

01963



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

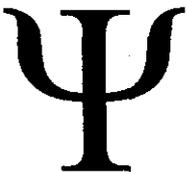
10

LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE VALORES REFERIDOS A DERECHOS HUMANOS EN PRIMARIA.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
P R E S E N T A :
ALMA DELIA TORQUEMADA GONZÁLEZ

DIRECTORA DE TESIS DRA. FRIDA DÍAZ-BARRIGA ARCEO

COMITÉ DE TESIS: DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
DRA. IRENE MURIÁ VILA
DR. MARIO RUEDA BELTRÁN
MTRA. BENILDE GARCÍA CABRERO



MEXICO, D.F., CIUDAD UNIVERSITARIA

2002.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Quiero manifestar mi más profunda gratitud y cariño a la Dra. Frida Díaz-Barriga Arceo por su apoyo e interés constante en la dirección de este trabajo, compartiendo en todo momento sus conocimientos y siendo además una amiga incondicional.

Agradezco al Dr. Mario Rueda Beltrán su invaluable apoyo y motivación, quien con sus generosas aportaciones ha permitido cristalizar este trabajo.

Deseo agradecer a los miembros del jurado y revisores: Dr. Marco Antonio Rigo Lemini, Dra. Irene Muriá Vila, Dr. Mario Rueda Beltrán y Dra. Benilde García Cabrero, quienes con sus importantes comentarios permitieron llevar a buen término esta investigación.

También quiero hacer un reconocimiento a los profesores, alumnos y director de la primaria en donde tuvo lugar la presente investigación, por permitirme conocer y adentrarme en su práctica educativa, brindándome con ello la oportunidad de desarrollar este trabajo.

Quiero agradecer además, los recursos brindados por el PAPIIT, Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (UNAM) los cuales hicieron posible llevar a buen término este trabajo.

Dedico este esfuerzo a mis seres más queridos, mis padres quienes con amor y paciencia me infundieron el sentido del deber, responsabilidad y deseo de aprendizaje.

Con amor a mis hermanos David y Héctor por su confianza y motivación constante para culminar satisfactoriamente esta meta.

A Lety, mi querida amiga y compañera por sus sabios consejos, por su compañía e importante apoyo en este trabajo.

Al Lic. Cuauhtémoc G. Pérez López, mi profesor y amigo por haberme enseñado lo satisfactorio que puede ser el crecimiento profesional.

Con cariño al Dr. Luis Fernando Cuevas Covarrubias por motivarme hacia el logro de esta meta profesional.

A mis maestros, César Araujo Mata y Alicia Dávila por haberme infundido el deseo de superación profesional. Al Lic. Vicente Del Arrenal y familia por el apoyo incondicional brindado a lo largo de mi formación profesional.

Finalmente, con gran cariño dedico este trabajo a Isabel Conde Gutiérrez, Adriana Arellano Ruíz, Lucía Cruz Mendoza y Adriana Montiel Ávila, por su comprensión, apoyo y amistad; así como a todos mis amigos que confiaron en mí.

ÍNDICE

I Introducción	1
II Antecedentes conceptuales.	
Capítulo. 1. Importancia de la educación en valores y la formación en derechos humanos	6
1.1. Función de la educación escolar y consideraciones en torno a la educación en valores y derechos humanos.	6
1.2. Caracterización y funciones de los valores sociales y derechos humanos.....	12
1.3. Aportaciones de los modelos cognitivo-evolutivos y supuestos básicos de la teoría constructivista.....	21
Capítulo. 2. Tipos de valores sociales que se promueven en primaria	25
2.1. Educación moral y cívica	25
2.2. Educación para la paz	28
2.3. Educación en derechos humanos y derechos de los niños	34
Capítulo. 3. Panorama de la enseñanza de valores sociales y derechos humanos a nivel básico	38
3.1. Una problemática latente: El maltrato infantil	38
3.2. Posturas predominantes y sugerencias para la enseñanza de valores sociales y derechos humanos	42
3.3. La enseñanza de los valores sociales y los derechos humanos a través de los planes y programas escolares.....	46
3.4. Investigaciones sobre la formación de valores sociales en la escuela primaria	50
3.5. Diferenciación de valores, normas, actitudes y derechos humanos	55
Capítulo. 4. Formación en derechos humanos en la escuela primaria	62
4.1. Áreas de aprendizaje y formación de los derechos humanos	62
4.2. Enfoques metodológicos, investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y su problemática actual.....	65

Capítulo 5. Importancia de las actividades de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el profesor en la formación de derechos humanos.....	76
--	-----------

5.1. Función del profesor y planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje de derechos humanos	76
5.2. Las actividades en la formación de valores sobre derechos humanos	77

III Reporte de Investigación.

Capítulo 6. Metodología de la investigación	82
--	-----------

6.1. Planteamiento del problema	82
6.2. Propósitos	84
6.3. Estrategia metodológica	84
6.4. Escenario	87
6.5. Elección de los casos estudiados	88
6.6. Construcción de instrumentos	93
6.7. Conducción de la investigación	96

Capítulo 7. Análisis de resultados	98
---	-----------

7.1. Síntesis de resultados principales.....	105
7.2. Análisis curricular	112
7.3. Resultados de las entrevistas a los profesores de primaria	144
7.4. Resultados de las entrevistas a los niños	186
7.5. Análisis de la práctica educativa en el aula.....	223

Capítulo 8. Conclusiones	272
---------------------------------------	------------

Referencias	294
--------------------------	------------

Anexos	299
---------------------	------------

RESUMEN

Este trabajo parte del interés por indagar la problemática de la educación en valores, especialmente de derechos humanos en el nivel de educación primaria. Así, los objetivos son: analizar curricularmente el planteamiento de derechos humanos como contenidos educativos en los programas de primaria y la forma como son enseñados en el contexto escolar. Del mismo modo, se indagan las concepciones tanto de docentes como de alumnos en torno a los derechos humanos como valores sociales. Asimismo, se contrastan las concepciones pedagógicas de los profesores con su práctica dentro del aula.

Para el diseño de esta investigación se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico intencional a 18 docentes y 18 alumnos, 3 de cada grado escolar del turno vespertino. El escenario fue una primaria pública ubicada en la colonia Ruíz Cortines de la delegación Coyoacán del D.F. perteneciente a un nivel socioeconómico bajo.

De acuerdo con el principio de triangulación metodológica se efectuaron en combinación entrevistas semiestructuradas, un análisis curricular y observaciones no participantes dentro del aula a través de videograbaciones y relatorías. Así, la estrategia metodológica utilizada fue el estudio de casos múltiple de tipo instrumental.

Los resultados ponen de manifiesto la carencia de una orientación precisa sobre la enseñanza de derechos humanos, siendo en México una cuestión que aún no está definida pedagógicamente. Asimismo, se aprecia como los profesores retoman actividades de enseñanza de otras asignaturas para trabajar la temática en cuestión, dado que no diseñan actividades específicas al dominio de los derechos humanos, pues dedican la mayor parte del tiempo de clases a las asignaturas de español y matemáticas.

Se encontró también que los niños de los diferentes grados escolares no hacen una distinción clara de los conceptos de derecho y deber. Conciben como derecho la obediencia a los padres y tienen un mayor conocimiento de la existencia de los derechos del niño.

En relación a la práctica educativa se apreció la existencia de actividades de enseñanza de los derechos de tipo receptivo/transmisivo, prevaleciendo el trabajo individual del niño centrados en el abordaje de los derechos de la niñez principalmente en los primeros cuatro grados de primaria; mientras que en quinto y sexto se abordaron además algunos derechos humanos. Se reportaron situaciones de maltrato y abuso físico/emocional hacia los niños en todos los grados escolares por parte de padres y maestros.

A partir de los resultados aquí reportados se pone de manifiesto la necesidad de definir la programación de tales temáticas como contenidos educativos a fin de brindar

al docente una orientación pedagógica concreta que le permita desarrollar una planificación sistemática sobre la enseñanza de derechos humanos y valores sociales dentro del aula.

Asimismo, se precisa de otorgar al docente materiales didácticos que le permitan abordar dichas temáticas. Los resultados apuntan hacia la búsqueda de estrategias de enseñanza de los derechos y valores basados en la ejercitación práctica, partiendo de situaciones cotidianas dentro del hogar y la escuela.

Una implicación educativa radica en la necesidad de atender desde las escuelas normales a la formación cívica del docente en torno a cuestiones valorales y derechos humanos. Se requiere diseñar cursos a docentes sobre la formación de valores, derechos humanos y evolución del desarrollo moral en los niños, lo que les permitiría tener una visión mas amplia de tales temáticas.

De igual modo, se requiere de la impartición de cursos para padres encaminados al conocimiento y respeto a los derechos en el hogar.

Otra implicación educativa importante es que la enseñanza y el aprendizaje de los derechos no se circunscribe a una materia concreta sino que debe constituir un principio fundamental a lo largo del currículo escolar de nivel básico que requiere del trabajo constante de la escuela y además de la participación conjunta de sociedad, familia y autoridades para el logro del conocimiento, comprensión y ejercitación de los derechos y valores.

Finalmente, algunas interrogantes en torno a la educación valoral en primaria, que dan pie a futuras investigaciones son: ¿qué valores y antivalores se están fomentando en los alumnos?, ¿hasta qué punto los profesores promueven o ignoran las acciones valóricas que están en juego en la interacción diaria?.

I. INTRODUCCIÓN.

Hoy en día asociar la educación a la noción de derechos humanos podría parecer una práctica absurda principalmente por dos razones. La primera por la presencia de las múltiples problemáticas que reflejan la violación creciente a los derechos humanos. La segunda por la falsa creencia de que las instituciones educativas se encuentran en una dinámica que las mantiene al margen de la problemática económica y social de su tiempo. Sin embargo, es precisamente ahora cuando la escuela debe hacer patente su necesidad de vincularse con la vida cotidiana.

Actualmente es evidente la crisis económica que impera en todo el mundo y las muchas problemáticas que esto genera. Aunada a esta crisis se encuentra una situación importante: la no observancia a los derechos humanos. Basta ver cómo en varios países de América Latina la explotación laboral continúa aún vigente teniendo una mayor incidencia en indígenas, principalmente niños y jóvenes, quienes son sometidos a trabajos forzados en diversos sectores de la economía como la minería o actividades agrícolas.

En otros países por ejemplo, millones de niños son obligados a trabajar bajo condiciones de esclavitud moderna, muchos de ellos son empleados en la prostitución o en la delincuencia. Carecen de alimentación, atención médica, no se les paga y se les golpea o viola, en algunos casos llegan a morir. El tráfico de niños en diversas partes del mundo es un fenómeno cuyas cifras son difíciles de conseguir debido a que los gobiernos niegan su existencia.

Particularmente en México, existe un alto índice de quejas por maltrato infantil en diversos estados de la República Mexicana. Cada vez cobran mayor presencia los niños y niñas menores de edad que viven y trabajan en las calles, algunos de ellos indígenas que emigran de su entidad en busca de un mejor estilo de vida. Las noticias diariamente reportan casos relativos a delitos sexuales y violencia intrafamiliar cuyas

principales víctimas son las mujeres y los niños. Aunado a esto, se reportan también casos de corrupción y delincuencia.

Este panorama tanto internacional como nacional refleja la crisis de valores por la que la sociedad atraviesa hoy en día, en donde se vive la no observancia a los derechos humanos, el no respeto al otro ni a las normas. Valores como solidaridad, respeto, honestidad por mencionar sólo algunos no se ven representados.

Bajo este contexto, el presente trabajo es un esfuerzo por manifestar la necesidad de impulsar una cultura de respeto y compromiso a los derechos humanos y de los niños, así como a la práctica de valores sociales. Por ello, parte del interés por indagar la problemática de la educación en valores, especialmente de derechos humanos en el nivel de educación primaria. Así, las problemáticas existentes apuntan hacia diversas direcciones. A nivel curricular destacan importantes carencias pedagógicas, en la práctica educativa es notoria la carencia de lineamientos que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, sobresalen innumerables situaciones de maltrato físico/emocional hacia el niño tanto en el contexto escolar como familiar.

Se partió de una serie de interrogantes centrales en relación con las prácticas escolares que tienen lugar en las escuelas primarias públicas del país sobre la enseñanza de los derechos humanos:

¿Los derechos humanos son contemplados como contenidos básicos de enseñanza en los programas de estudio?, ¿curricularmente existen planteamientos específicos para la enseñanza de los derechos humanos en los diferentes grados escolares?, en la práctica educativa ¿los profesores diseñan actividades especiales orientados al dominio de los derechos humanos en cada uno de los seis grados de primaria?, ¿qué tipo de conceptualizaciones tienen los niños de los diversos grados en torno a los derechos humanos?, ¿qué nociones tienen respecto a los derechos de la niñez?, ¿se transmiten de forma explícita o implícita valores sociales dentro del aula?, ¿de qué manera se transmiten?, ¿cómo se promueven en el aula los derechos humanos en los seis grados

educativos? y ¿de qué forma las concepciones pedagógicas sobre la formación de derechos humanos guían la práctica docente?

Los propósitos centrales que se pretendieron cubrir se pueden sintetizar en:

- a) El análisis curricular de los derechos humanos como contenidos educativos en los programas de primero a sexto año de primaria.
- b) La identificación de lineamientos pedagógicos para la enseñanza de los derechos humanos en el nivel de educación primaria.
- c) El diseño de actividades específicas para la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en todos los grados escolares.
- d) El conocimiento y análisis de las conceptualizaciones que tienen los niños de los diversos grados educativos sobre los derechos humanos y los derechos de los niños.
- e) El análisis de la práctica educativa sobre la formación de derechos humanos como valores sociales en los diferentes grados de educación primaria.
- f) La contrastación de las concepciones pedagógicas de los docentes en torno a la formación de derechos humanos con la puesta en marcha de los mismos dentro del salón de clases.

El escenario donde se desarrolló la investigación fue en una escuela primaria pública del Distrito Federal. El trabajo se realizó con profesores y alumnos de los diferentes grados escolares del turno vespertino. En un primer capítulo, se parte de la importancia de la educación en valores, especialmente de la formación en derechos humanos, destacándose las funciones que persiguen tanto los valores sociales como los derechos humanos. Asimismo, se presentan someramente los principales fundamentos conceptuales de los modelos cognitivo-evolutivos y los supuestos básicos de la teoría constructivista. A partir de ello, se destacan las aportaciones de diversos autores hacia la enseñanza de los valores sociales en la escuela.

En un segundo capítulo, se presenta una caracterización de los principales valores sociales que se promueven en la escuela primaria, tales como: valores morales y cívico-políticos democráticos, la educación para la paz y educación en derechos humanos y derechos de los niños. En este apartado se explica la importancia de estos valores para generar en los alumnos un compromiso hacia la sociedad en la que viven.

Se presenta en el tercer capítulo, un panorama general de la enseñanza de los valores sociales y los derechos humanos en la educación básica; planteándose el maltrato infantil como una problemática de primer orden en la actualidad. En este capítulo se presentan posturas predominantes y lineamientos alternativos para la enseñanza de los valores sociales y los derechos humanos. De igual manera, se señala la dificultad de integrar al currículo escolar tanto los valores sociales como los derechos humanos.

Dentro de este capítulo, aparecen investigaciones alusivas a la formación de valores sociales en primaria. También se hace hincapié en la necesidad de diferenciar los términos de: valor, norma, actitud y derechos humanos.

En el cuarto capítulo se revisan las áreas de aprendizaje relativas a la formación de derechos humanos y los enfoques metodológicos para la enseñanza-aprendizaje de los mismos. Se destacan importantes investigaciones en torno al abordaje de los derechos humanos en contextos educativos, para después concluir con su problemática actual en México.

El quinto capítulo reconoce primordialmente el papel del profesor como formador de valores sociales, en el sentido de suscitar en la escuela situaciones de convivencia significativas que favorezcan la comprensión de los derechos humanos. Sobre todo, se enfatiza la necesidad de planificar actividades grupales de enseñanza-aprendizaje que propicien la vivencia de los derechos humanos dentro y fuera del aula.

En el sexto capítulo se inicia propiamente con el reporte de la investigación. Se describe la metodología de trabajo de carácter exploratorio-descriptivo a partir de un estudio de casos. Se incluye el planteamiento del problema y los propósitos de la investigación, así como una descripción de la estrategia metodológica y del escenario donde tuvo lugar el desarrollo del presente trabajo.

De igual manera, se hace una descripción de los casos estudiados, la construcción de los instrumentos y la conducción de la investigación.

El séptimo capítulo ofrece el análisis de los resultados principales, es decir, lo referido al abordaje curricular de los derechos humanos en primaria; las representaciones docentes en torno a los derechos humanos y la planeación de actividades para la enseñanza de los mismos. Se discuten además las representaciones de los niños de los diversos grados escolares sobre el conocimiento de los derechos humanos y derechos de los niños, así como la forma en cómo los aprenden dentro de la escuela. Finalmente, se caracteriza la práctica docente de los seis profesores observados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y de los niños.

En el último capítulo, el octavo, se ofrece una serie de conclusiones que intentan conjuntar los resultados principales a la vez que aportar una síntesis crítica y propositiva hacia el campo de la educación en derechos humanos en la escuela primaria.

Finalmente, se incluye tanto el listado de las referencias consultadas como los anexos de los protocolos empleados y un ejemplo del análisis de las estructuras de actividad de una de las clases observadas.

II. ANTECEDENTES CONCEPTUALES

CAPÍTULO 1

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES Y LA FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.

1.1. Función de la educación escolar y consideraciones en torno a la educación en valores y derechos humanos.

La escuela ha tenido como misión fundamental la transmisión de valores sociales y morales, y a ello se ha dedicado por largo tiempo con mucha más intensidad que a la transmisión de conocimientos. Pero además, tal y como plantean Delval y Enesco (1994), a la escuela le ha salido un duro competidor con el papel cada vez más preponderante que desempeñan los medios de comunicación en nuestra sociedad. Los niños adquieren una gran cantidad de conocimientos y de valores, fundamentalmente a través de la televisión, de la radio y de los periódicos, y la escuela no ha sabido adaptarse e integrar estas nuevas formas de educación en su práctica cotidiana, a las que permanece ajena como si no existieran. En este sentido, como plantea Coll (1992), la educación escolar designa un tipo de actividades planificadas con el objeto de ayudar a los alumnos a asimilar determinados valores sociales esenciales para su desarrollo y socialización.

De esta manera, una de las tareas que debe encomendarse a la escuela como institución educativa no es únicamente transmitir conocimientos, habilidades y métodos, sino poner cada vez mayor énfasis en la formación de los valores básicos de la sociedad.

A partir de lo anterior, se puede deducir que las funciones de la educación escolar radican tanto en ser el canal de transmisión de la esfera de los saberes especializados a la esfera de la vida cotidiana como en habilitar a los sujetos para participar en las instituciones y las integraciones sociales y, virtualmente para introducir valores en ellas.

Arends (1994) sostiene que las escuelas a las que se asiste son en gran parte muy similares a las escuelas a las que asistieron nuestros padres y abuelos, porque las escuelas del siglo XIX fueron construidas bajo una serie de ideas acerca de la naturaleza del conocimiento y cómo es adquirido. También fueron construidas de acuerdo a una serie de valores respecto a cómo los jóvenes adquieren este conocimiento y llegan a ser ciudadanos adultos productivos y trabajadores.

Por otra parte, Yuren (1995) manifiesta que la educación valoral o educación conforme a valores es el proceso formativo de carácter escolar que tiene por finalidad la eticidad. Dicho proceso requiere de determinadas condiciones y principios que constituyen un modelo pedagógico. Por consiguiente, la educación valoral es educación en valores (socialización que consiste en la internalización de órdenes normativos), educación sobre valores (transmisión de información sobre valores y normas legítimas que permiten al sujeto apropiarse de su cultura), educación para valores (promoción del desarrollo intelectual y moral del sujeto que hace posible que prefiera y realice valores) y educación por valores (formación mediante la realización de valores). Toda educación de valor es necesariamente educación valoral, pues una educación es valiosa en la medida en la que se orienta por valores-fines, se guía por valores-principios y cumple las finalidades cualitativas que se propone. Así, la estructura escolar básica de la escuela es el conjunto de regulaciones que dan forma a las redes de interacciones y que distribuyen los derechos humanos, deberes, formas de participación y beneficios que corresponden a cada uno de los protagonistas del proceso educativo. Para que la estructura escolar sea condición de posibilidad de la

educación conforme a valores, se requiere que cumpla con los siguientes requisitos: que se funde en el principio de igualdad ante la ley e igualdad en los derechos; que haga propicia la participación de los integrantes de la comunidad en la toma de decisiones, que constituya un medio ambiente propicio para la acción comunicativa y el consenso. En este sentido, la autora destaca que los métodos y contenidos educativos son condiciones necesarias y fundamentales de la educación conforme a valores siempre que cumplan con los siguientes principios:

- a) Que el alumno adquiera habilidades que le permitan participar como hablante y oyente competente en la acción comunicativa;
- b) Que el alumno tenga acceso a la información que le sea pertinente, suficiente y significativa;
- c) Que la actividad docente favorezca los procesos de descentramiento e interestructuración que contribuyen al desarrollo intelectual y moral del sujeto;
- d) Que el educando adquiera habilidades de pensamiento como base de las competencias necesarias para actuar como comunicador y realizador de valores;
- e) Que el docente promueva en el educando la formación de disposiciones sentimentales favorables a valores;
- f) Que la actividad docente favorezca la construcción o reconstrucción cognitiva de las reglas y,
- g) Que se tenga plena conciencia de que los educandos desiguales requieren de un tratamiento desigual.

En la situación específica de la educación escolar mexicana, que implica estructuras escolares autoritarias y procesos educativos que obedecen a la lógica del capital (intereses políticos) la práctica docente ha de ejercerse como una actividad consciente, creativa y transformadora, en la que tiene lugar la dialéctica sujeto-objeto, teoría-práctica y aprovechar los espacios y momentos en los que es posible oponer resistencia a las tendencias adversas a la eticidad. Desde esta perspectiva, la docencia ha de orientarse a provocar el asombro, la duda, la pregunta; a promover la conceptualización, reflexión, interpretación y creación de significados. Debe ser praxis

que desencadene praxis. Por lo tanto, los lineamientos didácticos congruentes con la educación valoral, tal y como la conceptualiza Yuren (1995) son los siguientes:

- a) La relación maestro-alumno es realmente formativa sólo si se desarrolla como interacción comunicativa, referida a valores y guiada por valores-principios;
- b) La aprehensión, apropiación y la creación de la cultura son las fases del proceso de formación para la adquisición de valores;
- c) La función de la enseñanza es promover la reconstrucción del conocimiento individual, a partir de la reinención de la cultura en el aula;
- d) La investigación, el descubrimiento y la instrucción (entendida como el traspaso paulatino de competencias y fundada en formatos de interacción y esquemas de intervención conjunta) constituyen los métodos más apropiados para la educación valoral;
- e) El aula ha de convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad.

Por consiguiente, el modelo pedagógico para la educación conforme a valores es el resultado de la combinación de los siguientes elementos: la finalidad educativa es la formación en valores; los valores rectores son la justicia y la democracia; el proceso educativo es de carácter formativo; la estructura básica escolar es congruente con los valores rectores; la docencia se ejerce como praxis y la didáctica se orienta a fundamentar las acciones que promueven la producción de la cultura en el aula.

De lo anterior, se deduce que el educador que asume la educación valoral como compromiso personal, es decir, como tarea del presente que contribuye a forjar las estructuras culturales del futuro, hace de su práctica docente una concreción valoral y se constituye como sujeto ético. No obstante, el ámbito de los valores sociales es como señala Trilla (1991), objeto de atención y controversia en el contexto escolar; pues si bien nadie niega que la educación en valores es un objetivo importante en el quehacer escolar, son muchos los que cuestionan la posibilidad y legitimidad de intervención escolar sobre los valores interpersonales. Así, desde la óptica actual de la educación en valores el autor plantea dos afirmaciones:

1.- Es necesario una posición activa por parte de los educadores, puesto que no pueden abstenerse de intervenir en que los alumnos alcancen un cierto grado de autonomía. Esto no supone decirle a los alumnos que está bien o mal, puesto que son ellos mismos quienes tienen que descubrir y construir sus valores, sino de plantearse qué aspectos son más relevantes para favorecer los procesos adecuados.

2.- Los valores sociales tienen componentes cognitivos, afectivos y conductuales, los cuales deben ser tenidos en cuenta en el trabajo educativo para el logro de la autonomía. Es decir, que aquello que se valora como correcto o incorrecto depende en gran medida de los sentimientos, afectos y los contextos o situaciones.

Continuando con la educación en valores, Fernández (1990) manifiesta que para lograr proyectos educativos bien fundamentados es necesario impregnar todo el sistema educativo de valores, actitudes y normas. Así, presenta algunos de los que considera podrían ser grandes "valores-metas":

- Ecologismo respecto al medio ambiente. Se plantea la necesidad de convertir el medio en el que vive la humanidad en una esfera gobernada por la razón y no por la pasión.
- Lucha por la paz. Entendida como lucha por la justicia. Los problemas de un tercer mundo explotado y sometido ponen al descubierto las carencias y la malignidad del sistema económico.
- No discriminación por motivos del sexo, raza, religión ni ninguna otra razón.
- Solidaridad. En el boletín de educación para los valores en la vida escolar (anónimo, 1982) se señala que la solidaridad responsable consiste en una llamada en favor de un comportamiento solidario nacional que implica relegar a segundo plano, la importancia de las diferencias y de las suposiciones entre las clases sociales, como intereses propios para insistir en la complementariedad y la interdependencia de los grupos sociales en la persecución de un mismo bien común.

- Respeto a los derechos humanos. En efecto, los derechos humanos tal y como aparecen en las grandes declaraciones son derechos que regulan la vida política, social y jurídica de los hombres; son valores irrenunciables que deben explorarse a fondo.

Esta quinteta de valores afirma Fernández (1990), pueden ser aplicados en todas las instancias y circunstancias del devenir, puesto que constituyen factores permanentes de cambio humano y social. En este sentido, enfatiza que dentro del marco educativo las ciencias sociales pueden tener la doble función de mantener o aumentar el grado de integración del sistema social, contribuyendo a la gobernabilidad y convivencia cívica y contribuir o facilitar el cambio que las circunstancias sociales demandan.

Actualmente, la preocupación y la lucha por la vigencia de los derechos humanos como condición y fundamento de una sociedad plenamente democrática y justa ha adquirido en México, cada vez mayor fuerza. Fuentes (1990) en su trabajo sobre la educación básica y los derechos humanos destaca que en un proceso desigual, muchas instituciones públicas, organizaciones sociales e individuos han incorporado en su discurso y labor, valores y prácticas que de manera implícita o explícita, se fundan en los derechos humanos. En ese proceso, la escuela puede y debe contribuir decisivamente, asumiendo la educación en derechos humanos como uno de los propósitos básicos en sus actividades cotidianas.

Por lo pronto, la Ley General de Educación establece como uno de los fines del sistema educativo propiciar el conocimiento y respeto de los derechos humanos. En este sentido, reconoce la necesidad de profundizar en la investigación y en el diseño de propuestas específicas que contribuyan a transformar las relaciones escolares y las formas de enseñanza, ya que el aprendizaje de contenidos de esta naturaleza sería poco significativo en un ambiente autoritario, de simulación o violencia.

A partir de lo anterior, se puede apreciar que la importancia de la educación en derechos humanos radica en la necesidad de la sociedad por conocer cuáles son sus

derechos, cómo defenderlos y cómo promoverlos para construir una cultura de paz y de derechos humanos. De este modo, como señala Gelsi (1988) educar para los derechos humanos implica partir del reconocimiento de los mismos y del requerimiento de su vigencia, asistiendo al hombre para que viva, procure vivir en plenitud sus derechos y también, en base al pleno reconocimiento concreto y efectivo de los derechos de los demás.

Asimismo, es necesario destacar la existencia de otros valores éticos universales no menos importantes planteados por Kohlberg (En: Delval y Enesco, 1994) quien reconoce la necesidad de asumir responsablemente las normas o reglas que se derivan del contrato social siempre que estas salvaguarden los principios morales abstractos que trascienden las leyes, como la igualdad de los seres humanos, la justicia y los derechos básicos de las personas, como la vida, la libertad y el respeto por la dignidad de cada persona. Tales principios, advierte Kohlberg no son reglas concretas como los diez mandamientos u otros semejantes, sino guías morales abstractas, universalmente aplicables en todas las situaciones en las que surge un conflicto moral.

Los planteamientos anteriores permiten distinguir lineamientos valorales aplicables tanto en el contexto escolar como en el familiar y social. Así, los autores revisados hasta el momento, destacan los valores de justicia, democracia o igualdad social, libertad y respeto a la dignidad humana entre otros, bajo los cuales puede enmarcarse un modelo pedagógico.

1.2. Caracterización y funciones de los valores sociales y derechos humanos.

A continuación se presentará una breve caracterización de los valores sociales y de los derechos humanos, así como las funciones que desempeñan. Más adelante, en el capítulo tres se profundizará tanto en la concepción como en la distinción de valores y derechos humanos.

Los valores sociales constituyen principios con respecto a los cuales, las personas sienten un fuerte compromiso de conciencia. El valor es la unidad que hace referencia a ciertas propiedades reales que el sujeto relaciona con sus intereses y necesidades; permite elevar el nivel de la conciencia y autoconciencia; hace propicias la acción educativa, la racionalización social y la interacción racional con la naturaleza; facilita la objetivación del ser humano y su constitución como sujeto; favorece la realización de la libertad genérica y hace posible la conservación de la vida. Así, los valores pueden ser valores-fines si responden a necesidades preferenciales necesarias (es decir, no manipuladas) y como valores-principios que sirven de criterios de acción y corresponden a intereses diversos. En este sentido, los valores sociales son como señala Lautrey (1985) concepciones implícitas o explícitas distintivas de un individuo o de un grupo, de lo que es deseable y en torno a los cuales se orienta la acción. Desde la óptica de este autor, por valor social se entiende aquello que es relevante para un determinado grupo, impulsándole a obrar de una manera acorde con dicha preferencia de carácter social.

A partir de los planteamientos anteriores, este trabajo parte de la idea de concebir los valores como aquellas situaciones que se constituyen en referentes intencionales y que por lo tanto movilizan a las personas psicológica y comportamentalmente (Rigo, L.M.A. comunicación personal, 2001).

Continuando con la importancia de lo que son los valores sociales, es conveniente rescatar los planteamientos de Hernández (1986) relativos a las funciones de tales valores y cómo aparecen. Para este autor, los valores sociales son cuantificaciones positivas o sobreestimaciones de ciertos atributos sociales abstractos que son subjetivamente importantes para un determinado grupo o sociedad, y que actúan como prescriptores cognitivos para la consecución de determinadas metas u objetos sociales. Así, los valores para un determinado grupo o de una determinada sociedad se deben al consenso y al acuerdo de los componentes de ese grupo.

Una de las funciones más importantes que desempeñan los valores sociales en relación con el conocimiento social es que facilitan la construcción del mundo social. Facilitan el proceso de interacción entre el individuo y la realidad social; así, el sujeto desde pequeño va construyendo su noción de mundo social y a través de los valores, el sistema se encarga de difundir y legitimar la normativa vigente. Dichos valores aparecen pues, como las ideologías sociales implícitas y explícitas de una sociedad y sus subgrupos, contribuyendo así a la adquisición del conocimiento social.

De igual modo, Hernández (1986) señala que los valores sociales aparecen como uno de los principios organizativos empleados por los individuos o los grupos para ordenar, clasificar y estructurar el mundo social. Asimismo, aparecen como un factor de integración social, permitiendo y facilitando la identificación social de los individuos, quienes a su vez se vinculan a aquellos grupos cuyo sistema de valores sean coincidentes con los suyos propios. De este modo, cada grupo social, cada sociedad posee su propio sistema de valores que se va transmitiendo a las sucesivas generaciones. Así, los valores sociales tienen una doble misión: cognitiva, al permitir y facilitar la adquisición de conocimiento social; y normativa, al construirse en vehículo difusor de la realidad social institucionalizada.

Las consideraciones anteriores, permiten apreciar que los valores influyen en la forma en que los niños categorizan el mundo que les rodea (personas, sucesos y objetos). Por consiguiente, tanto los valores sociales propios del niño como los valores del grupo al que pertenece, constituyen instrumentos mediante los cuales adquieren el conocimiento social formando así, su visión personal de la realidad.

Por otro lado, los derechos humanos como un valor social se configuran en palabras de Castagno (1986) como un conjunto de valores, conocimientos, vivencias, actitudes y conductas que considerados fundamentales dentro de cada sociedad, concretan y desarrollan la idea de justicia, dignidad, libertad e igualdad humana en cada momento histórico; que deben ser reconocidos positivamente no sólo por los ordenamientos jurídicos, sino también por la institución educativa en todos sus niveles.

Desde esta perspectiva, los derechos humanos en el contexto educativo de México han de constituir un principio fundamental a lo largo del esquema curricular y pedagógico, iniciando en el nivel básico para luego continuar desarrollándose en niveles posteriores.

Respecto a las funciones de los derechos humanos, Chávez (1986) en su ponencia sobre los derechos humanos y la problemática de su docencia, destaca que éstos no deben ser enseñados como un cuerpo frío de principios sino que tienen necesariamente que llegar a formar parte de cada uno de los alumnos a los que se va a dirigir, y en consecuencia, es imprescindible que cada uno de ellos sea portavoz y defensor de los mismos. De este modo, el autor manifiesta que los derechos humanos como tal, deben perseguir objetivos como generar la concientización de todas las masas a fin de fomentar una mayor armonía social y un rechazo a cualquier forma de agresión y de intolerancia, y además, sensibilizar a las personas y apartarlas de la marginación de otros grupos humanos que también sienten y razonan y son merecedores de la dignidad propia del ser humano.

En la tabla 1 aparecen los derechos humanos enmarcados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Ducamp, 1986):

ARTICULO	DERECHO HUMANO
1	Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.
2.1	Toda persona tiene todos los derechos y libertades sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.
2	2. No se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónoma o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.
3	Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.
4	Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.
5	Nadie será sometido a torturas ni penas ni tratos crueles, inhumanos o degradantes.
6	Todo ser humano tiene derecho en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.
7	Todos son iguales ante la ley y tienen derecho a igual protección de la misma. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja la Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.
8	Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo, ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.
9	Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.
10	Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.
11.1	Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.
2	Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.
12	Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataque a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

ARTICULO	DERECHO HUMANO
13.1	Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2	Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.
14.1	En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él en cualquier país.
2	Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.
15.1	Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
2	A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.
16.1	Los hombres y las mujeres a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia; y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.
2	Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.
3	La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.
17.1	Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.
2	Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.
18	Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.
19	Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.
20.1	Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.
2	Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.
21.1	Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
2	2. Toda persona tiene derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
3	La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

ARTICULO	DERECHO HUMANO
22	Toda persona como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.
23.1	Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
2	Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.
3	Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.
4	Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicalizarse para la defensa de sus intereses.
24	Toda persona tiene derecho al descanso, la disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.
25.1	Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.
2	La maternidad y la infancia tiene derecho a cuidados y asistencias especiales. Todos los niños nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tiene derecho a igual protección social.
26.1	Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2	La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3	Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.
27.1	Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulte.

ARTICULO	DERECHO HUMANO
2	Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.
28	Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados se hagan plenamente efectivos.
29.1	Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad puesto que sólo en ellas puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.
2	En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.
3	Estos derechos y libertades no podrán en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.
30	Nada de lo marcado en la Declaración podrá interpretarse en el sentido que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en la Declaración.

Lo anterior permite reflexionar sobre el hecho de que los valores universales de igualdad, respeto, libertad y justicia se concretizan en los derechos humanos. Estos se enfocan a garantizar la seguridad del ser humano por parte del estado, plasmándose como privilegios de los que toda persona puede gozar por el sólo hecho de ser humano.

En concordancia con lo anterior, es importante destacar que la Comisión Nacional de Derechos Humanos a través de organizaciones como la UNICEF (1992) han tratado de promover el reconocimiento de los derechos de los niños, con el propósito de que tanto individuos como instituciones fomenten el respeto y la aplicación universal y efectiva de los mismos. Así, la Convención de los Derechos de los Niños está conformada por 54 artículos, los cuales serán reseñados a continuación, de manera muy general.

Un niño debe ser concebido como todo ser humano menor de dieciocho años de edad, con derecho a no ser discriminado y con intereses propios; con derecho a ver cumplidos sus derechos como ser humano y contar con el cuidado y dirección de sus

padres; así como también, cuenta con el derecho a la vida, a tener un nombre, una nacionalidad, a preservar su identidad y a tener una familia. De igual modo, la Convención destaca que los niños no deben ser objeto de traslados y retenciones ilícitas; tienen libertad de expresar sus opiniones e información, siendo libres para profesar sus propia religión o creencias y realizar reuniones pacíficas. Tienen además, derecho a la vida privada, al acceso a los medios de comunicación social, a la protección contra los abusos y asistencia y seguridad social cuando están privados de sus padres. También, en la Convención se señala el derecho a la adopción y en el caso de niños impedidos, el derecho a disfrutar de una vida plena, asegurando su dignidad y cuidados especiales. Asimismo, los niños tienen derecho a la salud, a un examen periódico entregado por las autoridades competentes, a un mejor nivel de vida, a tener educación, cultura, descanso y esparcimiento.

De igual manera, el niño debe estar protegido contra: la explotación económica, el uso de estupefacientes y sustancias psicotrópicas, la explotación sexual, el secuestro, venta o trata de niños, tortura o conflictos armados. Por consiguiente, en el caso de niños que han sido objeto de cualquier clase de explotación, tienen derecho a una recuperación física y psicológica y a la reintegración social o rehabilitación.

Por último, la Convención plantea que no se prohíben otras disposiciones favorables para el cumplimiento de los derechos infantiles, la difusión de los principios y disposiciones de la misma Convención, el establecimiento de un Comité de los derechos del niño, el cual debe recibir por parte de los estados un informe sobre las medidas tomadas para el cumplimiento de estos derechos y establecer métodos de trabajo que estimulen la cooperación internacional, mostrándose abierta tanto a la firma de todos los estados como a la ratificación y la adhesión o enmiendas de cualquier estado (UNICEF, 1992).

A partir de los planteamientos anteriores, se puede apreciar que los principios fundamentales de las Naciones Unidas así como los Derechos Humanos, reafirman la necesidad de proporcionar a los niños cuidado y asistencia especiales debido a su

vulnerabilidad; es decir, a la carencia de madurez física y mental. Por lo tanto, los derechos del niño enfatizan la responsabilidad primordial de la familia en cuanto a la protección y la asistencia, así como también la debida protección legal antes y después del nacimiento.

1.3. Aportaciones de los modelos cognitivo-evolutivos y supuestos básicos de la teoría constructivista.

Recientemente, las aportaciones de los modelos cognitivo-evolutivos (Piaget, 1984; Köhlberg, 1984; Selman, 1980) enfatizan la necesidad de atender desde la educación no sólo a los contenidos de valor que se manifiestan en el aula, sino también a la estructura subyacente a los esquemas de razonamiento que los alumnos construyen en la interacción con los otros. Los hallazgos de estos modelos se insertan dentro de la teoría constructivista (De la Caba, 1993) cuyos supuestos básicos son los siguientes:

- 1.- Las personas perciben, interpretan y reaccionan ante las situaciones conflictivas motivados en gran parte, por sus esquemas de valor entendidos como "patrones de pensamiento" que sirven para organizar las experiencias pasadas e interpretar las nuevas situaciones.
- 2.- Los esquemas de valor se construyen en la interacción social con los demás y siguen un proceso evolutivo de cambio.
- 3.- Cada persona toma parte activa en la construcción y cambio de sus esquemas de valor.
- 4.- Las interacciones sociales pueden potenciar avance cuando son estimulantes, es decir, cuando favorecen la adopción de otras perspectivas y facilitan su contraposición para generar conflicto y reestructuración de esquemas.
- 5.- El conflicto sociocognitivo originado al contraponer puntos de vista a centraciones sociales divergentes se propone como el mecanismo fundamental de avance y la discusión de dilemas (donde se presentan dos valores contrapuestos) es uno de los

principales contextos de trabajo. Así, la situación de discusión se convierte en el motor necesario de la interacción social para producir un conflicto interno en los esquemas de razonamiento del sujeto.

De esta manera, de acuerdo con Coll (1990) es en la escuela en donde tiene lugar el proceso de construcción del conocimiento, el cual se rige por tres ejes fundamentales:

- El alumno, quien es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, puesto que construye el conocimiento cuando manipula, explora, inventa; o bien, cuando lee y escucha las explicaciones del profesor.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración, esto es, son productos de un proceso de construcción a nivel social.
- La función del profesor consiste tanto en crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva como en orientar y guiar dicha actividad, con el propósito de que se aproxime progresivamente a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

Es importante reconocer la ausencia de un único modelo globalizador e integrado para la educación cívica proveniente de una sola teoría, autor o disciplina. Así, resulta conveniente que se trabaje una integración de diversos enfoques pedagógicos, particularmente aquellos de orientación constructivista (Coll, 1996; Díaz-Barriga y Hernández, 1998 citados por García y Díaz-Barriga, 2001), los del paradigma de la llamada cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989; Torney-Purta, 1994, 1996; citados por García y Díaz-Barriga, 2001), los de orientación humanista (Hernández, 1998 citado por García y Díaz-Barriga, 2001) o de corte ecológico centrados en la perspectiva de los sistemas sociales (Shea y Bauer, 1997 citados por García y Díaz-Barriga, 2001). Dichos modelos han sido los más apropiados para promover la construcción de valores, el desarrollo de un pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje significativo. Dentro de las metodologías didácticas derivadas de los mismos se encuentran:

- La clarificación de valores y juicio crítico: preguntas esclarecedoras, hojas de trabajo, instrumentos de autoanálisis; actividades orientadas a la reflexión personal.
- Discusión de dilemas cívico-morales y análisis de casos para fomentar el razonamiento en torno a cuestiones éticas o cívicas.
- Comprensión y escritura crítica de textos: Impresos, películas, fotografías, canciones, reportajes radiofónicos, etc.
- Aprendizaje cooperativo y situado: Tareas significativas en equipo que fomenten la existencia de valores como la solidaridad, ayuda mutua y empatía que se den en el marco de la comunidad justa.
- Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales y autorregulación para la formación de la personalidad moral, tales como el manejo de sentimientos, solución de problemas, asertividad, etc.

De esta manera, como afirman García y Díaz-Barriga (2001) un modelo integral de educación valoral debe resaltar el aprendizaje del pensamiento crítico y propositivo, las habilidades para ejercer sus derechos individuales y colectivos, la comprensión razonada de las normas jurídicas establecidas, las habilidades sociales para interactuar entre compañeros de grupo en un clima de intercambios democráticos. Esto constituye un acercamiento a la idea de escuelas basadas en una comunidad justa (Power, Higgins y Kohlberg, 1989 citados por García y Díaz-Barriga, 2001) en donde el docente debe proporcionar información al alumno y ayudarlo a aprender significativamente, a cuestionar, a tomar decisiones razonadas, así como a desarrollar una actuación autónoma y comprometida; sin olvidar el importante papel del docente como modelo de valores y actitudes éticas.

Por consiguiente, el proceso educativo en la escuela implica una dinámica permanente en donde el alumno, contenido y profesor están en constante interacción y en donde además, se encuentran valores sociales que podrían plantearse sistemáticamente como contenidos curriculares de enseñanza.

Si bien el constructivismo constituye en la actualidad una propuesta psicopedagógica que permite comprender la práctica educativa en torno a la enseñanza y el aprendizaje de los valores, esto no excluye la existencia de otras posturas teóricas interesadas en desarrollar un modelo de la educación en valores. Tal es el caso de la inteligencia emocional (Goleman, 1995) la cual parte del análisis de la relación existente entre sentimiento, carácter e instintos morales. Este modelo distingue dos clases diferentes de inteligencia: la racional y la emocional, ambas determinan el estilo de vida de una persona. Desde esta perspectiva, los factores neurológicos juegan un papel importante en las emociones, por ejemplo en la capacidad de controlar los impulsos, interpretar los sentimientos del otro y manejar las relaciones de una manera fluida. Para este autor, la capacidad de controlar el impulso es la base de la voluntad y el carácter.

Goleman (1995) señala que la educación debe incluir como rutina el inculcar en los niños aptitudes esencialmente humanas como la conciencia de la propia persona, el autodominio, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y cooperar.

Por otra parte, en Estados Unidos por ejemplo, Berkowitz (1999) señala tres corrientes que también se han interesado en la formación valoral: una, los defensores del desarrollo cognitivo (como se mencionó al inicio de este apartado), que abogan por alentar fases universales de razonamiento moral a través del debate de dilemas morales y de modelos de gobierno escolar democrático; dos, el campo de los defensores de la educación del carácter, que plantean la necesidad de modificar la conducta inculcando hábitos mediante apoyo escolar; y tres, el derecho religioso, que propone reducir la separación entre iglesia y estado, con objeto de basar la educación moral en la enseñanza religiosa.

No obstante estas posturas, tal y como lo plantea Berkowitz (1999) al interior de cada campo hay una enorme diversidad por lo que aún no existe una teoría correcta o única en torno a la dirección que debe seguir la educación valoral.

CAPÍTULO 2

TIPOS DE VALORES SOCIALES QUE SE PROMUEVEN EN PRIMARIA.

De acuerdo con los planteamientos de Puig (1992), algunos de los valores sociales que debe promover la educación primaria son desarrollar en el alumno una moral ciudadana, educarlo para la paz y el respeto a los derechos humanos. Estos valores permiten a los alumnos establecer un compromiso con la sociedad en que viven.

2.1. Educación moral y cívica.

Desde la postura de Delval y Enesco (1994), la moral está formada por un conjunto de normas más generales que regulan la conducta de unos individuos respecto a los otros en los aspectos referentes a la preservación de la integridad física, el bienestar, la distribución equitativa de los recursos escasos y la libertad de actuar. Establecen una trama de derechos y obligaciones recíprocos, prohíben actos de malevolencia y especifican el rango de personas a las que se aplican esas reglas. Generalmente la moral establece conductas positivas hacia otros hombres, pero en muchas sociedades hay unas reglas distintas hacia los miembros del propio grupo, que deben ser tratados de una forma positiva, y hacia los miembros de los otros grupos que pueden ser fácilmente aniquilados.

Por consiguiente, los autores afirman que los problemas morales se plantean cuando uno tiene que realizar acciones que tienen incidencia sobre otros y pueden elegir entre varias opciones. La conducta moral supone la posibilidad de actuar de maneras diferentes, en otras palabras, las elecciones morales se plantean cuando existe la posibilidad de hacer algo y no se hace.

De lo anterior, puede afirmarse que para determinar el carácter moral de una conducta es indispensable considerar las representaciones mentales que ha construido el que actúa, y en particular sus intenciones. Así, para poder calificar como moral o inmoral la conducta de una persona es necesario saber qué es lo que pretendía hacer y en relación con qué cosas ha actuado; cómo se representa la situación, su capacidad de actuar y la situación del otro, ya que las acciones por sí solas no tienen importancia o interés desde el punto de vista moral.

Respecto a la moral en la escuela, Delval y Enesco (1994) plantean que cuando un niño asiste a una institución escolar entra en un entorno en el que conviven valores muy diversos; el orden, la puntualidad, el respeto hacia otros, la honestidad, la responsabilidad, pueden ser algunos de ellos. Pero también, la inteligencia y el rendimiento académico pueden ser valores muy enlazados en el entorno escolar.

Por lo tanto, los autores destacan que las normas morales no vienen dadas de una forma innata, sino que deben aprenderse. Las ideas sobre cómo hacerlo han cambiado sustancialmente a lo largo de los siglos pero los cambios más rápidos se han dado recientemente. No obstante, es necesario destacar algunos supuestos de la educación tradicional.

Durante mucho tiempo, la educación moral se identificó con la religión y, desde el punto de vista educativo, esto significaba inculcar en el espíritu del niño las ideas correctas sin permitir que se plantearan dudas. Asimismo, los autores afirman que en otros lugares esta tradición fue suplantada por una moral laica denominada "educación del carácter" cuyo objetivo era implantar en los jóvenes las concepciones correctas

sobre lo bueno y lo malo y formar su carácter, el cual consistía en un conjunto de buenos hábitos o virtudes, acuñados en el individuo permanentemente. A la actividad racional del individuo le quedaba poco o ningún espacio, pues de lo que se trataba era de que se habituara a actuar correctamente; teniendo en cuenta además, que no había dudas sobre cuáles eran los hábitos virtuosos y cuáles los indeseables, no había necesidad de que se reflexionara sobre ellos.

Así, desde la postura de Puig (1992) la educación moral como un valor social intenta formar hábitos de convivencia que refuercen valores como la solidaridad, la cooperación o el respeto por la naturaleza. Este autor destaca que dicho valor social constituye un elemento fundamental del proceso educativo en primaria, ya que permite a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista, en la que las propias creencias y valoraciones conviven con el respeto a las creencias y valoraciones de los demás.

En consecuencia, dado que el desarrollo moral se entiende como un progreso hacia niveles moralmente superiores, el objetivo prioritario de la educación moral debería encaminarse a impulsar precisamente ese desarrollo, incorporando al aula dilemas morales o problemas hipotéticos o reales para que los alumnos y el profesor discutan y reflexionen sobre ellos y estructurando además, el ambiente escolar para que los alumnos puedan participar democráticamente en ciertas decisiones de la escuela.

De esta manera, Delval y Enesco(1994) consideran que una discusión sobre dilemas morales debería partir de tres condiciones. Primero, el alumno debe estar expuesto a un tipo de razonamiento que sea ligeramente superior al suyo. Segundo, las situaciones que se discutan deben plantear problemas, conflictos o contradicciones a la estructura moral del alumno de tal manera que las respuestas que dé se revelen como insatisfactorias, incompletas, etc. y finalmente la atmósfera debe de ser de intercambio y diálogo, dándose la oportunidad de que las perspectivas morales en conflicto se comparen abiertamente.

Continuando con la educación moral, Lickona (1994) plantea que el conocimiento moral incluye al menos seis cualidades morales específicas: conciencia de las dimensiones morales de una situación, conocimiento de los valores morales y de lo que requieren de otros en los casos concretos, adopción de perspectiva, razonamiento moral, toma reflexiva de decisiones y autoconocimiento moral. Asimismo, enfatiza que los profesores cumplen los roles de la educación moral si evitan conductas contra la autoestima y dignidad, tratan a los estudiantes con respeto y amor, dan buen ejemplo (dan importancia a los asuntos morales y ofrecen comentarios personales), narran historias que enseñan buenos valores y llevan al cabo una orientación personal (descubren y desarrollan los talentos de cada alumno, reconocen el trabajo bien hecho y ofrecen consejo a problemas de tipo moral y social).

En concordancia con lo anterior, autores como Berkowitz (1999) y Puig (1995) (Citados en García y Díaz-Barriga, 2001) sintetizan los siguientes componentes que conlleva la formación de la personalidad cívica:

- Los valores éticos y cívicos en particular que permitan la convivencia solidaria en sociedades justas y democráticas;
- Las habilidades del pensamiento crítico y reflexivo;
- Los rasgos que definen el carácter de los ciudadanos orientados a una moral compartida;
- El comportamiento prosocial en niños y jóvenes;
- La manifestación del afecto o emoción moral suscitada por situaciones morales aceptables o inaceptables.

2.2. Educación para la paz.

Por otra parte, Reyes (1991) afirma que los educadores y la escuela necesitan asumir un compromiso efectivo en la lucha por la paz, pues la institución escolar es por definición un espacio para la cultura, aunque muchas veces haya en ella situaciones

que pongan en entredicho esto, y es por esta razón que se ha venido desarrollando un movimiento internacional de Educación por la paz, respecto a la cual en el país muchos educadores se mostraron ajenos a todo ello. No obstante, destaca que en la etapa del conflicto armado sólo en algunas escuelas, los profesores hicieron actividades para sensibilizar a sus alumnos contra la guerra; sin embargo una vez que la guerra quedó atrás, también este tipo de actividades fueron olvidadas. Así, el autor afirma que existe una concepción de educación para la paz que descansa en la idea de la paz negativa, es decir la paz como estado de ausencia de guerra, por lo que la acción por la paz se justifica cuando ésta se encuentra amenazada. A partir de esta perspectiva, el autor manifiesta que la Educación para la paz no implica una postura pacifista que pretenda negar la presencia de los conflictos; sino por el contrario parte del reconocimiento y aceptación del conflicto, lo que implica la aceptación de la diferencia del otro, asumir la posibilidad de que el otro piense de manera distinta o de que tenga otro tipo de valores.

Otro aspecto importante para Reyes (1991) se centra en las dimensiones temporales que la escuela maneja: el presente y el pasado; cuando la educación para la paz incorpora decisivamente el futuro, ya que implica la obligación de crear las condiciones para que los proyectos individuales y colectivos de la humanidad se puedan materializar en un futuro.

Cabe destacar la distinción que hace el autor entre una educación sobre la paz y una educación para la paz. La primera se centra en los contenidos, la información, las llamadas a los valores acordes con la paz y tiene una función muy significativa porque permite sensibilizar a las personas sobre los problemas. La segunda conlleva además de lo anterior, una nueva forma de aprender-enseñar-aprender, una vivencia de los valores, una relación íntima entre educación y vida y viceversa. Dicho de otra manera, mientras que la primera alude al aspecto conceptual, la segunda rescata la conceptual pero agrega lo actitudinal y lo valoral al incorporar aspectos afectivos.

Desde esta perspectiva, la educación para la paz obliga a revisar los valores que transmite la escuela a los niños y jóvenes, tanto como parte de su discurso y sus

contenidos, como por las prácticas sociales que en ella se desarrollan. De este modo, algunos principios que se destacan para reflexionar son los siguientes:

- La educación no es ni puede ser neutra.
- Hay que educar en valores.
- Educar en valores no supone adoctrinamiento.
- La educación para la paz no puede confundirse con la educación cívica.
- Educar en valores y educar para la paz significa optar por una actividad generadora de conflictos sociocognitivos.
- El tratamiento de los conflictos surgidos en el ámbito escolar es crucial para evaluar un proyecto de educar para la paz.
- La educación en valores es un punto central de la discusión con los movimientos de renovación pedagógica.
- Los valores no admiten evaluaciones idénticas a las utilizadas para los aprendizajes de contenidos.

A partir de estos lineamientos, el autor concluye que la educación para la paz requiere de un modelo de profesor intelectualmente abierto y afectivamente receptivo a las circunstancias vitales de sus alumnos, así como de su entorno; un profesor en el que no exista disociación entre la forma de educar y la forma de vivir.

Desde la postura de Ramírez (1991), la paz no es solamente la ausencia de guerra como se define en algunos diccionarios, ya que por naturaleza la paz se opone a la violencia, la opresión y a la injusticia. En este sentido, señala que una práctica educativa para la paz se funda en la defensa y promoción de ciertos valores como la tolerancia, la justicia, la democracia y el respeto a los derechos humanos. De esta manera, el eje fundamental de esta práctica educativa es el aprendizaje de los conflictos o problemas y su resolución.

Así, enfatiza que la Educación de la paz cuestiona tanto nuestros comportamientos, actitudes y acciones como las instituciones, entre las cuales la

escuela debería de ser un espacio privilegiado de formación y de intervención sobre el individuo y el mundo que le rodea.

Un punto importante que destaca la autora se refiere a los medios de comunicación, en particular a la televisión que tiene una influencia notoria en la concepción que tienen los niños sobre los problemas del mundo. Ella asegura que los escolares pasan 800 horas por año en la escuela y 1500 frente al televisor (INCOCEMEDIN). En este sentido, los medios ofrecen una visión unidimensional, incompleta y manipulada de los conflictos provocando que los niños se impregnen de informaciones diversas que los lleven a observar que no existe otro medio que la violencia para solucionar los problemas aún cuando se trate de causas justas.

En este contexto, la autora puntualiza que una educación para la paz implica un aprendizaje de la resolución de los conflictos o problemas que confrontan los niños y la juventud en general. Así, plantea cuatro categorías en las que pueden clasificarse las actividades educativas relativas a la paz:

1. Actividades de educación para la paz en las instituciones educativas a través de actividades diarias (dibujo, literatura, historia, geografía, etc.) y actividades para sensibilizar e informar a la familia y a la colectividad sobre los peligros de la guerra.
2. Actividades para manifestarse contra el desarrollo de la producción militar y la sofisticación de sistemas de ataque y para transformar las industrias de guerra en estructuras productivas para la paz.
3. Actividades tendientes a transformar las condiciones de vida de su propio país y contribuir a desarrollar relaciones internacionales que pueden engendrar situaciones de conflictos de guerra y de paz y el análisis de sus orígenes.

Asimismo, Ramírez (1991) plantea que si se desea contribuir a una sociedad más justa, no debemos esperar las grandes transformaciones estructurales del Estado, ni siquiera los cambios o reformas del sistema educativo, desde el salón de clase y en el cotidiano escolar pueden irse forjando los caminos de la educación para la paz. A

continuación se señalan algunos rubros de orientación que pueden retomarse en el aula:

1.-La no-violencia y la educación: La no-violencia implica la búsqueda y la aplicación de métodos y de técnicas que se orientan a una eficacia real. No se trata de condenar la violencia sino de encontrar alternativas a la misma. Si la finalidad de la educación es promover una sociedad basada en la justicia y la paz, los medios deberán ser pacíficos, justos, democráticos y el contexto en que éstos se implementen deberá ser coherente con el fin perseguido.

2.-Resolución de conflictos o de problemas: Los conflictos que confrontan los niños existen sin ser por ello negativos. El conflicto es parte de la vida y en ocasiones puede ser fuente de equilibrios, por ello resulta importante el aprendizaje de su resolución. En este sentido, el educador juega un papel esencial, primero en evitar disimular los conflictos o pretender anularlos bajo actitudes autoritarias; segundo, en tender a vivir dichos conflictos de una manera positiva excluyendo toda forma de violencia. Por ejemplo: no dispersar el conflicto de su punto de partida; dar a los testigos un papel activo y positivo; favorecer la confrontación de todas las versiones; promover los compromisos; evitar roles de víctimas o de verdugos; evitar los castigos y la humillación; permitir asumir a cada quien la parte de responsabilidad que le corresponde y evitar juicios apresurados.

3.-La educación y la comunicación: La educación para la paz se basa en una información amplia y objetiva y en el rechazo de discursos demagógicos o de informaciones unidimensionales. Así, el desafío para el educador será transformar estos medios en instrumentos de enriquecimiento individual y social así como de comunicación local.

4.-Las leyes y las reglas en la educación: Las leyes y las normas forman parte de la vida colectiva e imponen los límites de la libertad individual. Los niños en la escuela

podrían aprender a analizar las leyes, a modificarlas e incluso establecerlas cuando se juzgue necesario. Obedecer no implica sometimiento. Los niños deberían de aprender que toda ley es susceptible de modificarse y que existen leyes justas e injustas, esto con base en un conocimiento preciso de lo que se defiende y del porqué se hace. Por lo tanto, el problema no está en saber si el niño o la niña obedecen o no, sino en que sepan porqué lo hacen y cuáles son las razones. No se trata nada más de obedecer porque la maestra o el padre o la autoridad así lo señalaron, se trata de permitir al niño decir no. El conformismo, los estereotipos, los prejuicios y el miedo favorecen actitudes sumisas y refuerzan el autoritarismo.

5.-El aprendizaje de la cooperación y la solidaridad: Aprender a cooperar y a solidarizarse significa el rechazo a ciertas formas de marginación, de racismo y de sexismo que no están ausentes en la institución escolar. La cooperación supone un momento de encuentro y de comunicación y permite aprender a compartir y a respetar los derechos de los demás, favoreciendo su desarrollo. El juego constituye un momento privilegiado para estimular la solidaridad y el respeto de las diferencias.

Finalmente, Ramírez (1991) concluye enfatizando que los caminos para la paz existen, aunque es un proceso que se va abriendo poco a poco y en donde la creación, motivación, búsqueda y esfuerzos son indispensables en su construcción. En dicho proceso necesariamente maestros, padres de familia, políticos, artistas, todos tenemos la responsabilidad de contribuir a esta digna y noble tarea.

En concordancia con los autores antes señalados, Jares (1992) plantea que educar para la paz es una forma particular de educación en valores sociales, pues lleva consigo, consciente e inconscientemente, la transmisión de un determinado código de valores, tales como: la justicia, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, etc; al mismo tiempo que se cuestionan aquellos aspectos contrarios a la cultura de la paz, como son: la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia, el conformismo, etc. Así, desde la postura de este autor, los principios de educación para la paz en primaria deben ser: impulsar las

relaciones entre iguales, proporcionando pautas que permitan la confrontación y modificación de puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas, la organización de grupos de trabajo, la distribución de responsabilidades y tareas, la ayuda mutua y la superación de los conflictos mediante el diálogo.

Los planteamientos señalados permiten apreciar que la escuela no debe ni puede mantenerse al margen de los conflictos mundiales; por el contrario debe asumir una postura claramente definida en contra de la guerra y a favor de la paz, debe ser ante todo pacifista y procurar desde las aulas generar una conciencia de paz. Asimismo, los autores llevan a considerar que en la educación para la paz tienen cabida los diferentes sectores de la sociedad, que se requiere de la participación de los ciudadanos, sean hombres o mujeres, niños y jóvenes con miras a mejorar la calidad de vida y a promover la armonía en la interacción con otros.

2.3. Educación en derechos humanos y derechos de los niños.

En cuanto a la educación en derechos humanos, ésta ha sido objeto de grandes polémicas cuando se trata de definir qué es lo que se enseñará, ya que se tiene la necesidad de conjugar una enseñanza que contemple teoría-praxis dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, como señala Blando (1986) la nueva problemática en la enseñanza de los derechos humanos en América Latina surge fundamentalmente a partir de la generalización de experiencias autoritarias en diversos países, en donde tales derechos se convierten en una cuestión esencialmente política.

Desde la perspectiva de este autor, los derechos humanos participan de lo político, más no son toda la política, ellos tienen justamente por objetivo impedir que la política no sea un todo, monóticamente confundido con el poder. En este sentido, la enseñanza de los derechos humanos implica un compromiso por parte de los profesores para incorporar nuevos contenidos que orienten los planes de estudio y sus

programas, los cuales apoyados en modernas técnicas pedagógicas, posibiliten la formación de ciudadanos comprometidos con la realidad de su tiempo, con los intereses de la nación y de acuerdo a los valores de solidaridad, paz, democracia y justicia social.

Sin embargo, de acuerdo con los planteamientos de Díaz (1988) los instrumentos internacionales en materia de educación y enseñanza de los derechos humanos ponen el acento en su enseñanza "formal", olvidando la importancia de la sociedad civil en la elaboración de mecanismos prácticos de protección. El papel de la UNESCO y, en general, del sistema de las Naciones Unidas ha sido fundamental en la elaboración y conceptualización de los derechos humanos. De este modo, destaca el autor, el carácter "juridicista" del estudio de los derechos fundamentales ha venido dando paso a un enfoque cada vez más global e interdisciplinario. El análisis de estos derechos como un "ideal común de la humanidad" obliga a considerar su estudio desde una perspectiva multidimensional, acentuando la enseñanza activa para una eficaz comprensión de estos derechos. Una pedagogía de los derechos humanos es en palabras de este autor, una estrategia de enseñanza de estos derechos, en que se consideren elementos y temas que podrían incluirse con el currículum obligatorio, utilizando los medios masivos de comunicación para programas sobre derechos humanos.

Un aspecto interesante destacado por este autor, se refiere a la educación no formal sobre derechos humanos, la cual ha experimentado una creciente expansión destinada a construir una alternativa educativa que promueva el respeto a los derechos humanos. En relación con esto, la UNESCO ha organizado diferentes reuniones (Ramírez, 1993) entre las que destacan: El Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos, el Congreso Internacional sobre la Enseñanza, la Información y la Documentación en materia de Derechos Humanos (en este congreso, se enfatizaron numerosos aspectos de la enseñanza, la investigación, la documentación, la importancia de la comunicación social, la asociaciones nacionales de UNESCO, el entrenamiento de profesores y el reconocimiento de la universalidad de los

derechos humanos) y recientemente, el Congreso Internacional sobre la Educación para los Derechos Humanos y la Democracia.

Los planteamientos anteriores ponen de manifiesto, la necesidad de definir el perfil educativo que deben seguir los derechos humanos para que sean transmitidos a los educandos; por esta razón, es indispensable mencionar las tres partes esenciales que deben conformar una educación en derechos humanos, las cuales como apunta Castagno (1986) deben estar articuladas para que puedan funcionar como un todo armónico, y en consecuencia, producir un resultado óptimo. Dichas partes son: la materia, es decir, lo que debe enseñarse; el docente que imparte la enseñanza y el discípulo o alumno que las recibe, con lo que se completa lo que en definitiva, debe denominarse la educación.

En este orden de consideraciones, el autor sostiene que deben precisarse los contenidos básicos de la materia "Derechos Humanos" según el nivel al cual se imparte la enseñanza, para adecuarla convenientemente al desarrollo intelectual y a la capacidad de captación de los conceptos a transmitir. El docente debe adquirir la especialización correspondiente y que se sienta identificado con el contenido; los propósitos y fines pedagógicos de la materia, pues debe tenerse especialmente en cuenta la responsabilidad que adquiere el docente al tener alumnos que deben ser formados no sólo intelectualmente, sino desde el aspecto moral y ético. Del mismo modo, el autor afirma que desde la escuela primaria, la educación debe enfocarse hacia la formación valoral del niño para que su conducta individual responda a los principios éticos destacados por el docente; aprendizaje que debe basarse preferentemente en la ejercitación práctica, ya que de nada vale la educación declamatoria, pues el niño asimila y va modelando su conducta a través del ejemplo y de la ejercitación.

Conocer sus derechos como ser humano implica correlativamente asumir las responsabilidades por el cumplimiento de sus deberes, no solamente consigo mismo sino con los demás condiscípulos, con las autoridades de la escuela, con las personas

mayores en la vía pública o en la actividad cotidiana con sus familiares en su hogar. Respetar y ser respetado puede ser una premisa, pero también una forma de conducta.

Asimismo, enfatiza que la solidaridad debe enseñarse y practicarse constantemente, pues resulta apropiada para desarrollar los sentimientos humanitarios hacia los semejantes, que deben ser considerados sus iguales. La verdad es otro principio básico para la formación valoral del niño que lo iría situando frente a los hechos de su vida en relación con una firme convicción de que la verdad lo enaltece y enriquece espiritualmente.

Como puede verse, el abordaje de los derechos humanos en la escuela se dirige hacia la ejercitación constante de los derechos y deberes retomando todas aquellas situaciones cotidianas que tienen lugar dentro del contexto escolar.

CAPÍTULO 3

PANORAMA DE LA ENSEÑANZA DE VALORES SOCIALES Y DERECHOS HUMANOS A NIVEL BÁSICO.

3.1. Una problemática latente: El maltrato infantil

En el contexto de este trabajo, los resultados de las entrevistas reportan una problemática que dificulta la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos: el maltrato hacia el niño, situación que se percibe tanto en el ámbito escolar como familiar. Así, resulta necesario hacer una breve caracterización del maltrato infantil en la época actual.

El maltrato como objeto de estudio se presenta hasta fechas muy recientes debido a que surge en un contexto muy privado como la familia, en donde se manifiesta como indiscutible el poder de los padres sobre los hijos. Así, para Álvarez (citado en Manrique, 1996) por maltrato infantil se entiende las acciones u omisiones intencionales y habituales que sufre un menor de edad, por parte de sus padres, tutores o responsables de su seguridad y que le provocan daños físicos o psicológicos que interfieren directamente con su pleno desarrollo como ser humano. Asimismo, la autora habla del maltrato pasivo y activo. El primero consiste en las omisiones o negligencias de las que es víctima un menor que en un continuum llevaría al abandono mientras que en el segundo tipo se ubica al abuso sexual.

Álvarez (citado en Manrique, 1996) señala que todavía es muy poco lo que se sabe de las causas de conducta disfuncionales como el maltrato a los niños y el abuso

sexual al que los someten quienes más deben defenderlos y protegerlos: sus padres. Esta autora destaca algunos puntos de análisis:

- * El maltrato a menores ocurre con menos frecuencia en culturas donde los niños son altamente valorados debido a su utilidad económica, porque perpetúan la familia y la herencia cultural o bien porque son fuente de satisfacción y placer afectivo. Sin embargo, destaca que cuando los niños no cubren las expectativas esperadas tienen más riesgo de ser maltratados.
- * En sociedades donde se valoriza a los niños por su utilidad económica, aquellos niños que por problemas físicos o psicológicos no pueden cumplir con esas expectativas es probable que sufran de maltrato.
- * Asimismo, cuando se valora más al varón por mantener las relaciones familiares o culturales, las niñas tienen más probabilidad de ser maltratadas.
- * De igual modo, en las sociedades desarrolladas donde los niños son fuente de satisfacción y placer, aquellos niños que por problemas físicos, de conducta o carácter tienen mayor riesgo de ser maltratados.

Los niños que están en mayor riesgo de maltrato se caracterizan por ser niños con problemas de salud, deformes o impedidos. Niños en determinadas etapas de desarrollo (control de esfínteres o adolescencia) o vinculados a nacimientos difíciles. Los últimos niños en familias numerosas, segundos del mismo sexo o con una separación mínima de tiempo entre uno u otro. Niños con determinadas conductas, por ejemplo que lloren demasiado o sean inquietos. También aquellos de escaso apoyo social, por ejemplo los que nacen en hogares ya hechos, de madres solteras o huérfanos o no deseados incluyendo aquellos casos en los que se intentó suspender el embarazo. Menores de familias que pasan por cambios sociales acelerados o conflictos culturales y finalmente menores inmigrantes.

Por otro lado, Álvarez (citado en Manrique, 1996) plantea que poco a poco han ido surgiendo diversas formas de abordar el maltrato infantil, las cuales son:

1.-*Maltrato socioeconómico*: Se le denomina así debido a que millones de niños en el mundo mueren por enfermedades y hambre. En México según lo reportado por el Consejo Consultivo del Programa Nacional de Solidaridad, de los dos millones de niños que nacen anualmente en el país, 100 000 mueren durante los primeros años de vida debido a la mala nutrición y un millón sobreviven con defectos físicos o mentales dadas las insuficiencias alimentarias. Este tipo de maltrato afirma la autora, se agudizó a raíz de la crisis económica durante la década de los ochenta, por lo que se le denominó “la década perdida”.

2.-*Maltrato institucional*: Es una forma de maltrato que viven los niños que se encuentran reclusos en instituciones o que les causan las autoridades gubernamentales; puede asumir diversas formas, el maltrato que reciben los niños en las escuelas o en las instituciones asistenciales. Una de las formas de maltrato más usual en el ámbito institucional es la que proviene de las diversas instancias del sistema de justicia de menores.

Este tipo de maltrato desde la postura de la autora se origina en la concepción de que el menor es un ser humano de segunda y que por lo tanto no tiene derechos. Esta visión se respalda en un modelo jerárquico de la sociedad que valida el poder de ciertos grupos sociales sobre otros: los adultos sobre los niños, los hombres sobre las mujeres, los blancos sobre los negros, etc. Así, algunos grupos tratan de imponer sus patrones y modelos de conducta a los grupos socialmente más débiles.

3.-*El maltrato intrafamiliar*: Este tipo de maltrato es el que tiene lugar dentro del núcleo familiar básicamente por los padres o tutores de los niños. Contempla desde la negligencia, hasta daños físicos o psicológicos y abuso sexual.

Específicamente en México el maltrato infantil asume diversas formas, la autora destaca tres modalidades:

- a) **Maltrato físico**: A continuación se señalarán los tipos de daños físicos más frecuentes en función a las lesiones, sujeto agresor, edad y sexo de los niños.

En cuanto al tipo de lesiones destacan las quemaduras, azotes, ayuno prolongado, inanición y otros como bañarlos con agua helada, encerrarlos, atarlos, hincarlos en corcholatas o intoxicarlos con yerbas.

En cuanto al sujeto agresor predominan las madres, seguidas de los padres, padrastros y madrastras. Respecto a la edad, los niños que sufren de maltrato oscilan entre los 4 y 6 años, seguidos de los de 7 a 12 años. Finalmente, tanto niñas como niños son igualmente maltratados.

Un aspecto interesante para la autora es que la sociedad civil no está informada sobre qué constituye el maltrato físico, el cual es considerado por razones culturales o de socialización como algo normal, parte del proceso educativo de un niño y como un derecho de los padres para corregir.

- b) *Abuso sexual*: Este ha sido la forma de maltrato más estudiada y detectada en la actualidad en países desarrollados, la cual se presenta con mayor frecuencia en el ámbito intrafamiliar o institucional. Al respecto, se encuentra que el principal agresor es el padre o un miembro de la familia del sexo masculino; las edades de los niños (en su mayoría mujeres) en mayor riesgo oscilan entre los 14 y los 18 años.

- c) *Abandono*: Se refiere al abandono de niños generalmente bebés que son dejados en basureros, parques, calles u otros lugares. Los niños en estas condiciones presentan problemas de desnutrición e infecciones que les provocan la muerte. La autora afirma que diariamente un promedio de 1000 menores de edad son abandonados por sus padres en todo el país. Muchos de estos casos se presentan por embarazos no deseados de adolescentes y en familias social y culturalmente atrasadas. Asimismo, comenta que el abandono se relaciona directamente con una situación que la sociedad y las instancias gubernamentales todavía no aceptan como el aborto cuando la

madre por ser muy joven, estar sola o por sus condiciones de pobreza o simplemente por no desear un hijo decide no tenerlo.

Finalmente, Álvarez (citado en Manrique, 1996) concluye enfatizando que aún cuando los hallazgos reportados se derivan de sectores social y económicamente marginados, esto no niega la existencia de maltrato infantil en sectores económicamente poderosos, en cuyo caso su misma posición de clase les permite evadir con mayor facilidad el reproche social. No obstante, manifiesta la preocupación de que el niño maltratado probablemente en la edad adulta repetirá con sus hijos esos comportamientos de maltrato o abuso de que fue objeto. De ahí la necesidad de profundizar en el estudio científico de dicha realidad.

Los planteamientos anteriores ponen de manifiesto la existencia predominante en nuestra sociedad del desconocimiento en torno al maltrato a menores a pesar de la gran cantidad de niños que se reportan son afectados diariamente en nuestro país. Esto lleva a destacar la necesidad de iniciar por concientizar a los padres y tutores de los niños sobre dicha problemática para luego entonces practicar los derechos del niño en casa y dentro de la escuela. Así, la enseñanza de los derechos de la niñez debe estar dirigida a concientizar a los alumnos sobre la importancia de sus derechos a fin de identificar y/o evitar situaciones de maltrato.

3.2. Posturas predominantes y sugerencias para la enseñanza de valores sociales y derechos humanos.

La preocupación que ha existido por la enseñanza o transmisión de valores sociales se ejemplifica en diversas posturas que han sido predominantes. Por una parte, hay quienes defienden que la única manera de que los individuos asuman los valores es otorgándoles un significado trascendente y por lo tanto, en el contexto de una moral religiosa. Por otro lado, algunos se inclinan por una instrucción formal

mediante asignaturas concretas como la ética y la política. Otros consideran inútil pretender “enseñar” académicamente los valores, la ética o la conducta valoral y defienden vigorosamente que el único modo de transmitir valores es practicándolos. Evidentemente, caben muchas posiciones intermedias como, por ejemplo, las que mantienen que es necesario considerar tanto el aspecto práctico como el aspecto reflexivo de los valores sociales a la hora de plantearse el problema de la educación valoral. (Delval y Enesco, 1994).

En relación con las cuestiones planteadas, Delval (1988) afirma que la problemática en la enseñanza de los valores sociales en la educación básica, radica en que los contenidos educativos se enfocan solamente al aspecto cognitivo, dejando a un lado el aspecto valoral. Aunado a esto, se encuentra también el hecho de que los contenidos histórico-sociales enseñados en primaria contienen una fuerte carga ideológica que responde a disposiciones sociopolíticas gubernamentales, presentando así, una visión muy particular del mundo social. No obstante, recientemente, los nuevos planes educativos en primaria, prestan cada vez mayor atención a la enseñanza y aprendizaje de valores sociales; así como a los medios que faciliten la adquisición de estos aprendizajes por parte del alumnado.

Continuando con la problemática de la enseñanza de valores sociales en primaria, Nuria y Ramírez (1994) reportan que en el foro internacional de educación y valores, realizado en la Ciudad de México, se hizo patente el reconocimiento de que no puede haber una educación de calidad, si ésta no incluye la formación valoral, al mismo tiempo que no puede existir una educación valoral si no hay una educación de calidad. Dicho aspecto se consideró relevante, ya que si se carece de una formación valoral, entonces el individuo carece de las bases para exigir una ética en los procesos de desarrollo social, político, económico y cultural. Asimismo, se enfatizó la falta de consensos sobre cuáles son los valores que deben promoverse dentro de un país.

De igual modo, estos autores afirman que dentro de las posibles soluciones a la problemática de la educación valoral, los puntos coincidentes de los participantes del

foro, se centran en la concepción de una formación valoral que comprende tres aspectos elementales:

-El aspecto cognoscitivo, ya que el individuo debe aprender cómo seguir un proceso de razonamiento crítico sobre una situación que posee implicaciones éticas o morales.

-El aspecto afectivo, pues para que un juicio moral se transforme en una acción responsable es necesario que la persona en sí misma, aprenda a sentir el compromiso de actuar con base en su propio razonamiento moral.

-El aspecto conductual, porque un sentido de responsabilidad que no se traduce en una acción, es incompleto y la persona necesita aprender a actuar de acuerdo a su propio juicio moral.

Asimismo, Nuria y Ramírez (1994) destacan que un aspecto importante de los trabajos presentados, fue que incluyeron sugerencias para iniciar la formación en valores sociales dentro del aula como son:

-Seleccionar situaciones de conflicto que se presenten al trabajar los contenidos escolares e iniciar una discusión con los estudiantes, orientando a los alumnos para que visualicen la situación desde diferentes perspectivas o puntos de vista, fomentando con ello, la actitud de argumentación sobre lo que se está discutiendo.

-Solicitar a los alumnos que identifiquen situaciones que planteen un dilema moral, tanto en las lecturas recreativas que ellos hacen como en los programas de televisión que ven, generando posteriormente una discusión grupal.

-Proponer el cambio de roles tomando en cuenta sus características personales (carácter, creencias, conducta, etc.) fomentando el respeto, la igualdad, la justicia, etc.

-Facilitar una atmósfera democrática en el aula, de manera que los alumnos participen en la creación y ejecución de reglas.

-Promover la preocupación de los estudiantes por sus compañeros y otros miembros de la comunidad, desarrollándose un sentido de responsabilidad por el bienestar de los demás.

En lo que se refiere a la problemática de los derechos humanos como un valor social, Fuentes (1990) señala que la relación entre la educación básica y los derechos

humanos ha sido una cuestión apenas tocada en los debates educativos. Que esta relación no sea vista como una cuestión problemática y urgente es uno de los rasgos que ejemplifican el alejamiento de la cultura pedagógica de los grandes problemas que se tienen hoy en día. La problemática abarca una multiplicidad de temas particularmente relevantes que tocan esta relación. Por un lado, la educación básica como derecho de los niños y la experiencia escolar constituyen espacios de apropiación y de práctica de los derechos humanos. Por otro lado, en cuanto al impacto de la escuela en la formación de una “cultura de los derechos humanos”, Fuentes hace dos observaciones; una referida al currículum formal y otra al terreno más amplio y difuso de las relaciones y las prácticas sociales que se establecen en la escuela. En el terreno curricular confirma la posibilidad de articular la formación cívica y la ética en torno al eje de los derechos humanos, evitando con ello que el tema se convierta en una asignatura o en parte exclusiva de alguna.

Un elemento interesante que este autor destaca es que el conocimiento de los derechos humanos exige contenidos informativos indispensables, y por tanto, sería un error encerrarlos en un tramo específico del currículum. Así, piensa que debe vencerse esa tradición que domina en los centros de decisión educativa que todo lo convierte en asignatura programada, con horario y evaluación. Por consiguiente, el tema de los derechos humanos debe estar disperso en el currículum y aparecer con tanta recurrencia como sea posible, no sólo como contenido sino como forma de mirar y hacer preguntas a otros contenidos. En este sentido, apunta la necesidad de fortalecer y construir en las escuelas las maneras de ser y hacer, que formen en la práctica las costumbres de la democracia, las nociones de la legalidad, los difíciles equilibrios entre la independencia personal y la convivencia de otros. En suma, se trata de fomentar la democracia en la escuela entendida como valor nuclear que hace posible la realización de otros valores. No obstante, el autor aprecia también que esta noción choca con las más arraigadas tradiciones de la escuela, en particular con la concepción acartonada de la concepción cívica, reducida las más de las veces a una mala declamación de los valores, nunca incorporados a la vida inmediata de los niños, dentro y fuera de la escuela.

Como maestro, Fuentes (1990) cree que la escuela puede anticipar el mundo de la realización de los derechos y que el peor servicio que se puede hacer a la educación en esta área es desconocer, ocultar y silenciar los conflictos y dilemas a los que está y estará sometida como resultados de los procesos de modernización en los que se intenta encauzar el proceso educativo.

Por consiguiente, es conveniente mencionar las tres alternativas (Magendzo, 1992) que desde una educación en derechos humanos se pueden vislumbrar:

- a) Tener una actitud de aceptación del modelo modernizante en la que no se perciben las contradicciones o no se desean plantear las discrepancias entre ambas racionalidades.
- b) Desarrollar una postura crítica, postmoderna y de negociación de la modernidad.
- c) Plantear una alternativa integrativa en la que reconociendo las tensiones existentes entre ambas racionalidades, se ofrece un campo de interrelación en la práctica educativa.

3.3. La enseñanza de los valores sociales y los derechos humanos a través de los planes y programas escolares.

Lickona (1994) plantea que hoy en día, existen incontables oportunidades al alcance de los maestros para usar el contenido éticamente rico de las asignaturas académicas (la literatura, la historia y la ciencia), como vehículos de la enseñanza de los valores y de las cuestiones morales. Aquí, la pregunta del profesor es: ¿Cuáles son las intersecciones naturales entre los programas de los cursos que deseo cubrir y los valores que quiero enseñar?. De esta manera, manifiesta que existen excelentes programas que ilustran cómo hacer esto. Uno es el Heartwood Ethics Curriculum for Children. Este programa utiliza literatura infantil multicultural para fomentar los siete atributos del carácter valorados por las culturas de todo el mundo: valentía, lealtad,

justicia, respeto, esperanza, honestidad y amor. Para cada uno de estos siete atributos el programa Heartwood proporciona seis libros infantiles (cuentos populares, relatos de héroes, leyendas y clásicos modernos de diferentes culturas) junto con actividades interdisciplinarias que desarrollan la comprensión por parte de los niños de los valores particulares y de cómo aplicarlos.

Facing History and Ourselves menciona Lickona (1994), es otro programa originalmente desarrollado para los alumnos de octavo grado y adaptado después al nivel medio y profesional. Este programa de estudios sociales de ocho semanas utiliza la historia, películas y conferencias por invitación (incluyendo pláticas con sobrevivientes de campos de concentración) para investigar los holocaustos nazis. Durante el programa, se pone a los estudiantes a indagar dentro de sí mismos para examinar la tendencia humana universal hacia el prejuicio. Un estudio experimental de este programa halló que los estudiantes de Facing History eran significativamente superiores en su comprensión de la forma en que las decisiones individuales resultan afectadas por su sociedad y en la complejidad de su razonamiento sobre asuntos como liderazgo, exclusión y resolución de conflictos.

En lo que se refiere a la enseñanza de los derechos humanos mediante los planes y programas curriculares, ésta ha sido una cuestión aún no resuelta, dado que aún no se tiene claro cómo integrar los derechos humanos al currículum de educación formal. Al respecto, Gil (1991) comenta que uno de los debates más frecuentes entre los educadores consiste en intentar determinar si un nuevo objetivo propuesto desde las demandas sociales, ha de traducirse en una meta interdisciplinaria, en una disciplina específica, en un contenido de aprendizaje o en una finalidad de la educación. Esta lista de posibilidades puede ampliarse dependiendo de la importancia que se asigne a la propuesta, pudiendo llegar ésta a identificarse con la misma definición de educación. Asimismo, afirma que algo parecido ocurre cuando se trasladan las preocupaciones de los derechos humanos a la educación, pues un simple repaso a la bibliografía existente sobre este tema se sitúa ante una doble pluralidad de propuestas: desde las que demandan la enseñanza de los derechos humanos como contenido instructivo hasta las

que pretenden fundamentar todo el currículum y la vida escolar en los derechos humanos, pasando por la vía de reivindicar a esos derechos como una educación cívica, social, moral, multicultural, comprensión internacional, etc. Así, un primer acercamiento a la identidad curricular de los derechos humanos debe comenzar por un análisis profundo de planes y programas curriculares y en este sentido, tratar de explicar las causas tan diversas, y en algunos casos, opuestas interpretaciones educativas de los derechos humanos.

Específicamente, en México la problemática sobre cómo incluir los derechos humanos en el currículum formal, es objeto de grandes polémicas y continuos debates. Ramírez (1993) quien ha profundizado en esta problemática ha encontrado que desde la creación de la Secretaría de Instrucción Pública, dentro de la filosofía de la educación está implícita una formación axiológica, que en el discurso no es ajena a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sin embargo, en la realidad existe un gran vacío de contenidos relativos a los derechos humanos, no han sido integrados al currículum mucho menos a la cotidianidad escolar, ni al quehacer docente. Asimismo, destaca que en el artículo 3o. constitucional y en la antigua Ley Federal de Educación, estaban implícitos principios básicos que los maestros podían tomar para desarrollar este tipo de educación, pero no se llevaron al cabo porque los contenidos eran enseñados en forma abstracta.

Por consiguiente, el saber de los derechos humanos emerge cuando el alumno constata la distancia entre los principios frente a una realidad que se encarga de violarlos, se trata de un saber que la escuela todavía deja a un lado. Por ello, la autora plantea la necesidad de transmitir esos valores no solamente en el marco declarativo sino en la práctica, en el currículum oculto, en el manifiesto y en general en todas las instancias de la estructura escolar, empezando por los pequeños espacios que existen en la escuela. Así, concluye diciendo que los planes de civismo actualmente integran el tema de los derechos humanos de una manera vaga porque ni siquiera utilizan el término de derechos humanos en los contenidos, mientras que en la ley general de educación sí aparece.

Particularmente, Latapí (1999) en su libro "La moral regresa a la escuela", presenta una reflexión sobre la formación moral en los actuales planes y programas de primaria y secundaria. Al respecto, el autor comenta que a partir de la Revolución, la asignatura de Moral perdió presencia en el currículum dado que en el plan de estudios de primaria de 1957 apareció por última vez como "Educación Cívica y Ética". Así, los contenidos de civismo en la historia curricular de esa época fueron tres: el conocimiento de la leyes e instituciones del país; la formación de los hábitos que requiere el funcionamiento de la sociedad y la promoción del sentido de identidad nacional; en otras palabras, cultura política, socialización y nacionalismo. Estos contenidos convergen hacia la formación del ciudadano, objetivo básico en la primaria. Particularmente en los dos últimos contenidos se plantea la promoción de valores, actitudes y sentimientos que socialicen al educando como futuro ciudadano.

A partir de esta reseña histórica el autor comenta que en los actuales planes y programas (1992 y 1993), en los que se ha regresado a las asignaturas, corresponde al Civismo una hora a la semana de tercero a sexto grado de primaria, manejándose como Educación Cívica. Asimismo, enfatiza que las asignaturas de Historia, Geografía y Educación Cívica sustituyen la antigua área de Ciencias Sociales y que los contenidos de Educación Cívica se refieren al conocimiento de los derechos y garantías de los mexicanos para introducir al alumno a la convivencia social.

En lo refiere al programa de estudios de primaria, el autor comenta que se precisa más el objetivo de la asignatura: En educación Cívica los contenidos se refieren a los derechos y garantías de los mexicanos, sobre todo de los niños, así como a las responsabilidades cívicas, a los principios de la convivencia social y a las bases de la organización política del país. Desde esta perspectiva, el enfoque de la asignatura resulta socializador al concebir a la educación cívica como el proceso a través del cual se promueve el conocimiento y la comprensión de las normas que regulan la vida social, la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad.

De igual modo, destaca el planteamiento de lograr a futuro que el alumno sea un ciudadano conocedor de sus derechos y de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante. Además encuentra el énfasis en la formación de la identidad nacional.

Los planteamientos del autor permiten vislumbrar la orientación de la asignatura de Educación Cívica en primaria, la cual según se aprecia persigue la formación ciudadana para la convivencia social.

3.4. Investigaciones sobre la formación de valores sociales en la escuela primaria.

Por otro lado, existen investigaciones que han tratado de profundizar en la formación de valores sociales en educación primaria, partiendo de diversos puntos de análisis; tal es el trabajo de Weiss (1982), quien toma como eje de análisis los valores nacionales presentes en tres generaciones de libros de texto oficiales de primaria, vigentes entre 1930 y 1980. Su estudio tiene como dimensiones de análisis, la relación entre la educación pública y transformaciones políticas, y la constitución de la escuela pública como institución de la sociedad civil en la dinámica entre sociedad y estado. Así, este autor descubre que estos valores nacionales son una constante a lo largo de las tres generaciones de los libros de texto, y puede ser caracterizado como el paradigma de los valores sociales emanados de la revolución, desarrollo nacional y progreso técnico, justicia social, democracia, soberanía y mexicanidad; lo que cambia, afirma Weiss, es su jerarquización, contenido y articulación mutua dentro de la estructura de los ejes ideológicos dominantes de la época; es decir, el patrón en el cual se insertan.

Otra investigación no menos importante, es la efectuada por Maya y Silva (1988), quienes parten de confrontar el papel de la escuela en la conformación del nacionalismo en niños de educación básica. Ellos encuentran que el conocimiento acerca de la vida nacional es deficiente, tanto en la historia mediata como en la inmediata; existe una actitud de respeto y adhesión a los símbolos patrios (el himno y la bandera) y hacia los personajes que han ayudado al país como son Hidalgo y Juárez. Tras estos hallazgos, los autores afirman que la escuela debe encaminarse hacia la formación de futuros ciudadanos.

Por su parte, Hernández (1986) aborda la importancia e influencia de los valores sociales en los niños en edad escolar tomando como eje de análisis la comunicación publicitaria. En su trabajo resalta la relación existente entre los valores sociales y el conocimiento social. Este estudio pone de manifiesto que la publicidad influye en las primeras edades tanto en la creación de sistemas de significados y valores sociales como en la creación de determinadas pautas comportamentales; originándose así, un proceso interactivo (publicidad-niño), en el sentido de que a través de la comunicación se transmite al niño un conjunto de conocimientos sobre una parte de la realidad.

De esta forma, afirma la autora, los valores sociales difundidos a través de mensajes publicitarios permiten que el niño de corta edad vaya interiorizando valores como el triunfo, la competitividad, la agresividad, la superioridad ante los demás y el éxito social; y de acuerdo a ellos, vaya construyendo su visión de la vida en sociedad. Sin embargo, encuentra también que al ingresar a la escuela, este marco de valores sociales se va acrecentando, y entonces, valores como la autonomía e independencia personal, así como los que tienden a mantener la curiosidad y el espíritu crítico en el niño, proporcionan mejores resultados cognitivos e intelectuales que aquellos otros que apuntan a la sumisión y al acatamiento de lo establecido por los adultos.

Esta autora descubre que la publicidad y los valores sociales que en ella se reflejan, puede ejercer una gran influencia en el desarrollo de su sistema valorativo; siendo aún muy escasa su competencia cognitiva, el niño tiende a valorar los hechos

más por la fuente de donde proceden que por su significado. Como conclusión, afirma que los valores sociales guían de una manera eficaz, los procesos de construcción social de los niños escolares, ya que por medio de ellos, el sistema social se encarga de ir dirigiendo normativamente la conducta hacia la consecución de ciertas metas propuestas institucionalmente como deseables. Por esta razón, destaca la necesidad de crear un conjunto de enseñanzas más racionales en diversas áreas sociales que capaciten realmente a los alumnos para vivir en sociedad.

Continuando con los trabajos enfocados en la formación de valores sociales en primaria, el grupo GREM (1993) elabora una propuesta curricular denominada "No todos tenemos lo mismo", que intenta incidir en la formación moral de los alumnos entre ocho y diez años de edad; partiendo para ello, del planteamiento de problemáticas reales. Dicha propuesta consta de seis actividades cuyo rasgo característico es la diferenciación del estatus socioeconómico en la vida de los niños de países desarrollados y subdesarrollados. Esta propuesta comprende dos tipos de tareas. Por un lado, el role-model, cuyo fin es mostrar posibilidades de ayuda al tercer mundo; por otro lado, la elaboración de una propuesta de ayuda que propicia la discusión, entre diferentes puntos de vista, motivando a los alumnos para que establezcan un compromiso social para el futuro, fomentando además el juicio crítico. Por lo tanto, esta propuesta trata de sensibilizar a los alumnos hacia la vida social, política y económica de su sociedad antes que memorizar hechos y sucesos sin sentido para ellos.

Cabe destacar que en tal propuesta, se marca que el profesor funge como mediador y guía en las actividades de enseñanza-aprendizaje, al facilitar la libre expresión y la discusión de las opiniones de sus alumnos.

Por otro lado, la investigación de De la Caba (1993) pretende dar respuesta a la necesidad de hacer frente a la realidad del aula; pues trata de estudiar los valores y razonamientos que los alumnos aplican a las situaciones interpersonales conflictivas, conscientes de que constituye una dimensión a tener en cuenta; no sólo para describir las cogniciones de los educandos sino también para favorecer cambios.

De este modo, el objetivo de esta investigación es doble; por una parte, intenta establecer perfiles evolutivos en el razonamiento de justicia que los alumnos aplican a las situaciones conflictivas de clase y además, si la interacción social y la discusión pueden favorecer el desarrollo.

Así, la autora indaga cómo los niños (203) de dos escuelas públicas se sitúan ante la autoridad del profesor y los castigos, cómo entienden la responsabilidad tanto individual como colectiva, qué consideran más importante cuando tienen que elegir entre autoridad y solidaridad, entre obedecer al profesor y ayudar al compañero o cuando enfrentan sus propios intereses y los del grupo. Conforman dos dilemas de justicia. El primero de ellos narra una situación de examen en la que un compañero habitualmente trabajador y estudioso, pide ayuda a otro, de tal manera que éste debe decidir entre obedecer la consigna dada por el profesor (no copiar) y ayudar a su compañero. El segundo dilema real plantea una situación en la cual un grupo de compañeros insulta a otro y llega un tercero que interviene intentando evitar la pelea, pero que finalmente acaba peleándose. El director castiga a todos por pelearse dentro de la escuela.

Los resultados de la investigación son presentados de acuerdo a cinco objetivos específicos.

-Primero: ¿Existen patrones evolutivos en las concepciones que los alumnos aplican a las situaciones conflictivas del aula?. Existen estadios bien delimitados y secuenciados en el razonamiento de justicia que los educandos utilizan ante dilemas entre autoridad y compañerismo, o bien personal y bien del grupo.

-Segundo: ¿Qué interrelaciones hay entre estadio de razonamiento de justicia y contenidos de valor que se defienden ante dilemas de clase?. Se encontró que los niños más pequeños tienden a justificar que haya un jefe y que sea el maestro quien ejerza como tal. Sin embargo, los niños más grandes no se manifiestan a favor del maestro.

-Tercero: ¿Favorecen la interacción entre compañeros y la discusión el progreso en el razonamiento de justicia ante los dilemas de clase?. La mitad de los grupos experimentales tienen un razonamiento más elevado después de la intervención, mientras que los sujetos de los grupos control mantienen el mismo tipo de razonamiento.

-Cuarto: ¿Qué condiciones de interacción están más relacionadas con el progreso en el razonamiento de justicia en situaciones de clase?. En cuanto a las condiciones grupales de la interacción en relación con el avance, se confirma la importancia de la heterogeneidad, ya que los diferentes esquemas de valor entre los participantes facilitan la contraposición de puntos de vista. En los grupos homogéneos aparece una yuxtaposición rápida de opiniones.

-Quinto: ¿Existen diferencias en el razonamiento de justicia según el tipo de dilema presentado?. El estadio de razonamiento que los sujetos aplican a los conflictos de valor parece variar ligeramente, según el tipo de dilema o conflicto presentado.

A partir de estos resultados, la autora concluye que algunos de los valores grupales (el respeto mutuo, la preocupación por el bien del grupo, la responsabilidad, el compañerismo e incluso el respeto a la autoridad) que a menudo, se señalan como objetivos educativos; es decir, como valores que sería deseable potenciar en los educandos, pueden ser comprendidos, interpretados y estimulados conforme a principios de desarrollo constructivista. Asimismo, los resultados confirman que se trata de contenidos de valor social asociados a un cierto nivel de desarrollo en el razonamiento de justicia y patentes en las valoraciones que se hacen de los conflictos típicos de clase.

Del mismo modo, De la Caba (1993) afirma que las estrategias constructivistas, basadas en la interacción y la discusión para estimular el desarrollo del razonamiento interpersonal en el aula se han mostrado eficaces en la facilitación de estadios de razonamiento más altos. Sin embargo, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los contenidos de valor son sensibles a los factores relacionales y afectivos. Por consiguiente, piensa que una intervención basada en el uso de dilemas típicos de clase

que confrontan autoridad y compañerismo, bien personal y bien común, sólo incidirá en una mejora real en la medida en que las relaciones sean buenas. Luego entonces, intuye que el razonamiento es una vía de trabajo que sólo puede ser eficaz para cambiar conductas en la medida en que se consideren paralelamente los aspectos socioafectivos.

Por otra parte, la autora confirma la necesidad de intervenciones tempranas que favorezcan experiencias de interacción social en donde se sienta al maestro como una persona cercana que respeta y que, por tanto, debe ser respetado.

3.5. Diferenciación de valores, normas, actitudes y derechos humanos.

El estudio sobre la formación de derechos humanos se encuentra íntimamente ligado al estudio de cuestiones como los valores y las normas. Sin embargo, esta vinculación tan estrecha de los términos tiende a generar confusión en los mismos, ya que generalmente son considerados como sinónimos. Por tal motivo, es conveniente conocer a que se refiere cada una de estas cuestiones y poder comprender así como se articulan.

Los valores son cualidades de la realidad material y humana que permiten preferir aquellas manifestaciones de dicha realidad que son o parecen más óptimas. Por lo tanto, los valores suelen ser socialmente compartidos, pero también pueden ser individuales y una persona puede valorar positivamente cosas que para sus conciudadanos carezcan de valor. Se valoran objetos, conductas, actitudes, rasgos psicológicos y otras muchas cosas. Así, los valores tienen una curiosa característica, que hace muy difícil su estudio, y es que no son propiedades de las cosas o de las acciones, como el peso, la forma o el color sino que dependen de una relación con alguien que valora. La utilidad, la belleza o la bondad no forman parte propiamente de

lo que se valora, sino que son valiosos para alguien. Sin embargo, los valores que realmente interesan son los valores sociales. Distintos grupos sociales de una misma sociedad pueden diferir en sus valores y distintas sociedades pueden hacerlo aún más. Por consiguiente, la sociedad trata de implantar en los sujetos valores comunes y el hecho de compartirlos aumenta la solidaridad del grupo. Pero generalmente es el grupo dominante el que trata de implantar determinados valores. En este sentido, los valores quizá dependan en su origen de las necesidades, pero esas necesidades no son en los hombres las necesidades primarias, sino que sobre ellas se han establecido muchas necesidades secundarias que pueden llegar a ser tan importantes como aquéllas.

Resulta difícil, sin embargo, establecer una jerarquía entre los valores. Dos posturas han surgido al respecto: la utilitarista y la convencionalista. La primera postura sostiene que la normas sirven sobre todo para preservar la convivencia de los individuos y su fuerza radica en que sean útiles para conseguir tal objetivo. Asimismo, se plantea que la conducta humana debe tender a hacer máximo el bienestar que esa conducta produce en uno mismo y en los demás. Por otro lado, la posición convencionalista que podría considerarse como una variante de ésta, establece que *mediante la costumbre, los individuos van estableciendo normas que se justifican por el acuerdo entre ellos* (Delval y Enesco, 1994).

Lo anterior demuestra cómo el problema de establecer una jerarquía de los valores está estrechamente ligado a cada sociedad, y por lo tanto, mientras que en una se puede valorar más que nada el respeto y la sumisión en otras más la bondad o la justicia. No obstante, en concordancia con Puig (1995) los valores no existen por sí mismos; no son entidades esenciales, ni cosas reales, ni tampoco vivencias: los valores no son sino que valen en la medida en que se encarnan en la realidad física o humana como propiedades valiosas de estas realidades. Los valores no existen en cuanto tales, sino que necesitan un depositario donde descansar y a través del cual expresarse; son cualidades o propiedades que poseen ciertos objetos. En consecuencia, las cosas por una parte, pueden sostener valores y las personas y todas las relaciones que tejen y todas las instituciones que crean, por otra parte, pueden sostener asimismo valores. En

síntesis, parece que los valores se cristalizan para cada individuo en criterios de juicio o de valoración, en actitudes y en la aceptación crítica y el cumplimiento de las normas. En cuanto al primero, los valores se hacen criterios de juicio propios de cada sujeto cuando su contenido se convierte en característica, signo o regla que permite reconocer la rectitud de los actos, instituciones o ideas humanas.

De esta manera, de acuerdo con este autor, la enseñanza de valores en la escuela primaria, deberá tener como objetivos fundamentales:

- Presentar los valores aplicándolos a situaciones concretas de modo que permitan un fácil reconocimiento y comparación con situaciones micro y macroéticas conocidas.
- Comenzar a utilizar los conceptos de valor en referencia a la realidad y de modo crítico respecto de ella.
- Manifestar al menos ocasionalmente, una conducta acorde con los valores de universal deseabilidad, y ser capaz en caso contrario de reconocer que no se ha mantenido el mejor comportamiento posible.

Por otro lado, las actitudes son aquellas tendencias o predisposiciones aprendidas y relativamente fijas que orientan la conducta que previsiblemente se manifestará ante una situación u objeto determinado; tienen una direccionalidad positiva o negativa en relación a la situación u objeto que las polariza. Por lo tanto, los maestros deben facilitar a través de los distintos medios a su alcance la construcción de las actitudes de sus alumnos. Así, la educación primaria debe tener como objetivos:

- Comenzar a desarrollar aquellas actitudes coherentes con los valores deseables más cercanas a las experiencias de vida de los alumnos.
- Captar y reconocer las valoraciones positivas o negativas que los demás efectúen a propósito de las propias actitudes.

Respecto a las normas cabe decir, que éstas no son valores en sí mismas, aunque muchas veces los contenidos de valor conducen a la formulación de normas concretas de comportamiento. De acuerdo con Puig (1995) las normas son aquellos modelos, reglas y patrones de conducta más o menos circunstanciales que en

determinadas situaciones han de observarse. Las normas pues prescriben conductas, aunque son conductas mucho más variables y están mucho más condicionadas por las circunstancias históricas que los valores e incluso que las actitudes. En este sentido, cabe diferenciar entre normas éticas y normas morales. Las primeras se orientan al regulamiento de las relaciones interpersonales a partir de acuerdos compartidos entre dos o más personas. En cambio, la moral alude a un cuerpo normativo sustentado en la religión. Un rasgo característico en ambos casos radica en la existencia de sanciones implícitas compartidas y diferenciadas en cada grupo social, lo cual las diferencia como se verá más adelante de los principios normativos reglamentados como los derechos humanos, en cuyo caso existe un sistema jurídico encargado de sancionar la violación de los mismos.

No obstante, cuando una norma es aceptada por la tradición o la costumbre, por acuerdo o por ley, adquiere una fuerza y obligatoriedad difícil de transgredir. Las normas regulan la conducta y hacen previsible las relaciones humanas, pero además contribuyen a construir la personalidad; son por tanto, una manifestación y un soporte externo-interno de los valores que influyen y acaban adquiriendo los individuos. Es por ello que la presión de las normas nunca debiera exceder la conciencia valorativa de cada persona, es decir, las normas no deben contradecir los criterios de juicio personales, aunque a menudo el proceso de comprender y aceptar, o criticar y transformar las normas no es inmediato ni sencillo, pues a veces no se percibe el valor y la perfección de las normas, o bien, su incorrección en el primer contacto con ellas.

De este modo, como plantean Delval y Enesco (1994) los valores determinan las reglas o normas de conducta, que a su vez indican cómo se debe uno comportar en distintas situaciones. En otras palabras, las normas son necesarias no sólo para dirigir nuestra acción, sino también para que los otros puedan interpretar lo que hacemos, para que le den un sentido y respondan adecuadamente. Las normas dependen en definitiva de los valores de los cuales se parta. En consecuencia, en el ámbito escolar, las normas deben referirse a realidades institucionales precisas y conocidas por los alumnos. Desde esta postura, la escuela es el marco normativo privilegiado, ya que

sobre él se puede actuar de modo directo. Por lo tanto, los objetivos en términos de las normas que debe perseguir la educación primaria son:

- Conocer y cumplir las normas convivenciales que la escuela ha establecido como más convenientes.
- Empezar a reconocer la necesidad y utilidad de tales normas heterónomas.
- Construir en relación de diálogo con los demás compañeros otras normas de convivencia que el grupo considere necesarias y acostumbrarse a respetarlas.

Un aspecto interesante que destacan estos autores, es que el niño desde sus primeros intercambios con los adultos, está sometido a normas y pronto empieza experimentar con ellas, realizando, en primer lugar, una exploración de las reglas y va descubriendo cómo se aplican en diferentes situaciones. En otras palabras, los niños no reciben pasivamente las normas, sino que las exploran, violándolas a veces intencionalmente para descubrir su importancia. Naturalmente, lo primero que aprenden los niños es cómo hacer las cosas, cómo comportarse, antes que reflexionar sobre ellas. Por ello, las normas y los valores se implantan muy pronto y sólo más tarde el niño empieza a pensar sobre su sentido. Al principio, las normas sociales son implantadas por los otros para ser poco a poco interiorizadas por el propio sujeto.

Los planteamientos anteriores ponen de manifiesto que se sabe mucho menos de cómo se adquieren los valores que sobre las normas. Buena parte de las reglas se formulan explícitamente para que la conducta del niño se adapte a ellas y se presentan sobre todo como prohibiciones: no grites, no toques eso, no molestes a tu compañero, no mientas, etc. Las reglas o normas suponen valores, pero éstos suelen estar más implícitos; posiblemente los valores son más difíciles de transmitir explícitamente, en parte, porque los adultos no llegamos a ser por completo conscientes de nuestros valores. No obstante, el niño tiene un medio de ir conociéndolos a través de las valoraciones positivas o negativas que los demás hacen continuamente de su propia conducta y la de los otros. En la familia, como en la escuela, los valores que se transmiten pueden entrar en contradicción con lo que de hecho ocurre. Por ejemplo, se puede insistir mucho sobre la necesidad de ayudar a los demás, o de compartir las

cosas, pero el sistema escolar valora mucho los resultados individuales y unos alumnos son mejor calificados que otros, lo cual tiende a que cada quien trabaje para sí y no comparta lo que ha hecho.

Por otra parte, respecto al manejo de los derechos humanos, no hay que olvidar que éstos son privilegios fundamentales que el hombre posee por el hecho de serlo, son inherentes y deben ser consagrados y garantizados por la sociedad política (Canedo, 1994-1995). En consecuencia, si bien es cierto que los derechos humanos constituyen en sí mismos un valor social, también es cierto que existe una diferencia radical entre éstos y los valores y normas, ya que a diferencia de éstos últimos, los derechos humanos están debidamente delimitados y plasmados en las garantías individuales de la constitución adquiriendo así, el carácter de principios normativos reglamentados, personales y sociales, aunque tienen a su vez un carácter universal, es decir, que no importando las características culturales, políticas, económicas o ideológicas de cualquier país, deben ser respetados y preservados por todos los individuos que pisen su territorio, no importando la forma en la que llegaron a él. Otra diferencia radica en que tales derechos al formar parte de un ordenamiento jurídico supone la existencia de sistemas de defensa y protección de los mismos. En consecuencia, la violación de estos derechos es motivo de sanciones dictadas por las autoridades de las instituciones defensoras.

En síntesis, este trabajo hace hincapié en conceptualizar los valores como referentes intencionales que orientan y regulan el comportamiento del individuo; mientras que los derechos humanos son privilegios fundamentales que toda persona posee por el sólo hecho de ser humano y que conlleva implícitamente el cumplimiento de deberes. En este sentido, los derechos humanos son principios a partir de los cuales se cristalizan los valores universalmente válidos como la justicia, la libertad, la igualdad y la dignidad humana; valores por los cuales toda persona debe luchar y defender.

Partiendo de esta postura, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos en México debiera de constituir una concepción educativa, en el sentido de plasmar los derechos humanos como principios que dirijan el quehacer curricular y pedagógico en todos los niveles educativos y no únicamente retomarse como temáticas aisladas que deban ser enseñadas. Como marca Magendzo (En: Canedo, 1994-1995) en los derechos humanos subyace un mensaje educacional, ideológico y político que excede el lenguaje conceptual, cuyo saber se constituye en la experiencia personal y colectiva, éste no es un saber estático y cosificado en textos, declaraciones o códigos, sino que recrea y reelabora permanentemente la intersubjetividad en el enfrentamiento con el contexto.

CAPÍTULO 4

FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA PRIMARIA.

4.1. Áreas de aprendizaje y formación de los derechos humanos.

Desde la óptica de Magendzo (1989), la enseñanza de los derechos humanos incide básicamente en tres áreas de aprendizaje que son:

1.-Área del lenguaje conceptual: El lenguaje no es neutral, sino que proporciona una determinada orientación ideológica para estructurar el pensamiento en torno a los derechos humanos. Por consiguiente, en este plano es importante que los alumnos conozcan, comprendan y sean capaces de formular juicios evaluativos en relación a aspectos históricos de los derechos humanos, las teorías y generalizaciones que se han formulado en torno a conceptos como derechos, libertad, ser humano, libertades civiles y políticas económicas y sociales.

2.-Área de las actitudes y valores: Olguín (1992) señala que la educación entendida como una relación dinámica que posibilita el desarrollo y perfeccionamiento de las cualidades humanas de los que están involucrados en este proceso, la enseñanza de los valores humanos consiste en la formación de actitudes de respeto y tolerancia directamente relacionadas con los principios y la práctica de los derechos humanos.

3.-Área del comportamiento y de las acciones: En esta área se ponen en juego el lenguaje conceptual, las actitudes y valores adquiridos. La acción es un aprendizaje que tiene identidad propia. Los alumnos vivencian en la cotidianidad escolar el respeto y en muchas ocasiones también, la violación de derechos fundamentales como la tolerancia, la solidaridad, la igualdad, la libertad y la justicia.

En relación a la formación de los derechos humanos, Rodas (1992) manifiesta que éstos no sólo constituyen una temática que debe ser enseñada, sino que además, son elementos fundamentales de una concepción educativa, la cual considera que el conocimiento y el saber de los derechos humanos, no existe sólo ahí afuera, externo al sujeto cognoscente que lo aprehende. No es un conocimiento que tiene propiedades independientes de las personas que los experimentan. Por el contrario, constituye un saber existencial que se reconstruye y se recontextualiza permanentemente.

Educar en derechos humanos dice la autora, es formar actitudes de respeto a los derechos humanos, lo cual significa promover en los alumnos predisposiciones estables a actuar por la vigencia de ellos en las relaciones sociales. Así, la formación de derechos humanos implica educar para la autonomía, un proceso gradual que esté presente en el salón de clases cuando los profesores delegan poder a los alumnos; cuando éstos (y también los profesores) puedan cometer errores sin temor de ser sancionados, sino que se les entiendan como instancias de aprendizaje y oportunidades legítimas de cambio; cuando las ideas fluyan sin límites intelectuales; cuando la escuela promueva la organización de los alumnos para que se independicen y autodeterminen cuando les de la oportunidad de crecer en la aceptación y respeto de sí mismo.

De esta manera, mediante la escuela y el currículum se esté ejerciendo siempre un poder, pues al buscar que los alumnos alcancen ciertos comportamientos o conocimientos se está influyendo en ellos, se está moldeando su conciencia y desarrollando una posición moral. Por consiguiente, educar para los derechos humanos significa, entregarle a los alumnos las herramientas para que identifiquen los

problemas, los eleven al nivel de la conciencia y asuman una postura crítica frente a éstos. Así, el proceso educativo basado en los valores de los derechos humanos debe apuntar necesariamente al desarrollo en los alumnos de capacidades cognitivas, valóricas, actitudinales y conductuales que les permitan tomar decisiones que tiendan hacia la vigencia de los derechos humanos. Hacia la búsqueda de una sociedad respetuosa de la vida, de mayor justicia social, política y económica, de protección de la libertad de todos, de derecho a un trabajo digno, de eliminación de todo tipo de discriminación, de compromiso con la paz y la solidaridad.

En los derechos humanos se encuentra implícito un mensaje educacional configurado por una concepción de hombre y de mundo basada en los derechos y dignidad de los individuos y de los pueblos. Por ello, la intencionalidad de educar en derechos humanos es la de construir una escuela en que sus integrantes conozcan sus derechos y los de otros.

De esta forma, Magendzo y Donoso (1992) afirman que el proyecto de enseñar derechos humanos en la escuela formal es válido solamente si se logra contribuir en la formación de una generación de ciudadanos capaces de promover la plena vigencia de los derechos en una sociedad democrática. Esto implica que la escuela promueva en los alumnos una postura crítica, cuestionadora, capaz de identificar la trama de supuestos, principios y conceptos que articulan el saber de los derechos humanos.

Cabe señalar, que la formación de estos derechos implica distintos procesos de persuasión e influencia, en el sentido de fomentar en los alumnos actitudes, valores y comportamientos que con frecuencia requieren el abandono de los previamente aprendidos.

4.2. Enfoques metodológicos, investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y su problemática actual.

Uno de los cuestionamientos que generalmente se plantean cuando se habla de la formación en derechos humanos se refiere al hecho de cómo traducir los principios y valores generales que una sociedad pretende fomentar en sugerencias prácticas de enseñanza en el aula. Al respecto, Ramírez (1993) rescata la importante participación de las organizaciones civiles dedicadas a la promoción y defensa de los derechos humanos, cuyas líneas de trabajo abordan la educación en este campo dentro y fuera de la escuela. Estas organizaciones han desarrollado experiencias y propuestas que constituyen un aporte para la transformación educativa; entre ellas destacan la Sección Mexicana de Amnistía Internacional, A.C.; la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas y la Academia Mexicana para los Derechos Humanos.

Por otra parte, Olguín (1992) menciona que la información sobre los derechos humanos es poco significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de educación primaria, en el cual lo importante debería ser la práctica, la vivencia de los derechos humanos más que su fundamentación filosófica, su concepción jurídica o su evolución histórica. Se debe tratar en síntesis, de un proceso de formación de actitudes que requiere de ingredientes cognoscitivos, afectivos y conductuales. En este sentido, la autora señala que las actitudes y conocimientos que se deben desarrollar en el aprendizaje y en la enseñanza de los derechos humanos son:

- 1.-Una actitud de aceptación frente a personas de distinta raza, religión, cultura y nacionalidad.
 - a)El reconocimiento de que los derechos humanos básicos son iguales todos.
 - b)La tolerancia de las discrepancias en las convicciones, hábitos y sistemas sociales, económicos y políticos. En torno a este concepto de tolerancia, Charabatí y Mendive (1995) afirman que tal concepto se fue cargando de significados a partir del siglo XIV;

en castellano y otras lenguas, "tolerar" se usó para designar una actitud conciliatoria hacia las creencias u opiniones diferentes.

De esta manera, su naturaleza dicen los autores, es inicialmente ética como expresión, todavía tímida de la libertad de conciencia. Pero se traslada inmediatamente al orden de lo político como principio de estado para manejar los conflictos provocados por la diversidad; en el orden jurídico se asume como una consecuencia de la libertad del individuo y en el orden social como necesidad pragmática para reducir la convivencia pacífica. Sin embargo, los autores consideran que a pesar de la riqueza conceptual que la idea de tolerancia ha recibido a lo largo de su historia, no parece que éste sea el término más adecuado para designar una actitud que fundamente la convivencia democrática.

Por consiguiente, enfatizan la necesidad de conocer las raíces de las que deriva la intolerancia. Una primera raíz es la búsqueda de seguridad y necesidad de afirmación. Toda cultura o subcultura tiende a defender lo que le da identidad, por eso reacciona ante un extraño con hostilidad o suspicacia; descalifica al que no se ajusta a la propia cultura por sus opiniones o costumbres, ve en él peligro y por ello recurre al estereotipo y al prejuicio. La segunda raíz es la tendencia a absolutizar nuestras verdades, es decir, aceptar algo como verdadero y único.

c)La apreciación de los aportes de los otros pueblos a aspectos importantes de la civilización.

d)El interés por el arte de otras culturas y el reconocimiento de su valor con la capacidad para apreciarlo.

e)La capacidad y el deseo de examinar cuestiones de diversa índole desde el punto de vista de los demás (de ponerse en el lugar de los otros).

f)La disposición a formarse una idea general acerca de otros pueblos y una opinión acerca de las personas basándose más en la realidad de los hechos que en los prejuicios y en las ideas estereotipadas.

g) La disposición a considerar los grandes problemas con que se enfrentan hoy los pueblos desde un punto de vista global o mundial, y no sólo desde un punto de vista nacional.

2.- Un conocimiento y comprensión de los demás pueblos y países de la raza humana y de las condiciones de la sociedad actual son necesarios, útiles y adecuados para fomentar aquellas actitudes.

Asimismo, la autora sugiere que debe ayudarse a los niños a adquirir conocimientos que les permitan entender y apreciar otras culturas y comprender las diferencias entre los pueblos; curiosidad y gusto por la investigación; un vocabulario rico y preciso para expresar nuevas ideas y descubrimientos y capacidad de formular juicios razonados y críticos.

Un aspecto interesante en relación a los problemas que enfrentan los profesores en la enseñanza de derechos humanos, es como plantea Wilson (1986) que los educadores son comúnmente influenciados por hechos políticos o sociales en el momento de determinar qué derechos deben enseñar a sus alumnos. Y afirma entonces, que cualquier educador serio quisiera que sus alumnos estuvieran viviendo en una sociedad no racista.

Así, Wilson (1986) cree que los profesores no quieren guerra civil, desórdenes raciales, la opresión de grupos particulares o crímenes; sino que desean ciertos bienes básicos para establecer salud y un estilo de vida decente. De esta manera, plantea que para evitar los problemas y alcanzar estos bienes o valores sociales, los niños tienen que aprender ciertas cosas y los educadores deben enseñarles a ellos esas cosas.

Por otro lado, Gopalakrishnan (1982) en su investigación en la India, señala que el sistema escolar ha puesto hincapié en la transmisión de valores sociales a los educandos, puesto que se han proyectado diez derechos humanos básicos de los

ciudadanos, los cuales en cierto sentido forman indirectamente, los objetivos finales del sistema educativo del país. Dichos derechos son:

- Respetar la constitución, la bandera nacional y el himno nacional.
- Apreciar los ideales nobles de la lucha por la libertad del país.
- Apoyar y proteger la soberanía, unidad e integridad del país.
- Defender a la nación y rendir servicio nacional cuando sea necesario.
- Promover la hermandad común de toda la gente y renunciar a cualquier práctica que vaya en contra de la dignidad de la mujer.
- Preservar la herencia rica de la cultura que compone a la nación.
- Proteger y mejorar los ambientes naturales, incluyendo bosques, lagos, ríos, la vida salvaje y respetar toda criatura viviente.
- Desarrollar el genio científico, humanismo y espíritu de investigación y reforma.
- Salvaguardar la propiedad pública y rechazar la violencia.
- Esforzarse por la excelencia en toda actividad colectiva e individual.

Otro estudio centrado en la comprensión que tienen los niños sobre un grupo de derechos incluidos en la Convención de las Naciones Unidas de 1989 fue el desarrollado por Del Barrio, Delval y Espinoza (1999); estos autores comienzan comentando que el interés de estudios en este campo se han referido a una serie de problemas teóricos, legales y educacionales, entre otros. En particular, su estudio forma parte de un proyecto mucho más amplio dirigido al estudio del desarrollo del pensamiento de la sociedad en los niños, específicamente en el microdominio de los derechos de los niños.

De esta manera, los propósitos de su investigación fueron:

- La comprensión en los niños de una situación en la cual tiene lugar el derecho a la información.
- La noción general de derecho, la tipología de derechos, la relación entre la noción de un deber y un derecho, así como la construcción de dichas nociones en los niños.
- Examinar posibles diferencias en las concepciones de los niños en diversos grupos de edades, las cuales pueden sugerir un cambio conceptual en el microdominio

socio-político. Esto mediante la exploración de las características cognitivas generales en su razonamiento común del dominio social y no social.

La muestra estuvo conformada por 90 niños de 8 a 16 años de edad de clase media pertenecientes a escuelas públicas primarias y secundarias de Madrid. Se realizó a través de la entrevista clínica-crítica piagetiana, utilizando siete historias ficticias sobre situaciones de conflicto. Las respuestas de los niños se agruparon en tres categorías descriptivas y tres niveles de complejidad del razonamiento de los niños. A continuación se describirán los hallazgos encontrados en cada nivel.

Con respecto a la noción de derecho se encontró en el nivel I (8 a 11 años) una visión heterónoma en donde son los adultos quienes deben conceder ejemplos de derechos. Los niños tienen una forma muy propia de actuar. En el nivel II (11 a 13 años) existe la posibilidad de cambio, tienen bases para reclamar y existe la idea de que otros deben demostrar respeto. Por el contrario, en el nivel III (14 a 16 años) un derecho es definido en términos abstractos como tratados universales o institucionales, o bien, como formas de participación en el intercambio social.

En cuanto a la relación entre derecho y deber, éstos no son diferenciados en el primer nivel. Sin embargo, en el segundo nivel existe una diferenciación verbal entre ambos términos aunque aún no se muestran ejemplos de aplicación. Ya en el tercer nivel aparece una clara diferenciación y coordinación entre ambos términos (derecho-deber). Además se tiene una conciencia clara de la dificultad que representa distinguirlos.

Por otro lado, en la diferenciación de derechos, en el primer nivel se encontró la percepción de que los adultos tienen más derechos. En el segundo nivel se plantearon derechos generales comunes a los adultos y a los niños. En el último nivel se marcan rasgos diferentes en los derechos de los niños comparados con los derechos humanos generales. Se aprecia la práctica del derecho dependiendo de la edad, país, clase social o sistema político.

En resumen, a lo largo de los diferentes grupos de edad, la interpretación de la historia muestra tanto un punto de vista anecdótico y heterónimo, en el cual el adulto decide cada cosa acerca de la vida de los niños, como la identificación de algunos factores involucrados en la historia, vistos como un conflicto entre dos puntos de vista diferentes.

En relación a la identificación de un derecho que está siendo violado en la historia analizada, los niños más pequeños no son capaces de comprender que la información es un derecho. En términos generales ellos confían en que los adultos decidan por ellos. Este punto de vista mejora con la edad, los niños comienzan a ver la relevancia de la información para tener conocimiento del peligro y ser prevenidos de enfermedades, así como ayudar a otras personas. Esto constituye la base para reclamar frente a mecanismos institucionales la seguridad del ejercicio de los derechos y castigar su violación.

A partir de sus hallazgos, los autores afirman que el progreso en el pensamiento de los niños acerca de la noción de derecho parece avivar el pensamiento sobre soluciones para las historias propuestas. Los niños del tercer grupo de 14 a 16 años son capaces de dar una definición abstracta de un derecho, diferenciarlo de un deber y describir las diferencias y similitudes entre derechos humanos generales y derechos de los niños. Antes de esta edad, es decir, los niños de 8 a 10 años se inclinan a pensar en los derechos como voluntades o posibilidades para hacer o prohibir acciones.

Aunado a lo anterior, también encuentran la percepción de que los adultos tienen más derechos que los niños. Asimismo, los niños mencionan deberes como instancias de un derecho. En un segundo nivel, para los niños de 10 a 13 años deber y derecho son diferenciados sólo conceptualmente, pero la mayoría aún mencionan deberes como ejemplos de un derecho.

Cabe destacar que en este nivel intermedio, cuando la definición abstracta de un derecho resulta aún difícil, los niños tienen una definición funcional: un derecho es una cosa que te permite cambiar o reclamar algo; es algo que otros deben respetar. Así, los niños comienzan a tener un conocimiento práctico de diferentes derechos aplicándolos a la vida real.

Los resultados sugieren argumentar que la noción general de un derecho consiste en razonar sobre situaciones conflictivas involucrando derechos. Esto podría interpretarse como que los niños tienen cierta cantidad de conocimiento formal sobre derechos igual a los derechos de los niños pero sin aplicar este conocimiento a la vida real.

De esta manera, los autores concluyen que probablemente una implicación educativa derivada de estos datos podría ser que es mucho más útil enseñar los derechos basados en situaciones conflictivas de la vida diaria.

En relación con el conocimiento de los derechos del niño, en México se realizó una encuesta nacional sobre los derechos de los niños y las niñas (1997) en donde tuvieron lugar elecciones infantiles. Así, los resultados de esta encuesta señalan que el derecho infantil más conocido por los menores es el derecho a tener una escuela, el cual fue referido por casi dos de cada tres entrevistados, seguido del derecho a jugar, el cual fue mencionado por 44 por ciento; en tercer lugar se ubica el derecho a estar sano y comer bien, conocido por casi dos quintas partes de los menores encuestados. El derecho a no ser lastimado fue referido por poco más de una cuarta parte de los encuestados; el derecho a ser querido y cuidado fue referido por una cuarta parte de los niños y niñas entrevistados. Por debajo del conocimiento de los anteriores derechos se ubican el de expresar su opinión, no trabajar antes de la edad permitida y el de vivir en un lugar con agua y tierra limpias. Cabe señalar que el respeto fue referido como un derecho de los menores por uno de cada ocho encuestados.

Específicamente en México, la formación en derechos humanos no es aún clara, ya que educar en derechos humanos resulta para algunos necesario; sin embargo, las dificultades comienzan cuando se trata de poner en práctica esos derechos e inscribirlos en el espacio de la escuela. Así, como plantea Ramírez (1993), en nuestro país, a partir del Programa para la Modernización Educativa, el término derechos humanos se introduce en los grandes lineamientos de la política educativa como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, así como en otros documentos que han aparecido en la materia; incluso la nueva Ley General de Educación de 1993 consagra su presencia al establecer como uno de los fines de la educación: "promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto de los mismos". Desde luego, enfatiza que el término "promover" es demasiado impreciso, no implica una obligación, ni mucho menos refleja la necesidad de enseñar los derechos humanos en su integridad, pero es significativo que exista este ordenamiento específico relativo a la enseñanza de los derechos humanos. Ahora bien, una cuestión interesante que plantea la autora es cómo se traduce en la práctica cotidiana de la escuela esta inclusión de los derechos humanos en la ley, los planes y los programas. Ante esta cuestión, afirma que aún no es tiempo de hacer un balance de los recientes programas, puesto que en México, la preocupación por relacionar la educación con los derechos humanos es reciente, a pesar de que el gobierno mexicano haya firmado algunos documentos internacionales en la materia y de que existan experiencias en América Latina que se convierten en el referente de varios países, pero que tomarán varios años más, antes de ser consideradas en el país.

Por consiguiente, la problemática multidimensional actual de los derechos humanos y su tratamiento implica una visión interdisciplinaria, lo que no excluye la construcción de ámbitos específicos de intervención, entre los cuales ha destacado la formación en derechos humanos. Esta idea ha tenido diversos obstáculos desde que la Asamblea General de las Naciones Unidas, proclamara la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los reconociera como el ideal común por el que todos los pueblos y todas las naciones deben esforzarse, a fin de que, tanto los individuos como las

instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan mediante la enseñanza y la educación el respeto a estos derechos. En este sentido, afirma la autora que no se ha podido concretizar formalmente una práctica educativa sobre la formación en derechos humanos porque ha faltado una clara y decidida voluntad política, que trascienda el nivel declarativo y favorezca la creación de las bases y fundamentos necesarios para el desarrollo de una auténtica educación en derechos humanos en la escuela. Ello implicaría el diseño de metodologías, materiales didácticos apropiados, y sobre todo, un proyecto de formación de profesores.

Desde esta postura, se destaca además, que en México, es hasta los 80's que se encuentra una preocupación académica que rebasa las preocupaciones jurídicas o teológicas y tiende a integrar los derechos humanos como una nueva problemática; las organizaciones no gubernamentales integran a su trabajo la labor de educar en derechos humanos; sin embargo, la praxis no va acompañada en sus inicios de un trabajo de investigación. Este aparece después, en las asociaciones como la Academia Mexicana de los Derechos Humanos y la Amnistía Internacional. No obstante, como plantea Chávez (1986), la docencia en general hace intentos por incorporar a los grupos indígenas a nuestra cultura, y es visto entonces con buenos ojos, pero en cuanto se le compromete en llevar a la realidad social la lucha por la dignidad humana de los grupos autóctonos, llámense mayas, incas, otomíes u otros muchos, surge el rechazo y la aversión.

En suma, dice Ramírez (1993) la temática de la educación en derechos humanos ha ido adquiriendo poco a poco, legitimidad como materia de estudio, de investigación, de docencia y de difusión en las instituciones y organizaciones educativas. Por lo tanto, un recuento de las investigaciones sobre educación para los derechos humanos que han aparecido en México, permiten constatar una producción limitada de investigaciones en torno a esta temática; y en este universo, la producción teórica es mínima. En el nivel empírico, se encuentran informes de experiencias docentes, propuestas de cursos y capacitación y algunos materiales didácticos dirigidos a diversos públicos en el ámbito de la educación no formal. Además, enfatiza que las

investigaciones académicas en esta materia se inician en dos direcciones: la primera, formando parte de un proyecto de investigación más amplio, como es el caso del Proyecto de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa, que integra la práctica pedagógica de los derechos humanos. La segunda, como proyectos individuales de investigación en el nivel superior, o bien, trabajos que abordan temáticas específicas como los derechos de la mujer, del niño, de los indígenas, etc.

De igual manera, pone de manifiesto que la producción de materiales de reflexión o investigación, se integra en gran parte de proyectos de corta duración, los cuales son presentados generalmente en informes o como ponencias en diversos foros. En resumen, concluye afirmando que se carece de estudios sistemáticos sobre la práctica de una educación en derechos humanos y su integración al currículo. Asimismo, las propuestas de formación en esta área son recientes y se encuentran ligadas a proyectos piloto o alternativos.

Estos planteamientos hacen evidente la necesidad de profundizar en el estudio de esta temática desde un enfoque interdisciplinario, en donde investigadores, maestros y alumnos participen activamente, estableciendo puentes de comunicación e intercambio. En este sentido, la importancia general de enseñar los derechos humanos en primaria en México, adquiere en palabras de Gil (1991) una relevancia cultural y pedagógica. Cultural porque es casi la única oportunidad que tiene la mayoría de la población de entrar en contacto con saberes sistematizados en su transmisión instructiva y formativa. Su peculiaridad pedagógica, estriba en que en este nivel se producen algunas de las variaciones más significativas en el desarrollo psicológico, lo que obliga a plantear de diversos modos la enseñanza de los derechos humanos. Así, cada nivel de enseñanza suele ser visto como una etapa de preparación para aprendizajes posteriores más complejos. Este carácter preparatorio es aún más evidente cuando se trata de niveles básicos e iniciales de escolaridad.

Un aspecto que enfatiza este autor es que esta preparación no debe entenderse necesariamente como un acercamiento por aproximaciones sucesivas a unos contenidos culturales concretos sobre esos derechos (fundamentos, corrientes, tipos de

derechos) ni de diseñar otros objetivos o vías curriculares. Más bien, la perspectiva que hay que adoptar es que se susciten experiencias de convivencia significativas para ese momento del desarrollo, que permitan en el futuro al alumno interpretar personalmente la explicación de determinados datos, ideas o contenidos referidos a los derechos humanos.

A partir de lo anterior, se puede apreciar que dado que la escuela es el lugar en donde los niños permanecen más tiempo, es por tanto, su mayor espacio de socialización, y por ende, de aprendizaje de valores, actitudes y formas de relación. En este sentido, la escuela permite trabajar de una manera intencionada y sistemática los derechos humanos con el fin de generar un compromiso personal que permita modificar actitudes de maestros y alumnos para lograr mejores formas de convivencia y respeto a la dignidad humana. Esto, claro está, implica necesariamente una labor integral, en donde maestros y alumnos trabajen cooperativamente. En consecuencia, hablar de la formación en derechos humanos, implica fomentar valores como la fraternidad, la libertad, la justicia y la igualdad de los seres humanos.

CAPÍTULO 5

IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE UTILIZADAS POR EL PROFESOR EN LA FORMACIÓN DE DERECHOS HUMANOS.

5.1. Función del profesor y planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje de derechos humanos.

De acuerdo con los planteamientos de Vilar (1992) el profesor debe desempeñar diferentes funciones como son: crear un ambiente agradable, donde el alumnado se sienta cómodo para realizar el esfuerzo del autodominio. De igual modo, debe dominar mínimamente algunas habilidades como estar entrenado para reflexionar; habituarse a aceptar las opciones de los demás, esforzarse en escuchar detenidamente los argumentos que difieren de su propia opinión y ser capaces de modificar su pensamiento cuando descubran en sus alumnos ideas que no hayan pensado antes. Además, es conveniente que tengan la predisposición de contribuir a la formación de una sociedad democrática, justa e igualitaria. No obstante, es esencial tomar en consideración las malas condiciones de trabajo de la mayor parte de los profesores del país y los bajos salarios, entre otros aspectos.

Por otra parte, Gil (1991) pone de manifiesto, la necesidad de que el docente deba formarse en torno a una teoría de la educación como derecho humano, esto implica comprender que entre conocer teóricamente los derechos humanos y saber

planificar diseños instructivos para su enseñanza, hay un campo de reflexión de carácter teórico-práctico específicamente pedagógico. Esta perspectiva de estudio, es además, la única que puede justificar la demanda de que los derechos humanos se constituyan en la base de todo el currículum y en la orientación necesaria para la organización de los derechos educativos. El objeto de estudio de este ámbito de reflexión parte de considerar el siguiente hecho: si la educación es un derecho humano es porque forma parte de los principios fundamentales que dotan a una serie de derechos el ser calificados como derechos humanos.

De esta manera, Coll (1992) afirma que, el profesor en la planeación de sus actividades de enseñanza debe tener como función: adecuar los valores sociales que pretende fomentar a los valores y normas sociales que rigen en el aula y en la escuela como globalidad; creando además, un clima del aula que favorezca la vivencia de los valores sociales deseados; y considerando también, la organización del espacio, del horario y del trabajo dentro del salón. Además, es importante que establezca una continuidad entre las actividades grupales fuera de la escuela (visitas, excursiones, fiestas populares, etc.) y del aula. En consecuencia, las actividades y tareas en grupo dentro de la escuela, favorecen la formación de valores sociales, siempre y cuando el alumno se sienta partícipe de la situación de aprendizaje.

5.2. Las actividades en la formación de valores sobre derechos humanos.

Así, es conveniente destacar la necesidad de suscitar en la escuela primaria, situaciones de convivencia significativas según el nivel de desarrollo del niño, ya que esto le facilitará la comprensión de los contenidos sobre derechos humanos. De este modo, desde el punto de vista de Gil (1991) las actividades deben estructurarse como experiencias de convivencia con un entorno de cosas y de personas en las que el niño participe activamente, a fin de comprender el valor del ser humano y los distintos

efectos que él puede provocar en función de su comportamiento. Esas experiencias han de extenderse como tareas específicamente escolares para esta etapa de la enseñanza; esto quiere decir que aunque sean vivencias para el alumno, para el docente no son meros encuentros informales en el aula, sino situaciones planificables en las que él debe mediar como modelo competente que ayuda al alumno a orientarse verbal y estratégicamente. Así, algunas de estas experiencias que adoptan los criterios generales para diseñar las actividades de enseñanza, desde la postura de Gil (1991) pueden ser las siguientes:

- Reconocer las diferencias y similitudes entre las personas (color, sexo, costumbres, etc.) y entre los objetos (formas, tamaños, colores) a fin de que conozcan que existen diferencias y aprendan a valorarlas adecuadamente.

- Mostrar la necesidad de que todos debemos atenernos a las reglas para que la realidad funcione: asistir a la escuela, respetar las señales de circulación, entre otras; así como las consecuencias que se derivarían de su no cumplimiento, comprobando la necesidad del principio de interdependencia entre personas y de la adopción de responsabilidades individuales.

- Aprender a valorar diferencias y similitudes en símbolos culturales (monedas, banderas, idiomas, calendarios de distintos países, etc.).

- Ayudar a reconocer e interpretar en situaciones reales y simuladas las acciones de ayuda, de colaboración, de participación y también las experiencias contrarias y sus consecuencias sociales y personales.

- La adopción de otras identidades culturales por grupos de alumnos es una experiencia facilitadora de la vivencia afectiva del trabajo realizado que iniciará la creación de actitudes positivas hacia el respeto de las diferencias.

- La habituación a la lectura teniendo en cuenta el interés de fomentar a través de ella modelos sociales que contengan valores humanitarios.

- Atender a la capacidad de establecer juicios que independientemente de la exactitud que permitan estos años de escolaridad, debe plantearse por parte del docente desde preguntas que dirijan la atención del niño en los términos implicados en los derechos humanos.

-Finalmente, un diálogo abierto, distanciado de las actividades previamente realizadas y desde alguna situación concreta (cuento, canción, noticia, etc.) propuesta por el docente, permitiría comprobar el grado de asimilación alcanzado (uso significativo de los términos, valores de las diferencias y de las similitudes).

Así, se puede apreciar que el panorama de la enseñanza de estos derechos en educación primaria va abriendo paso a un conocimiento más detallado de los problemas y de las dificultades que obstaculizan la extensión generalizada de los derechos humanos en nuestra comunidad y en otras culturas o países.

Desde la postura de Vilar (1992), la formación de valores sobre derechos humanos implica un conjunto de métodos de trabajo que tiene por objeto que el alumnado realice un proceso reflexivo gracias al cual sea consciente y responsable de aquello que valora, acepta o piensa. La correcta utilización de estos métodos exige una planificación sistemática de las actividades para que, a través de ellas, los alumnos tengan contacto consigo mismos y lleguen a darse cuenta de lo que realmente quieren y puedan actuar coherentemente con las decisiones que tomen. El proceso a través del cual se llega a la clarificación de valores se llama proceso de valoración.

Este conjunto de métodos tiene por objeto que el alumno se ejercite en el proceso de formación. Por consiguiente, pretenden que los jóvenes realicen un proceso de análisis crítico de su entorno, a partir del cual seleccionen libremente aquellos derechos que consideren más acordes con su forma de entender la realidad. En este sentido, Vilar considera que los derechos humanos como valores sociales son de naturaleza personal y la selección que el alumno realiza, proviene en cada caso de la propia experiencia en un entorno; experiencia que evoluciona constantemente y que permite hablar de cambios en aquello que se valora y en las conductas que se manifiestan.

Asimismo, el autor plantea que el proceso de valoración se compone de tres fases: la selección de valores como un proceso cognitivo, la estimación de valores que

hace referencia a la vertiente afectiva y la actuación, es decir, que ese valor se manifieste en la vida cotidiana. Así, entre los métodos de clarificación de valores en derechos humanos que se tratan en el aula, destacan tres tipos de técnicas:

-Diálogos clarificadores: Este ejercicio pretende que el alumno vaya profundizando en sus reflexiones a medida que se desarrolla un diálogo. El alumno que hace de interlocutor interviene con preguntas que pretenden que el alumno reflexione, ponga en cuestión o considere otras posibilidades alternativas a sus propias opiniones, de manera que, al final de la conversación, más que un intercambio de opiniones se haya dado un esfuerzo de reflexión del alumnado a partir de las sugerencias del profesor. De esta forma, mediante el diálogo clarificador se consigue que el alumno dialogue consigo mismo. Luego entonces, las preguntas o las interrogantes que se plantea el profesor pueden ser múltiples.

-Hojas de valores: Consiste en presentar al alumnado (individual o grupalmente) un breve texto en el que se exponga una situación problemática que invite a la discusión. Además, se añade una lista de preguntas sobre las que hay que reflexionar. El objetivo de este ejercicio es crear una situación de controversia entre los alumnos para que contrasten sus puntos de vista; sobre este tipo de ejercicio se pueden hacer múltiples variaciones, como por ejemplo, organizar la defensa de las diferentes opiniones en pequeños grupos o decidir que uno siempre estará en contra de lo que se vaya argumentando.

-Frasas inconclusas y preguntas esclarecedoras: Este tipo de ejercicio ofrece al alumnado la posibilidad de pensar sobre sus creencias, opiniones o preferencias en relación a cualquiera de los indicadores de valores. Esta técnica de carácter individual, consiste en presentar una lista más o menos larga de frases incompletas o preguntas que obligan al alumno a definirse sobre el tema que esté tratando. Una vez acabado el ejercicio, el alumno guarda sus respuestas sin que sea necesario que las ponga en común con el resto de sus compañeros de la clase. De esta manera, tiene un escrito donde ha manifestado las opiniones sobre problemas que quizás se ha planteado por primera vez.

De esta forma, el autor destaca que estas técnicas se pueden utilizar prácticamente en todas las edades de la educación primaria; dando por supuesto que en cada caso, se debe adaptarlos de acuerdo al grado escolar. Además, destaca la necesidad de que los temas de reflexión se vinculen a la vida cotidiana; se conecten a la realidad de la clase y con las situaciones que son problemáticas para los niños. Por lo tanto, los siete aspectos del proceso de valoración en derechos humanos que el profesor debe considerar en sus clases cotidianas son alentar a los alumnos para que seleccionen con toda libertad; ayudarles a descubrir alternativas antes de decidirse por una opción; contribuir a que sopesen las consecuencias de cada una de ellas; conseguir que descubran cuáles son las características que aprecian; crear situaciones donde puedan afirmar libremente sus elecciones; fomentar que vivan y actúen de acuerdo con sus ideas y ayudarles a examinar formas de conducta que se repitan en su vida.

III. REPORTE DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPÍTULO 6

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

6.1 Planteamiento del problema.

Bajo este enmarcamiento teórico, se puede apreciar la problemática sobre la enseñanza de valores sociales en educación primaria, siendo en México una cuestión que aún no está definida pedagógicamente. Asimismo, se discuten algunas propuestas en torno a la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos, entendiéndose por formación en derechos humanos el promover actitudes de respeto hacia los mismos, lo cual significa en palabras de Rodas (1992) formar en los alumnos predisposiciones estables para actuar por la vigencia de ellos en las relaciones sociales.

Desde esta perspectiva, se aprecia que la introducción de valores sociales, y específicamente de derechos humanos como contenidos educativos, supone un giro radical en el sistema educativo; dirigido a inculcar en el alumno la comprensión y la valoración crítica de su realidad. En este sentido, dado que actualmente, la nueva tarea de los profesores de educación primaria, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y el civismo, es tratar de fomentar una serie de valores sociales en los alumnos, la presente investigación intenta analizar si los profesores de primaria realizan actividades de enseñanza-aprendizaje para promover en sus alumnos la formación de valores referidos a derechos humanos y cómo planifican dichas actividades. Esto permitiría a futuro efectuar una evaluación de tales actividades, y en consecuencia, posibilitaría la intervención directa en la planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto escolar.

Así, la presente investigación se enfoca en tres áreas de problemáticas relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos en primaria:

- a) Los contenidos curriculares: Como algunos autores han señalado, existe una gran controversia en torno al tipo de contenidos valorales que debe contemplar el currículo de educación básica y la orientación que deben perseguir. Así, se nota en el currículo de educación cívica, la carencia de un tratamiento psicopedagógico concreto sobre derechos humanos que ofrezca a los docentes propuestas didácticas a utilizar en los diferentes grados de educación primaria.
- b) Los docentes: Asimismo, se puede apreciar la carencia de estrategias pedagógicas por parte de los profesores para la comprensión y aplicación de los derechos humanos por parte de los alumnos.
- c) Los alumnos: De igual modo, se nota en los alumnos el desconocimiento de los derechos humanos como contenidos curriculares y algunas ideas previas sobre los derechos de los niños.

A partir de lo anteriormente planteado, las preguntas a las que se intenta dar respuesta son las siguientes:

- * ¿Se contemplan los derechos humanos como contenidos básicos de enseñanza en los planes y programas curriculares de educación primaria?
- * ¿Se marcan planteamientos concretos para la enseñanza de derechos humanos en los programas curriculares en los diferentes grados escolares?.
- * ¿Hasta qué punto los profesores diseñan actividades de enseñanza-aprendizaje específicas al dominio de los derechos humanos en cada uno de los seis grados escolares?.
- * ¿Qué tipo de conceptualizaciones tienen los niños de los diferentes grados escolares sobre los derechos humanos? ¿Qué nociones poseen referentes a los derechos de los niños?.
- * ¿De qué manera se transmiten implícitamente valores sociales dentro del aula? ¿Cómo se promueven los derechos humanos en los diferentes grados de educación primaria?.
- * ¿De qué forma las concepciones pedagógicas en torno a la formación de los derechos humanos guían la práctica de los profesores?

6.2 Propósitos.

Los propósitos de esta investigación que se derivaron de las preguntas anteriores fueron los siguientes:

- 1.-Analizar si se plantean curricularmente los derechos humanos como contenidos educativos en cada uno de los seis grados de educación primaria.
- 2.-Conocer si en los planes y programas de primaria se sugieren planteamientos apropiados para la enseñanza de derechos humanos.
- 3.-Analizar si los profesores de primero a sexto de una escuela primaria pública diseñan actividades específicas para el dominio de los derechos humanos.
- 4.-Indagar y analizar en los niños de los diferentes grados de una escuela primaria pública su conceptualización en torno a los derechos humanos y los derechos de los niños.
- 5.-Analizar si en las clases cotidianas en los diversos grados de primaria, se transmiten implícitamente los derechos humanos como valores sociales.
- 6.-Contrastar las concepciones pedagógicas de los profesores sobre la formación de derechos humanos con lo que realizan dentro de sus salones de clase.

6.3 Estrategia metodológica.

El diseño de la presente investigación es de carácter cualitativo, pues se interesa por la comprensión de un escenario social concreto. La complejidad del estudio cualitativo hace difícil predecir con precisión lo que va a suceder, por lo tanto como mencionan Rodríguez, Gil y García (1999) la investigación cualitativa no se caracteriza por su intencionalidad representativa o generalizadora sino por su interés en lo peculiar, lo subjetivo y lo idiosincrático.

Bajo esta premisa, el diseño cualitativo se distingue principalmente por su flexibilidad, es decir, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando. Desde la investigación cualitativa es entonces necesario planificar siendo flexible, pero sin perder de vista que se centra en las

relaciones dentro de un sistema o cultura y además hace referencia a lo personal, cara a cara e inmediato.

La investigación cualitativa en este trabajo toma como estrategia metodológica el estudio de casos, definido por Denny (1978) (Citado en Rodríguez, Gil y García, 1999) como el estudio completo de una faceta, cuestión o acontecimiento que tiene lugar dentro de un marco geográfico a lo largo del tiempo. Particularmente, el estudio de caso considerado en esta investigación se caracteriza por ser de tipo instrumental en donde de acuerdo con Stake (1994) (Citado en Rodríguez, Gil y García, 1999) un caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría. Aquí, el caso es secundario, juega un papel de apoyo, facilitando la comprensión de algo. En este sentido, un caso se elige en la medida en que aporte algo nuevo a la comprensión del tema objeto de estudio. Asimismo, el diseño de caso se caracteriza por ser un tipo de caso múltiple, ya que se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar.

Así, las evidencias presentadas a través de un diseño de caso múltiple son más convincentes y el estudio realizado desde esta perspectiva es considerado más completo (Yin, 1984 Citado en Rodríguez, Gil y García, 1999) al basarse en la replicación, esto es, en la capacidad que se tiene con este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza. Por consiguiente, las generalizaciones derivadas de este tipo de investigaciones no constituyen predictores de acontecimientos futuros sino guías para el análisis y comprensión de un contexto en particular. Partiendo de este enmarcamiento metodológico, el foco de interés de este trabajo se centró en analizar si los profesores de educación primaria diseñan actividades de enseñanza-aprendizaje para promover en sus alumnos la formación de valores referidos a derechos humanos. Así, el desarrollo de la investigación fue el siguiente:

En primer lugar se realizó una revisión de la Ley General de Educación, los planes y programas de estudio de educación primaria, así como los libros para el maestro y los libros de texto para los niños, específicamente en el área de conocimiento del medio (primero y segundo año de primaria) y civismo (tercero a sexto año). Esto, con la finalidad de conocer si se plantean valores referidos a derechos humanos como objetivos educativos, ya que abordar la formación en derechos humanos dentro del contexto escolar, implica tal y como lo

señala Gil (1991) partir del conocimiento respecto a cómo se integran los derechos humanos en los planes y programas curriculares. Así, desde la perspectiva del autor, esto constituye uno de los debates más frecuentes entre los educadores. Sin embargo, considera que un primer acercamiento a la identidad curricular de tales derechos debe comenzar por un análisis profundo de planes y programas, y en este sentido, tratar de explicar las causas tan diversas, y en algunos casos, opuestas interpretaciones educativas de los derechos humanos.

En segundo lugar, para conocer las representaciones de los profesores acerca de los derechos humanos, los cuales como señalan Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) constituyen el contexto ideológico dentro del cual el profesor percibe, interpreta, decide, actúa y valora; se aplicó una entrevista semiestructurada a los docentes de la escuela primaria pública "Liberal"¹.

En un tercer momento, se efectuó una entrevista semiestructurada a los alumnos seleccionados, con la finalidad de conocer las representaciones que tienen los niños de los diferentes grados escolares sobre los derechos humanos y cómo los adquieren y desarrollan en el contexto escolar; pues como plantea Vilar (1992) la formación en derechos humanos conlleva un conjunto de métodos de trabajo destinados a promover en los alumnos un proceso de reflexión que les permita valorar, aceptar o pensar en forma consciente y responsable, y a tomar decisiones tendientes hacia el reconocimiento y vigencia de sus derechos y los de otros.

Posteriormente, dado que los derechos humanos como valores sociales son de naturaleza personal y la selección que realizan profesores y alumnos depende tanto de la propia experiencia en un entorno como de la planificación sistemática de actividades de enseñanza por parte del profesor (Vilar, 1992), se realizaron observaciones no participantes con el objeto de contrastar lo reportado en las entrevistas con lo que realmente hacen los profesores en el salón de clases para la formación de dichos derechos. Así, la observación no participante como destacan Evertson y Green (1986) constituye una forma de abordar la investigación y el estudio de procesos y cuestiones educativas, obteniendo una descripción o

¹ "Liberal" es el nombre de la escuela primaria pública en donde tuvo lugar el desarrollo del presente trabajo.

representación detallada de acontecimientos, procesos y fenómenos, así como de los factores influyentes en ellos. Asimismo, Hernández (1989) plantea qué la relevancia de utilizar este tipo de observaciones es que constituyen una sistematización de la forma común en que una persona desarrolla sus interacciones sociales o accede al conocimiento de un nuevo lugar.

6.4 Escenario.

Para la obtención de datos así como de observaciones y videograbaciones de las clases se recurrió a la escuela primaria pública "Liberal" en su turno vespertino. Dicha institución cuenta con dieciocho grupos, tres por grado escolar. Así, a cada grado se asigna una letra para su identificación: A, B y C. Cabe mencionar que esta escuela pertenece a un nivel socioeconómico bajo y se encuentra ubicada en la colonia de Santa Ursula, Delegación Coyoacán en el Distrito Federal.

Cabe señalar que los salones se caracterizan por ser grandes y el mobiliario básico consiste en butacas, un escritorio y pizarrón para el profesor. Tienen una iluminación adecuada y ventanas pequeñas que se mantienen abiertas generalmente todo el día de clases. Los salones de primero a tercer grado se ubican en la planta baja mientras que los salones destinados a cuarto, quinto y sexto se encuentran en la planta alta. En algunos salones de sexto grado cuentan con mesas de trabajo. Afuera de los salones se encuentra la cancha que comparten todos los grados por lo que únicamente se oye el ruido proveniente de actividades propias de la escuela, tales como educación física o ensayo de bailes. Cabe destacar que no existieron dificultades que obstaculizaran el desarrollo de las entrevistas y las videograbaciones.

6.5 Elección de los casos estudiados

Los participantes de la investigación fueron profesores y alumnos de la escuela primaria pública "Liberal" del turno vespertino en sus seis grados escolares. A continuación se presentan las características de la muestra de profesores (tabla 2) y alumnos (tabla 3).

GRADO	SEXO		EDAD AÑOS	FORMACIÓN PROFESIONAL				EXP. DOC.	TRABAJAN EN OTRA ESCUELA		REALIZACIÓN DE OTRAS ACTIVIDADES			
	F	M		NORMAL INCOMPLETA	NORMAL COMPLETA	NORMAL SUPERIOR	OTRAS LICENCIATURAS	AÑOS	PÚBLICA	PRIVADA	PERSO- NAL/ SOCIAL	COMER- CIO	NIN- GU- NA	
1A	X		34	4to. Semestre				13						X
1B	X		29	4to. Semestre				10	4to.					X
1C		X	33		X		Artes visuales	14	3ro.		Artes casa			
TOTAL	2	1		2	1		1		2		1			2
2A	X		52		X			25	Adultos					X
2B	X		31		X		Biología	13		4to.	Gpo. Scout			
2C	X		38		X			18		4to.				X
TOTAL	3				3		1		1	2	1			2
3A	X		55		X			25	3ro.					X
3B		X	32		X			14	5to.					X
3C	X		42		X			9	5to.					X
TOTAL	2	1			3				3					3
4A		X	63		X			35	Director					X
4B		X	45		X			26	6to.					X
4C	X		35		X			18	Directora					X
TOTAL	1	2			3				3					3
5A	X		28		X			9		3ro.	Estudia Inglés			
5B	X		33		X			12	5to.					X
5C		X	50		X			32	4to.				X	
TOTAL	2	1			3				2	1	1		1	1
6A	X		40		X			22	6to.					X
6B	X		50		X	X		28	Secundaria					X
6C		X	55		X	X	Filosofía y letras	29					X	
TOTAL	2	1			3	2	1		2				1	2
GLOBAL	12	6		2	16	2	3		13	3	3		2	13

Tabla 2. Datos de identificación de los profesores.

De acuerdo a los datos presentados en la tabla 1, se aprecia que el 66.7% de los profesores son mujeres y el 33.3% son varones. Las edades de los docentes oscila entre los 28 y los 63 años.

En cuanto a la formación profesional mientras que el 88.9% de los profesores concluyó la normal básica, el 11.1% llegó a cursar únicamente hasta el cuarto semestre de la carrera. Un dato importante se refiere al hecho de que de los profesores que concluyeron la normal básica, únicamente un 12.5% estudió la normal superior y un 18.8% realizó otra licenciatura más, siendo éstas: artes visuales, biología y filosofía y letras. Asimismo, la experiencia docente oscila entre los 9 y 35 años de servicio.

Por otro lado, únicamente un 11.1% de los docentes labora en una sola escuela pública, no así el 72.2% de los profesores, quienes se desempeñan como profesores de primaria, secundaria, para adultos o directores en otras escuelas públicas. Solamente el 16.7% labora como profesor en escuelas primarias particulares.

En relación al desempeño de otras actividades diferentes a la docencia, el 16.7% comentó dedicarse a actividades de carácter personal-social tales como: artes visuales (en casa), participación en grupos scout y estudiar inglés. Solamente el 11.1% se dedica al comercio. No obstante, la mayor parte de los profesores 72.2% afirmó dedicarse exclusivamente a la docencia.

DATOS PERSONALES								
GRADO	NIÑOS			PADRES				No. DE HIJOS
	SEXO		EDAD AÑOS/ MESES	OCUPACIÓN		EDAD		
	F	M		PAPÁ	MAMA	PAPÁ	MAMA	
1A	X		7.6	taxista	mesera conserje	38	34	3
1B		X	6.7	comerciante	hogar	40	38	3
1C	X		6.9	arquitecto	secretaria	41	34	2
TOTAL	2	1						
2A		X	8.11	*	comerciante	*	30	2
2B		X	8.3	arregla computadora s	hogar	33	33	3
2C		X	8.4	albañil	hogar	35	35	2
TOTAL		3						
3A		X	8.3	obrero	hogar	42	40	3
3B	X		9.6	comerciante	hogar	35	33	3
3C	X		8.6	obrero	hogar	36	35	2
TOTAL	2	1						
4A	X		9.10	taxi/correo	guarderia intendente	63	54	4
4B		X	9.3	*	arquitecta	*	30	3
4C		X	9.9	carpintero	hogar	64	46	4
TOTAL	1	2						
5A	X		10.7	profesor	hogar	40	40	3
5B	X		10.10	*	recamarista	*	33	1
5C	X		10.8	carpintero	costurera	39	38	3
TOTAL	3							
6A	X		12.1	obrero	trabajadora social	33	30	2
6B	X		11.7	comerciante	comerciante	50	49	3
6C		X	12.6	obrero	comerciante	45	43	4
TOTAL	2	1						
GLOBAL	10	8						

Tabla 3. Datos de identificación de los alumnos².

² Los datos aquí presentados fueron dados por los niños entrevistados por lo que aquellos casos marcados con * representan a los niños que sólo viven con su madre y desconocen los datos de su padre.

A partir de la información presentada en el cuadro, se puede apreciar que el 55.6% de los niños son mujeres y el 44.4% hombres. Asimismo, las edades de los niños que conformaron la muestra osciló entre los 6 y 12 años.

En lo que se refiere a la ocupación de los padres se puede ver que el 66.7% de los papás desempeña un oficio; entre ellos se encuentran: taxista, comerciante (venta de carne, pescado y abarrotes), albañilería, obrero, correo, carpintería y compostura de computadoras. Únicamente el 11.1% tiene una profesión, tales como: arquitecto y profesor. Solamente un padre desempeña dos oficios a la vez. Cabe destacar que un 16.7% de los niños manifestó desconocer la ocupación de sus padres. Del mismo modo, la edad de los padres oscila entre los 33 y los 64 años.

En cuanto a la ocupación de las madres se aprecia que el 38.9% desempeña un oficio, tales como: mesera, conserje, intendente, comerciante (venta de comida y joyería), recamarera o costurera. Únicamente el 16.7% tiene una profesión o carrera técnica como: arquitecta, trabajadora social o secretaria. Solamente una madre desempeña dos oficios al mismo tiempo. Es importante mencionar que el 44.4% de las madres se dedica exclusivamente al hogar.

De igual manera, la edad de las madres oscila entre los 30 y 54 años. Por último, el número de hijos oscila entre uno y cuatro hijos por familia.

En cuanto a la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, se recurrió a un muestreo no probabilístico intencional para la elección de los docentes, seleccionándose a dieciocho profesores, tres por grado escolar. Por el contrario, para las entrevistas semiestructuradas a los niños, la elección de éstos se hizo a través de un muestreo probabilístico por azar simple, considerándose así a dieciocho alumnos, tres por grado escolar. Cabe destacar que en algunos casos los docentes determinaban qué niño podía ser entrevistado.

En relación a las observaciones la elección de los casos fue intencional, es decir, únicamente aquellos docentes que desearon participar voluntariamente. De esta manera, se

observaron a seis grados escolares, de los cuales solamente tres fueron videograbados. A continuación la tabla 4 ilustra los grupos que fueron videograbados.

VIDEOGRABACIONES		
GRADO	GRUPO	TEMATICA
Primer año	"C"	Identificación y reconocimiento de los derechos y deberes de los niños en la escuela.
Tercer año	"B"	Los derechos de los niños.
Sexto año	"A"	Repaso de diversos temas correspondientes a los bloques III y IV relativos a la democracia como forma de gobierno y México, un país con diversidad.

Tabla 4 Grados escolares y temáticas videograbadas.

En lo que respecta a las observaciones, se mencionan los tres grados escolares que fueron considerados:

OBSERVACIONES		
GRADO	GRUPO	TEMATICA
Segundo año	"B"	La entrevista: Formulación de preguntas en el salón de clases.
Cuarto año	"B"	Los derechos de los mexicanos.
Quinto año	"C"	Repaso de diversos temas correspondientes a los bloques II, III y IV alusivos a las garantías individuales, los derechos sociales y los de derechos de la niñez.

Tabla 5 Grados escolares y temáticas observadas.

6.6 Construcción de instrumentos.

Se desarrollaron diversos instrumentos de indagación dirigidos tanto a los profesores como a los estudiantes. Dos entrevistas semiestructuradas, una para los profesores de primaria y otra para los alumnos que conformaron la muestra. Asimismo, se efectuaron observaciones no participantes en el aula. A continuación se presenta una descripción detallada de dichos instrumentos.

La entrevista semiestructurada (ver anexo 1) aplicada a los docentes pretendía explorar tanto las representaciones respecto a los derechos humanos como las actividades utilizadas por los docentes para la enseñanza de tales derechos. Esta entrevista estuvo conformada por las siguientes categorías:

I. Datos de identificación: En este rubro se rescató información personal de cada profesor entrevistado.

II. La enseñanza de valores referidos a derechos humanos en primaria, contempló información en torno a la concepción de derechos humanos que tienen los profesores de los diferentes grados de educación primaria y las prácticas de enseñanza que utilizan con sus alumnos. Los aspectos evaluados fueron:

- Importancia del currículum escolar.
- Objetivos de historia y civismo en primaria.
- Ubicación de los derechos humanos en una asignatura.
- Aceptación de los programas escolares.
- Relevancia de la formación de valores sociales en la escuela primaria.
- Conceptualización de moral ciudadana, educación para la paz y derechos humanos.
- Conocimiento de los derechos humanos.
- Valores inmersos en derechos humanos.
- Objetivos del aprendizaje en derechos humanos.
- Utilidad del conocimiento de derechos humanos para los alumnos.
- Elementos prioritarios como base para la enseñanza de derechos humanos.

III. Planeación de las actividades escolares para la formación en derechos humanos:

Esta categoría se centró en la organización y desarrollo de las actividades utilizadas por los profesores en la formación de derechos humanos y sus aspectos a evaluar fueron:

- Programación de actividades para la formación en derechos humanos.
- Estrategias pedagógicas para la enseñanza de derechos humanos.
- Criterios básicos para la elección de actividades de enseñanza.
- Enseñanza de valores sociales en primaria.
- Motivación en la enseñanza de valores sociales.
- Recursos docentes para el respeto hacia los valores.
- Derechos humanos como tema de interés infantil.
- Estrategias docentes ante el desinterés de los alumnos en esta temática.
- Interés docente para la impartición de derechos humanos.

IV. La evaluación y la problemática en la enseñanza y formación en derechos humanos hizo referencia a las formas de evaluación y las dificultades enfrentadas por los docentes durante la enseñanza de derechos humanos. Sus aspectos a evaluar fueron:

- Evaluación docente del aprendizaje de derechos humanos.
- Dificultades en la enseñanza de derechos humanos.
- Sugerencias docentes ante las dificultades en la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos.

La entrevista semiestructurada (ver anexo 2) aplicada a los niños de la muestra, indagó las representaciones que tienen los niños de los seis grados escolares sobre los derechos humanos y la forma en cómo adquieren y desarrollan esos derechos en la escuela. Así, las categorías que conformaron esta entrevista fueron las siguientes:

I. Datos de identificación: En este rubro se recabó información personal relevante de cada uno de los niños entrevistados.

II. Consideraciones en torno al conocimiento y respeto a los derechos humanos: Esta categoría intentó rescatar aquellas ideas relativas a los derechos humanos y la forma en que son aplicados y respetados en contexto escolar y familiar. Sus aspectos a evaluar fueron:

- Conocimientos previos sobre derechos humanos en la escuela y el hogar.
- Concepción de derecho.
- Conocimiento de los derechos humanos (ejemplos).
- Respeto a los derechos humanos en la escuela y en el hogar .
- Acciones de alumnos, docentes y padres ante situaciones de conflicto e indisciplina.
- Sugerencias para el respeto de los derechos en la escuela y el hogar.

III. Aprendizaje de valores referidos a derechos humanos y derechos de los niños en primaria: Esta categoría se centró en las conceptualizaciones que tienen los niños de primaria sobre los derechos humanos y los derechos de los niños y la relevancia de su adquisición en su formación personal. Los aspectos evaluados fueron:

- Utilidad de los derechos humanos.
- Contexto de aprendizaje de los derechos humanos.
- Incumplimiento de los derechos humanos.
- Conocimiento de los derechos del niño.
- Contexto de aprendizaje de los derechos del niño.
- Importancia de la enseñanza de derechos humanos.
- Promotores de la enseñanza de derechos humanos.
- Diferenciación de derechos humanos y derechos del niño.

IV. Desarrollo de actividades escolares para el aprendizaje de derechos humanos en primaria: Esta categoría se enfocó en el desarrollo de las actividades y la forma en que los niños aprenden los derechos humanos dentro de la escuela. Los aspectos contemplados fueron:

- Presencia de la enseñanza de derechos humanos en primaria.
- Ubicación de derechos humanos dentro de una asignatura determinada.
- Estrategias de enseñanza de los derechos del niño utilizadas en primaria.
- Propuestas de estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo de los derechos humanos en la escuela.
- Participación de la familia en el aprendizaje de los derechos humanos dentro del hogar.

V. Evaluación y dificultades en la adquisición y aprendizaje de derechos humanos: Aquí se hizo referencia a las formas de evaluación y las dificultades que los alumnos perciben para y durante la adquisición y formación de derechos humanos. Los aspectos considerados fueron:

- Sugerencias de evaluación del aprendizaje de derechos humanos en primaria.
- Dificultades en el aprendizaje de derechos humanos.

En cuanto al tercer instrumento de indagación, es decir, las observaciones no participantes en el aula, se transcribieron siguiendo las convenciones planteadas por Hernández (1989). Cabe señalar que solamente tres de ellas fueron videograbadas.

6.7 Conducción de la investigación

La investigación inició con la recopilación de los planes y programas de estudio de las asignaturas de historia y civismo de cada uno de los profesores de los diversos grados educativos. A la par, se buscaron los libros de apoyo docente utilizados en la enseñanza de cuestiones cívicas, así como el material didáctico en la enseñanza de temáticas relativas a los derechos humanos. Después, se solicitaron los libros de los niños correspondientes a historia y civismo para su revisión posterior. Esto permitió detectar las temáticas que serían observadas y videograbadas.

Una vez realizado lo anterior, se procedió a establecer con cada uno de los profesores la fecha en la que se aplicaría la entrevista semiestructurada, realizándose individualmente en horas de clase, o bien, durante el recreo, según lo estableciera cada profesor, teniendo así una duración de 40 a 50 minutos aproximadamente. Es importante señalar que dichas entrevistas fueron grabadas en audio previa autorización de los profesores y del director del plantel. Durante esta fase, se acordó con cada profesor la fecha para la aplicación de la entrevista semiestructurada a un alumno (a) de su grupo así como la posibilidad de ser observados en una clase. Se obtuvieron un total de dieciocho entrevistas docentes, tres de cada grado escolar.

Posteriormente, se desarrolló la entrevista semiestructurada con cada uno de los dieciocho alumnos de primaria, tres por grado escolar, y al igual que las entrevistas con los docentes, éstas fueron aplicadas individualmente en horas de clase o en el recreo y tuvieron una duración aproximada de 25 a 30 minutos cada una. Las entrevistas fueron grabadas en audio contando con la autorización del director, los docentes y los mismos niños.

Para la realización de las observaciones no participantes en el aula, se consideraron aquellos docentes que voluntariamente quisieron participar acordando tanto la fecha de observación como la temática que sería abordada. De este modo, las observaciones se aplicaron sólo a seis profesores del total de la muestra, uno por grado escolar. Cabe destacar que si bien los derechos humanos no se plantean formalmente como una materia curricular concreta, sí se trabajan sólo en algunas unidades temáticas; por lo cual, las observaciones se efectuaron solamente en aquellos temas en los que se presentaron los derechos humanos dentro de las asignaturas del conocimiento del medio y civismo. Se realizó únicamente una observación por cada profesor.

Asimismo, el período de observaciones dependió de la duración de la temática en cuestión. Es importante aclarar que el tiempo de cada observación estuvo en función de la duración de cada sesión destinada a la temática elegida. De las seis observaciones efectuadas solamente se videograbaron tres que fueron aquellos profesores que lo permitieron.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Para alcanzar los objetivos planteados en la presente investigación, el análisis de los datos se realizó de la siguiente forma:

En primer término, el *análisis curricular* se efectuó partiendo de un nivel general a un nivel particular, con el propósito de conocer cómo se van concretando los objetivos destinados a la enseñanza o formación de derechos humanos en primaria. Para ello, se realizó un proceso de revisión sobre la formación de derechos humanos como objetivo educativo y su presencia o ausencia tanto en el programa general de primaria como en el de educación cívica. Posteriormente, se identificaron los temas alusivos a derechos humanos y derechos de los niños en los programas de cada grado escolar contrastando lo encontrado con los planteamientos de los libros del maestro de los diferentes grados escolares y finalmente, con la forma en la cual los derechos humanos y de los niños se presentan en los libros para el alumno. Para este análisis de contenido se combinaron los criterios señalados por Latapí (1999) y Díaz-Barriga (1999). Dichos criterios son:

- Objetivos generales.
- Enfoque de la educación cívica.
- Organización de los contenidos de educación cívica.
- Organización de la asignatura.
- Programas por grado escolar.
- Observaciones al programa de estudios.
- Observaciones de carácter curricular: Congruencia e integración y viabilidad.
- Observaciones de carácter valoral:
 - La concepción de valores.
 - La concepción de derechos humanos y derechos de los niños.

- Observaciones de carácter pedagógico:
 - Métodos educativos para la significatividad de los aprendizajes: Orientaciones sobre métodos educativos apropiados para la enseñanza del programa. Promoción de aprendizajes significativos, comprensibles, motivantes y con sentido para el alumno, útiles para su vida académica y cotidiana.
 - Apoyos didácticos y estrategias de enseñanza-aprendizaje: Señalamientos sobre ayudas didácticas para identificar la información relevante y para dirigir y mantener la atención del alumno. Identificación de materiales apropiados.
 - Modelo de aprendizaje activo y estratégico: Promoción de aprendizaje pasivo-receptivo o constructivo; aprendizaje grupal, cooperativo o individual. Fomento del desarrollo de capacidades de indagación, reflexión, expresión activa, comunicación oral y escrita.
 - Métodos de evaluación de los aprendizajes: Orientaciones apropiadas y vigentes para la evaluación de los aprendizajes logrados por los alumnos.
 - *Formación docente: Preparación debida para la impartición de los programas.* Aspectos y temáticas en las que se requiere ofrecer o reforzar la formación de los profesores.

Una vez transcritas las **entrevistas** semiestructuradas de los profesores, se procedió a realizar el proceso de codificación (Bardín, 1986) y una vez concluido dicho proceso, se analizaron las respuestas y se formaron categorías en función de sus similitudes o divergencias, calculando frecuencias y porcentajes realizándose así un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, profundizando no solamente en cuántas veces ocurren los códigos, sino además, cómo se han referido los profesores a tales aspectos (Marcelo, 1989).

Con respecto a las **entrevistas** semiestructuradas destinadas a los alumnos, se siguieron los mismos procesos de codificación (Bardín, 1986) y análisis (Marcelo, 1989) utilizados para las entrevistas docentes.

Es importante señalar que los resultados de las entrevistas tanto de los profesores como de los alumnos que se reportan fueron ilustradas con respuestas prototipo, haciendo referencia a la enseñanza-aprendizaje de derechos humanos en primaria en un nivel general, sin precisar en diferencias por grado escolar.

Por último, en cuanto a las **observaciones** no participantes se analizaron en dos niveles. En un primer nivel se retomaron las estructuras de actividad propuestas por Lemke (1997), dentro de las cuales se describen a continuación aquellas que aparecieron en las clases observadas. Dichas estructuras son:

* **Actividades preclase:** Son aquellas que tienen lugar antes de que suene el timbre o de que se perciba otro tipo de esfuerzo para dar inicio a una clase. Dentro de estas actividades aparecieron las siguientes:

- **Conferencias profesor-alumno:** El profesor y uno o varios alumnos sostienen una discusión privada, generalmente al frente del aula y acerca de algún aspecto del trabajo del alumno.
- **Conversación alumno-alumno:** En pares o en grupos pequeños los alumnos hablan en privado. Generalmente están sentados en sus lugares y no hablan acerca del trabajo.
- **Ponerse a trabajar:** En algunas clases, los alumnos tienen una tarea ya asignada o escrita en la pizarra, organizan o entregan deberes, abren sus libros o cuadernos. En otras continúan sus conversaciones hasta que se dé una invitación a empezar.

* **Empezar:** El profesor hace una o más invitaciones a empezar en forma verbal y/o no verbal que generalmente son ratificadas por los alumnos, generándose así un foco de atención común en el trabajo de la clase.

* Actividades preliminares: Son actividades que ocurren generalmente antes de la introducción de un nuevo contenido temático. Entre ellas se encontraron las siguientes:

- Pasar lista: El profesor puede hacer un reconocimiento visual, anotar las ausencias o nombrar a los alumnos de acuerdo a la lista. A veces puede pedir información sobre los ausentes o bien, los alumnos proporcionar dicha información voluntariamente.
- Asuntos de clase: El profesor puede dar información acerca de una tarea, de proyectos de clase o de toda la escuela, sea de exámenes próximos o eventos especiales.
- Revisar en clase: Es una actividad en la que el profesor pide los resultados del trabajo que los alumnos han realizado en sus lugares en esa clase. Los alumnos ofrecen respuestas que son evaluadas por el profesor.
- Motivación: El profesor puede utilizar la narrativa (anécdota, noticia de actualidad, chiste) para motivar el interés en el tema.
- Cátedra: Consiste en las amonestaciones del profesor hacia los alumnos por su falta de cooperación o de rendimiento académico exhortándolos a esforzarse más.

* Actividades de la clase principal: Este tipo de actividades son utilizadas por el profesor para indicar el final de las actividades preliminares con una invitación a iniciar la clase principal. Dichas actividades están relacionadas con el contenido temático de la clase; es la clase propiamente dicha. Entre tales actividades tuvieron lugar las siguientes:

- Exposición del profesor: El profesor puede inicialmente presentar material en forma de monólogo, o puede extender más su explicación en respuesta a preguntas de los alumnos.
- Diálogo triádico: Es la estructura de actividad más común de la clase. Los profesores plantean preguntas, piden a los alumnos que las respondan y evalúan las respuestas.

- Diálogo de texto externo: Es una variación más o menos común del diálogo triádico, en la cual la pregunta del profesor, o en ocasiones la respuesta del alumno se leen de un texto.
- Diálogo a dúo profesor-alumno: Consiste en una serie prolongada de intercambios entre el profesor y un alumno en forma de diálogo de preguntas.
- Demostración: El profesor puede demostrar algún principio frente al grupo que puede estar relacionado tangencialmente con el tema principal con el fin de estimular el interés hacia el mismo, o bien, puede introducir directamente al tema de la clase; los alumnos pueden ayudar con la demostración.
- Copiar apuntes: Periódicamente, el profesor escribe notas en la pizarra que los alumnos deben copiar en sus cuadernos. Estas notas pueden ser leídas en voz alta ya sea por el profesor o por los alumnos.
- Trabajo individual: Es la actividad en la cual los alumnos trabajan independientemente en sus lugares en labores determinadas por el profesor.
- Trabajo en grupos: Es similar al trabajo individual pero se realiza en pequeños grupos cuyos miembros cooperan para realizar el trabajo.
- Resumen del profesor: Es una actividad de monólogo en la cual el profesor resume la temática de la clase hasta cierto momento de la misma o de la clase entera. Sucede casi siempre al final.
- Examen: Aquí el profesor evalúa individualmente y en forma no verbal el trabajo de los alumnos. Esta actividad es seguida por un diálogo para revisar el examen ese mismo día o a la clase siguiente.

* Término de la clase: Se refiere a la indicación verbal por parte del docente para señalar que la clase ha concluido y se pasa a otra actividad o asignatura diferente.

* Actividades postclase: Son aquellas actividades que tienen lugar una vez que el profesor da por terminada la clase. A veces los alumnos continúan con el trabajo o tarea propuesta, o bien, el docente puede continuar revisando o calificando el trabajo de los alumnos.

* Actividades interpoladas: Son situaciones especiales que pueden presentarse durante las otras actividades de la clase principal, interrumpiéndola o alterando el orden de la misma. Entre ellas se encontraron las siguientes:

- Interrupciones: Una intrusión al patrón de actividad por un participante o evento externo o por un miembro de la clase.
- Periodos liminales: Lapsos de tiempo entre actividades importantes en los que no se determina una labor común o foco de atención y la clase temporalmente se desintegra en conversaciones y actividades personales.
- Desorientación: Periodos en que todos o algunos alumnos no están seguros de cuál es la estructura de actividad.

De acuerdo con Lemke (1997), esta estructura permite realizar una caracterización de la clase, identificando así, tanto el tipo de actividades desarrolladas por los docentes investigados como su estilo de enseñanza. Un ejemplo del análisis de una clase siguiendo estas categorías se encuentra en el anexo 3.

En un segundo nivel de análisis, se seleccionaron algunos extractos de clase que ilustran los siguientes aspectos de interés:

- Organización de la clase y desarrollo de la misma.
- Estilo docente.
- Las actividades de enseñanza utilizadas por el docente para la formación de derechos humanos y derechos de los niños.
- Estrategias y medios empleados para evaluar la formación de derechos humanos y de los niños.
- Materiales y ayudas didácticas.
- Formas de interacción del profesor con los alumnos.
- Formas de interacción alumno-alumno.

Asimismo, se consideraron algunos indicadores propuestos por Onrubia, Lago y Pitarque (citados en Díaz-Barriga, 1998), siendo éstos:

- Tipo de ayudas pedagógicas.
- Participación de los estudiantes.
- La apertura relativa a las tareas propuestas a los alumnos.

Por último, siguiendo el principio de *triangulación metodológica* (Marcelo, 1989), se contrastaron los resultados obtenidos de las entrevistas semiestructuradas de los docentes y los alumnos, el análisis curricular y las observaciones no participantes, apreciándose de esta manera la correspondencia o incongruencia entre los planteamientos de los programas y las características de la práctica educativa de los docentes respecto a la enseñanza de los derechos humanos y derechos de los niños.

7.1. Síntesis de resultados principales.

ANÁLISIS CURRICULAR DE CONTENIDOS RELATIVOS A LA ENSEÑANZA DE DERECHOS HUMANOS EN PRIMARIA.

- * El programa de educación cívica en primaria enfatiza la necesidad de que los alumnos conozcan sus derechos y obligaciones para poder formarse como ciudadano y participar en la democracia.
- * La formación en valores y el conocimiento de los derechos y deberes están señalados como contenidos a abordarse en educación cívica a lo largo de toda la primaria.
- * Se destina poco tiempo para el abordaje de contenidos cívicos, 120 hrs. anuales para primero y segundo grado y 40 hrs. anuales de tercero a sexto grado.
- * Se aprecia la ausencia en cada grado tanto de un abordaje claro y sistemático de los contenidos en torno a los derechos humanos como de una propuesta pedagógica concreta.
- * Se observa también que no se explicitan concepciones concretas ni fundamentos teóricos en torno a la formación de valores, derechos humanos y derechos de los niños, así como tampoco orientaciones didácticas para su enseñanza y aprendizaje. De igual modo, se carece de una propuesta de evaluación del aprendizaje de los mismos.

LA ENSEÑANZA DE DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA PRIMARIA.

* Se encontró que los docentes tienen conocimiento de los propósitos generales de la educación cívica, aunque en su práctica real las temáticas sobre derechos humanos no son trabajadas ni ampliadas ni sistemáticamente, pues dedican la mayor parte del tiempo de clases a las asignaturas de español y matemáticas.

* Los docentes señalaron como relevante el abordaje de los derechos humanos dada la pérdida de valores, las problemáticas sociales actuales, la enajenación de los medios de comunicación, la existencia de contravalores y como medio para respetar los símbolos patrios.

* Las concepciones docentes en relación a la educación moral, para la paz y en derechos humanos se caracterizaron por ser señalamientos generales más que concepciones concretas y definidas sobre los mismos.

* Se observó en los docentes un mayor conocimiento de los derechos del niño, en particular el derecho a la educación.

* La postura de los profesores respecto al abordaje de los derechos humanos se caracterizó por señalar la necesidad de retomar las vivencias cotidianas del niño en el hogar, la escuela o la comunidad en su conjunto.

* Las estrategias pedagógicas para la enseñanza de los derechos humanos giró en torno al manejo de textos escritos, participación activa, el comportamiento del niño y la motivación docente.

* En cuanto a la enseñanza de valores como la justicia, solidaridad, igualdad y libertad aparecieron como propuestas pedagógicas el trabajo en equipo, la resolución de

conflictos, la motivación y apoyo mutuo para el aprendizaje, juegos de convivencia, modelar conductas de respeto y reflexionar sobre situaciones de la vida diaria.

* Se apreciaron diversidad de posturas relativas a la evaluación del aprendizaje de los derechos humanos. Entre ellas destacan: la observación permanente de conductas y actitudes, el uso de escalas estimativas, cuestionarios o exámenes escritos, la realización de trabajos individuales o por equipo, la resolución de conflictos y recurrir a evaluaciones externas a la escuela.

* Las dificultades en la enseñanza de derechos humanos se pueden clasificar en cuatro tipos: aquellas derivadas del contexto familiar, pedagógicas, relativas al entorno social y la influencia de los medios de comunicación. Cabe destacar la percepción de los docentes respecto a la existencia de maltrato hacia los niños dentro de sus hogares por los mismos padres. Por lo tanto, destacaron la necesidad del trabajo conjunto padres-escuela en el conocimiento de los derechos humanos y específicamente de los derechos del niño.

* Las sugerencias docentes para superar las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de derechos humanos fueron principalmente la capacitación y formación docente, contar con recursos pedagógicos y brindar asesoría a padres de familia.

CONCEPCIONES DE LOS NIÑOS EN TORNO A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DERECHOS DE LOS NIÑOS.

* Los niños de los diferentes grados escolares no hacen una distinción clara entre derechos y deberes. Conciben un derecho como la obligación y obediencia hacia los padres. Tienen sin embargo, un mayor conocimiento de la existencia de los derechos del niño, en especial el derecho a la educación.

* Se encontró que los niños aceptan la agresión física por parte de los padres, pues la consideran como un mecanismo necesario para moldear su conducta y poder aprender. No visualizan la agresión como una violación al derecho a no ser maltratados. Sin embargo, no aceptan el maltrato físico por parte de profesores o compañeros dado que no existe ningún vínculo familiar.

* Los recursos utilizados en el contexto escolar ante la indisciplina o el no trabajar fueron el castigo psicológico o físico, retirar del grupo y recurrir a los padres. Dentro del hogar, los niños reportaron principalmente el castigo físico, seguido del psicológico y el retiro de privilegios.

* Ante situaciones de agresión entre los mismos niños, se reportó la existencia de una postura autoritaria/intimidatoria por parte de los docentes, al ser ellos quienes imponen sanciones y castigos a los niños. En este rubro, se encontró una contradicción con lo comentado por los docentes.

* Se notaron diferencias en la percepción de los niños respecto a la búsqueda de ayuda en situaciones de agresión física tanto en el contexto escolar como en el familiar. Los niños pequeños comentaron recurrir a alguno de los padres u otro familiar cercano, si la agresión surgía en la familia y si se presentaba en la escuela expusieron la idea de buscar la intervención del director. En contraste, los niños de grados más avanzados hicieron mención de la existencia de instituciones o personas ajenas al contexto familiar y escolar.

* En cuanto al aprendizaje de los derechos humanos, se reconoció la utilidad de los mismos en la vida cotidiana argumentando que permiten moldear la conducta, evitando el maltrato físico y promoviendo el respeto a otros.

* Se notó un abordaje superficial de temáticas alusivas a derechos humanos y derechos de los niños, las cuales se desarrollaron a partir de actividades individuales

como lectura, resumen o copiado que en la mayor parte de los casos no fueron evaluadas.

* Todos los alumnos hicieron sugerencias de cómo mejorar la enseñanza que reciben; básicamente solicitan más apoyo del profesor, actividades de participación activa, uso de material didáctico y ejemplos de aplicación de los derechos en situaciones reales concretas. Cabe destacar que hubo una pequeña diferencia en la postura de los niños pequeños y grandes. Los niños de los primeros grados (de primero a tercero) se inclinaron por actividades tradicionales/transmisivas, mientras que los niños de grados superiores destacaron actividades de participación activa, ejemplificación y ejercitación de los derechos en contextos reales.

* Las dificultades en los alumnos respecto al aprendizaje de derechos humanos y derechos de los niños fueron el desconocimiento de esos temas, olvidarlos con facilidad, explicaciones docentes inadecuadas y poco interés personal y grupal sobre los mismos.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LOS NIÑOS EN EL AULA.

* En relación a la práctica educativa sobre la enseñanza de derechos humanos, en los grados de primero a cuarto año, se encontró con más frecuencia el abordaje de los derechos del niño, mientras que en los dos últimos grados además de abordar los derechos de la niñez se retomaron algunos de los derechos humanos.

* Se apreció en la mayor parte de los casos, la existencia de actividades de enseñanza de los derechos humanos de tipo receptivo/transmisivo, resaltando la exposición y explicación docente, la lectura y copiado de textos y el trabajo individual de los alumnos. Este tipo de actividades caracterizaron en gran medida el desarrollo de las clases observadas.

* Respecto al estilo docente en primero, tercero, cuarto y quinto grado se observó el predominio de la exposición magistral, a diferencia de segundo y sexto año, en donde el estilo docente consistió en organizar y coordinar las actividades realizadas por los alumnos.

* Solamente en cuatro grados se solicitaron tareas previas a la clase que consistieron en investigar cuáles eran los derechos humanos y derechos de los niños y representarlos en dibujos o bien, en resúmenes para exponer al grupo. Únicamente en primero y segundo grado no se plantearon tareas previas.

* El tipo de ayuda del profesor hacia los alumnos fue proporcionar material de trabajo y clarificar instrucciones sobre las actividades de clase. Esto se apreció en todos los grados escolares.

* Es notoria la carencia de materiales y apoyos didácticos para trabajar este tipo de temáticas. Únicamente se recurre al libro de texto SEP en primero y segundo grado, mientras que de tercer grado en adelante el docente busca materiales por iniciativa propia, auxiliándose de las tareas de investigación realizadas por los alumnos.

* La participación de los alumnos se dio a partir de la exposición de dudas sobre la dinámica de trabajo, más que de intercambios de opinión sobre las temáticas en cuestión.

* Para valorar el aprendizaje, se encontró que los docentes recurren a la revisión del material o del trabajo en libretas de manera individual durante la clase, haciendo anotaciones o corrigiendo el trabajo. Sin embargo, en algunos casos no se terminó la revisión y se dejó para otro momento. Una segunda forma de verificar la comprensión del tema fue haciendo cuestionamientos directos al grupo. Lo anterior demuestra la carencia de estrategias concretas para evaluar la adquisición y formación de los derechos humanos y derechos de los niños.

* A partir de la exposición docente y del cuestionamiento hacia los alumnos en la clarificación de dudas instruccionales tuvo lugar la interacción profesor-alumno. Por lo tanto, el predominio del trabajo individual propició mayores intercambios comunicativos entre profesores y alumnos más que entre los alumnos mismos. Así, la interacción alumno-alumno se presentó generalmente en los periodos de transición de una actividad a otra o en aquellos casos en los que se trabajó en equipo.

* En algunos grados se observó la desigualdad de oportunidades en los alumnos para expresar sus opiniones o participar en determinadas actividades como exposición de trabajos; o bien, en brindar mayor atención a determinados niños. Asimismo, se apreció en los docentes que imparten clases en los dos últimos grados de primaria, una actitud autoritaria en la disciplina del grupo, amonestando y sancionando frecuentemente a sus alumnos.

* En contraposición con lo comentado por los profesores, los alumnos reportaron situaciones de maltrato y abuso físico/emocional por parte de sus maestros, lo que demuestra cómo cotidianamente se promueven en el aula antivalores como la desigualdad, la no libertad, la injusticia y el no respeto a la dignidad humana.

7.2. Análisis curricular

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA EDUCACIÓN PRIMARIA.

El Plan de estudios de primaria inicia con una presentación general en donde se destaca el propósito de exponer a profesores, padres de familia y autoridades escolares una visión de conjunto de los objetivos y contenidos de todo el ciclo escolar, así como los programas de las asignaturas por grado escolar y cuya aplicación inició en septiembre de 1993.

Posteriormente, se plantea una introducción en la cual se hace alusión a seis aspectos. A continuación se describirán brevemente dichos aspectos:

1.-El derecho a una educación primaria de calidad.

Se plantea que el artículo tercero constitucional formuló el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del estado para ofrecerla.

Así, las principales inquietudes respecto a la formación de niños y jóvenes giran en torno a la comprensión de la lectura y los hábitos de leer y buscar información; la capacidad de expresión oral y escrita; la adquisición del razonamiento matemático y la destreza para aplicarlo; el conocimiento elemental de la historia y la geografía de México; el aprecio y la práctica de valores en la vida personal y la convivencia social.

En atención a dichas preocupaciones, se propone que la reformulación de planes y programas forme parte de un programa integral que incluya las siguientes acciones:

- La renovación de los libros de texto y la producción de otros materiales educativos.
- La existencia de un programa de actualización docente permanente así como de un sistema de estímulos al desempeño y mejoramiento profesional.

- Apoyar a las escuelas con mayor rezago educativo y a los alumnos en riesgo de abandono escolar.
- La dirección y operación de las primarias a la autoridad estatal (federalización).

2.-Antecedentes del plan.

El plan y los programas de estudio son producto de un proceso de diagnóstico, evaluación y elaboración en el que participaron maestros, padres de familia, centros académicos, representantes de organizaciones sociales, autoridades educativas y representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. De esta forma, desde 1989 se identificaron los principales problemas educativos del país, pudiéndose precisar las prioridades y definir estrategias para su atención.

En consecuencia, se fue creando un consenso en torno a la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades básicos, tales como: las capacidades de lectura y escritura; el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica; la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país.

Así, en mayo de 1992 las actividades tendientes a la transformación de los planes y programas de educación básica, se orientaron en dos direcciones:

- 1ª.-Realizar acciones inmediatas para el fortalecimiento de los contenidos educativos básicos. Con tal propósito, se elaboraron y distribuyeron las guías para el maestro de enseñanza primaria y otros materiales complementarios para el año lectivo 1992-1993.
- 2ª.-Organizar el proceso para la elaboración definitiva del nuevo currículo, que debería estar listo para ser aplicado en septiembre de 1993. Para tal fin, equipos técnicos integrados por cerca de 400 maestros, científicos y especialistas en educación elaboraron propuestas programáticas. Esto permitió que durante la primera mitad de 1993 se formularan versiones completas de planes y programas, precisiones para la elaboración de nuevos libros de texto gratuitos y se definieran los contenidos de las guías didácticas y materiales auxiliares para profesores.

3.-El plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos.

En este aspecto se destaca que el plan de estudios y los programas de asignatura buscan ante todo organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos a fin de que los niños:

- Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales referentes a la lectoescritura y a las matemáticas.
- Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, especialmente la preservación de la salud, la protección del ambiente, uso racional de recursos naturales, así como consolidar una visión organizada de la historia y geografía de México.
- Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
- Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

4.-Organización del plan de estudios.

El plan de estudios prevé un calendario anual de 200 días laborales, alcanzando 800 horas anuales de trabajo escolar.

Asimismo, se presentan a continuación los diagramas en donde se muestra la organización de las asignaturas y la distribución del tiempo de trabajo entre ellas. Se plantea al profesor flexibilidad en la utilización diaria del tiempo pero respetando las prioridades establecidas durante la semana.

Educación primaria / Plan 1993

Distribución del tiempo de trabajo / Primer y segundo grados

ASIGNATURA	HORAS ANUALES	HORAS SEMANALES
Español	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimiento del medio Trabajo integrado de: Ciencias Naturales Historia Geografía Educación Cívica	120	3
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
TOTAL	800	20

Educación primaria / Plan 1993

Distribución del tiempo de trabajo / Tercer a sexto grados

ASIGNATURA	HORAS ANUALES	HORAS SEMANALES
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
TOTAL	800	20

Por otro lado, se señalan los rasgos centrales del plan que lo distinguen del plan anterior (1992-1993), siendo éstos:

* La prioridad más alta se asigna al dominio de *la lectura, escritura y expresión oral*. En los dos primeros grados, se dedica al español el 45% del tiempo escolar, con el objeto de asegurar una alfabetización firme y duradera. Del tercer al sexto grado, la enseñanza del español representa el 30% de la actividad escolar, pero adicionalmente se intensifica su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas.

Aunado a lo anterior, el cambio más relevante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de nociones de lingüística y en los principios de la gramática estructural. En los programas de estudio se busca que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita.

* En lo que respecta a la enseñanza de *las matemáticas*, se dedica una cuarta parte del tiempo de trabajo escolar a lo largo de los seis grados, enfatizando que las formas de pensamiento y representación de esta disciplina sean aplicados en el aprendizaje de otras asignaturas.

El énfasis en esta disciplina está orientado hacia la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas.

Desde esta perspectiva se suprimen como contenidos las nociones de lógica de conjuntos concentrándose en seis temáticas: los números, sus relaciones y las operaciones que se realizan con ellos; la medición; la geometría; los procesos de cambio, enfatizando la razón y la proporción; el tratamiento de información y el trabajo sobre predicción y azar.

* La enseñanza de *las ciencias naturales* se integra en los dos primeros grados con el aprendizaje de nociones sencillas de historia, geografía y educación cívica. Se pone

mayor énfasis a la preservación de la salud, la protección del ambiente y los recursos naturales. Además, se incluye un eje temático sobre el estudio de las aplicaciones tecnológicas de la ciencia.

De esta manera, los contenidos educativos de esta asignatura se agrupan en cinco ejes temáticos: los seres vivos; el cuerpo humano y la salud; el ambiente y su protección; materia, energía y cambio; ciencia, tecnología y sociedad.

* Se suprime el área de ciencias sociales organizando el aprendizaje de *la historia, la geografía y la educación cívica* en asignaturas específicas. Con este cambio se busca establecer continuidad y sistematización en la formación dentro de cada línea disciplinaria, evitando la fragmentación y las rupturas en los temas. En los dos primeros grados, las nociones básicas de estas disciplinas se enseñan de manera conjunta en el estudio del ámbito social y natural inmediato, dentro de la asignatura "Conocimiento del medio". En el tercer grado, Historia, Geografía y Educación Cívica se estudian en conjunto. Sus temas se refieren a la comunidad, el municipio y la entidad política donde viven los niños.

En los grados cuarto, quinto y sexto cada asignatura tiene un propósito específico. Así, en Historia, se estudia en cuarto grado un curso introductorio de Historia de México, para en los dos siguientes grados enfocarse en una revisión más precisa de la Historia Nacional y de sus relaciones con los procesos centrales de la historia universal.

En lo que respecta a la asignatura de Geografía, el cuarto grado se dedica al estudio del territorio nacional, para pasar los dos últimos grados al conocimiento del continente americano y de los elementos básicos de la geografía universal.

En Educación Cívica los contenidos se refieren a los derechos y garantías de los mexicanos (en particular los de los niños), a las responsabilidades cívicas y los principios de la convivencia social y a las bases de la organización política del país.

* Del mismo modo, el plan de estudios reserva espacios para la educación física y artística como parte de la formación integral de los alumnos. Así, los programas proponen actividades adaptadas a los diferentes momentos del desarrollo infantil.

5.-Etapas de la aplicación del plan de estudios

Se decidió establecer dos etapas para la implantación de la reforma al plan de estudios.

a) Primera etapa: ciclo escolar 1993-1994.

El plan y programas de estudio se aplicaron inicialmente en primero, tercero y quinto grado. De acuerdo a la tradición escolar, los años impares son básicos en la inclusión de nuevos contenidos en temas fundamentales mientras que los años pares (segundo, cuarto y sexto) son grados de reforzamiento.

Así, en los grados señalados inicialmente entraron en vigor los nuevos programas de español, matemáticas, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física. No obstante, hubo dos excepciones:

1ª.-No se aplicaron los programas de ciencias naturales en tercero y quinto grado, juzgándose conveniente aplicar en forma integral en el siguiente ciclo escolar (1994-1995).

2ª.-Se aplicaron los programas de historia, geografía y educación cívica en cuarto y sexto año con el propósito de no interrumpir la reincorporación del estudio de la historia y geografía.

b) Segunda etapa: ciclo escolar 1994-1995.

Entraron en vigor los nuevos programas de segundo, cuarto y sexto, así como los de ciencias naturales de tercero y quinto año.

Así, en septiembre de 1994, la totalidad de las actividades de primaria estuvieron funcionando bajo el nuevo plan.

A continuación se plantea la situación de cada grado escolar durante el ciclo 1993-1994 precisando sobre los libros u otros materiales que se utilizaron.

Primer grado: Para sustituir los libros integrados de niños y maestros SEP editó nuevos libros de texto de español, matemáticas y un libro que combina nociones elementales de ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica, dedicado al conocimiento del entorno natural y social del niño.

Segundo grado: Se aplicaron los programas de estudio y los libros de texto vigentes que corresponden al programa integrado.

Tercer grado: Entraron en vigor los programas de español, matemáticas, historia, geografía y educación cívica, educación artística y educación física. Se señaló que niños y maestros recibirían nuevos libros de español y matemáticas. Asimismo, se destacó el proceso de elaboración de un nuevo libro para historia, geografía y educación cívica. Sin embargo, se informó que en aquellos estados en donde no estuviera disponible dicho libro, se utilizaría como material de apoyo al docente la monografía del estado, editado por SEP. No así en ciencias naturales, se continuaría utilizando el libro de texto y programas de estudio del plan anterior.

Cuarto grado: Los nuevos planes y programas no entrarían en vigor, recurriendo a la utilización de los anteriores libros de texto y programas de estudio. Sin embargo, se aplicarían los programas de historia, geografía y educación cívica.

Tanto niños como maestros recibirían un nuevo libro de historia de México y otro de geografía.

Quinto grado: Entrarían en vigor los nuevos programas de estudio de todas las asignaturas y tanto niños como maestros recibirían nuevos libros de texto de español, matemáticas e historia así como materiales para el aprendizaje de la geografía. En el caso de ciencias naturales se continuaría utilizando el libro de texto del plan anterior.

Sexto grado: Se seguirían utilizando los mismos libros de texto y programas de estudio del plan anterior con excepción de los programas de historia, geografía y educación cívica. Los niños y maestros recibirían un nuevo libro de historia de México y material para el estudio de la geografía.

6.-Programas de estudio por asignatura y grado.

La organización de los programas de estudio se presenta de manera compacta. Así, en primer lugar se presentan los propósitos formativos de la asignatura y los rasgos del enfoque pedagógico utilizado, planteando después los contenidos de aprendizaje que corresponden a cada grado. Con esta nueva presentación se ha evitado la pronunciación de innumerables objetivos de aprendizaje, brindando así al profesor un mayor margen de decisión en la organización de actividades didácticas.

Finalmente, se señalan dos procedimientos para la organización de los contenidos:

- a) En las asignaturas orientadas al desarrollo de habilidades de ejercitación continua (español y matemáticas) o bien cuando un tema general se desenvuelve a lo largo de todo el ciclo escolar (ciencias naturales), se establecen ejes temáticos para agrupar los contenidos en los seis grados.

- b) En las asignaturas de historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física los contenidos se organizan temáticamente de forma convencional.

ANÁLISIS DEL PROGRAMA CORRESPONDIENTE A LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN CÍVICA EN PRIMARIA: UBICACIÓN CURRICULAR DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DERECHOS DE LOS NIÑOS.

Dado que el punto de interés de esta tesis se centra en la enseñanza-aprendizaje de derechos humanos en primaria, la revisión que a continuación se presenta se referirá únicamente a la asignatura de educación cívica que es en donde se ubica la temática en cuestión. En consecuencia cabe destacar que en cada grado escolar se señalarán únicamente aquellos temas en los que se marquen aspectos relativos a los derechos humanos y derechos de los niños.

Los propósitos y orientación de la asignatura se derivan de los principios del artículo Tercero Constitucional, tales como:

- La educación que imparta el estado será laica y democrática, considerando a la democracia como una estructura jurídica y política y como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
- La educación deberá fortalecer la conciencia nacional y el amor a la patria, la solidaridad internacional en la independencia y la justicia.
- La educación deberá contribuir a la convivencia humana, fortaleciendo en el alumno la dignidad de la persona y la integridad de la familia, así como la convicción de los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, sin privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos.

OBJETIVOS GENERALES.

Así, se señala que la tarea de la educación básica consiste en desarrollar en el alumno las actitudes y valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsables en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia.

De igual forma, se plantea que ante el proceso de transformación que vive el país, es necesario fortalecer la identificación de niños y jóvenes con los valores, principios y tradiciones que caracterizan a México. Así, se enfatiza que lograr estos objetivos es tarea de toda la educación básica, de la familia y de la sociedad y no de una asignatura específica. Sin embargo, se menciona la necesidad de que la formación cívica tenga un referente organizado y orientaciones claras a fin de evitar que la formación se realice en forma ocasional. Es por esto que el restablecimiento de Educación Cívica como asignatura del plan de estudios, pretende recuperar su carácter de proceso intencionado y con propósitos definidos.

ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN CÍVICA.

El enfoque que rige el programa de primaria hace hincapié en el proceso a partir del cual se promueve el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN CÍVICA.

En el programa se organizan los contenidos educativos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) para que el profesor y los padres de familia los tengan presentes y les dediquen atención especial en el aula, colegio y familia. Asimismo, se señalan cuatro aspectos que son abordados simultáneamente en los contenidos de educación cívica a lo largo de la primaria. Dichos aspectos son:

1.-Formación de valores.

En este aspecto se busca que los alumnos comprendan y asuman como principios de sus acciones y de su relación con los demás, los valores que la humanidad ha creado: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

Se señala que este aspecto requiere de un tratamiento vivencial por lo que los contenidos están presentes en todos los grados, asociados a situaciones posibles en la vida escolar: trabajo en equipo, asambleas del grupo escolar, solución de conflictos, etc.

La relación entre compañeros, la relación entre el maestro, el alumno y el grupo, el modo de resolver los conflictos cotidianos, la importancia que se le da a la participación de los alumnos en la clase, el juego, en resumen, toda la actividad escolar y la que se realiza fuera de la escuela son espacios para la formación de valores.

2.-Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes.

Aquí se presentan contenidos referentes a las normas que regulan la vida social, los derechos y obligaciones de los mexicanos. Esto con la finalidad de que el alumno conozca y comprenda los derechos que tiene como mexicano y como ser humano. Se destaca además, que debe comprender que al ejercer sus derechos adquiere compromisos y obligaciones con los demás, reconociendo la dualidad derecho-deber como la base de las relaciones sociales y de la permanencia de la sociedad.

Por lo tanto, los contenidos que se estudian en la primaria se refieren a los derechos individuales y a los derechos sociales. Como derechos individuales se entienden aquellos que protegen la vida, la libertad, la igualdad ante la ley y la integridad física; abarcan las libertades esenciales de expresión, de pensamiento, de creencias, de manifestación, de reunión, de trabajo, es decir, los derechos humanos universales que la constitución consagra como garantías individuales, las cuales son inviolables e imprescriptibles bajo cualquier circunstancia. En este rubro los contenidos remiten a los Derechos Humanos y a los Derechos del Niño.

Por otra parte, se plantean como derechos sociales aquellos referentes a la educación, la salud, a un salario suficiente, a la vivienda; todos ellos establecidos en diversos artículos constitucionales.

En resumen, se busca que al estudiar los derechos individuales y sociales, el alumno identifique situaciones que representen violaciones a esos derechos u obstáculos para su ejercicio, así como que conozca los recursos legales para protegerlos.

3.-Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la Federación.

En este tercer aspecto se abordan las características y funciones de las instituciones encargadas de promover y garantizar el cumplimiento de los derechos de los mexicanos y de las normas jurídicas.

De esta forma, se estudian las instituciones del Estado y de la sociedad, con el propósito de que el alumno se introduzca en el conocimiento de los rasgos más importantes de la organización del país: el federalismo, la división de poderes, la organización municipal, la elección democrática de los gobernantes. Así, para desarrollar estos contenidos se parte de las instituciones más próximas al alumno (la familia, la escuela, los grupos de amigos) hasta llegar al estudio de las instituciones nacionales y los organismos internacionales.

4.-Fortalecimiento de la identidad nacional.

En este último aspecto se pretende que el alumno se reconozca como parte de una comunidad nacional caracterizada por la pluralidad de pensamientos, la diversidad regional, cultural y social, pero al mismo tiempo comparta rasgos y valores comunes que la definen.

En consecuencia, los contenidos se refieren a costumbres y tradiciones, a los ideales presentes a lo largo de la historia de México y su relación con otros países (independencia política, soberanía y solidaridad internacional basada en la independencia y la justicia, etc.)

ORGANIZACIÓN DE LA ASIGNATURA.

Se propone la siguiente distribución de los contenidos en los seis grados de primaria.

Los contenidos de educación cívica para *el primer y segundo* grado buscan fortalecer el proceso de socialización del niño, al estimular actitudes de participación, colaboración, tolerancia y respeto en todas las actividades que realice. Se introducen las nociones de diversidad, derechos y deberes asociadas a espacios en los que participan los alumnos y a sus intereses; en particular se introducen los derechos de la niñez. Dichos contenidos se desarrollan en forma integrada con los de historia, ciencias naturales y geografía.

En *el tercer grado* los contenidos se tratan con mayor autonomía respecto a las otras asignaturas. Se comienza un estudio más sistemático de la República Mexicana, su diversidad y la legalidad que la rige, partiendo de la localidad, el municipio y la entidad. Se destaca el conocimiento de los derechos de la niñez y de los ciudadanos.

En *cuarto, quinto y sexto grado* los contenidos se centran en el estudio de la estructura política de México, los mecanismos de participación de los ciudadanos, las garantías individuales y los derechos sociales, la procuración y administración de la justicia y los organismos que promueven el cumplimiento de los derechos. Estos temas se asocian al análisis de la situación actual del país, la historia de México y la historia universal. Por último, se introduce el estudio de los principios que norman las relaciones de México con otros países.

PROGRAMAS POR GRADO ESCOLAR.

A continuación se exponen de manera general los bloques temáticos de los programas de cada grado escolar, señalando además, los contenidos relativos a los derechos humanos y derechos de los niños en aquellos bloques que así aparezcan.

Programa de primer grado de primaria

En este grado (al igual que en segundo grado) los contenidos de educación cívica, ciencias naturales, historia y geografía se estudian en conjunto a partir de varios temas centrales que se interrelacionan. Cabe destacar que esta asignatura comparte con historia los contenidos referentes a las conmemoraciones cívicas relacionadas con algunos pasajes históricos de México. Por tanto, el libro de texto correspondiente está integrado por ocho bloques:

Bloque I. Los niños

Bloque II. La familia y la casa

Bloque III. La escuela

Bloque IV. La localidad

Bloque V. Las plantas y los animales

Bloque VI. El campo y la ciudad

Bloque VII. Medimos el tiempo

Bloque VIII. México, nuestro país

De esta manera, algunos de los temas específicos que corresponden a educación cívica en este grado y en los que aparecen aspectos relativos a los derechos de los niños son los siguientes:

Bloque I: Los niños

- Todos los niños y niñas tienen los mismos derechos:
 - Protección.

- Alimentación, vivienda y salud.
- Derecho al juego y a la diversión.

Bloque III: La escuela

- Los derechos y los deberes de los integrantes de la comunidad escolar: alumnos, maestros y padres de familia.
 - Participación y colaboración en las actividades escolares.
 - Derecho a ser respetado y deber de respetar a los compañeros y maestros.
 - El uso adecuado de los materiales y los espacios dentro de la escuela.

Programa de segundo grado de primaria

Este programa está formado por cinco bloques, los cuales son:

Bloque I. Regreso a la escuela.

Bloque II. La familia.

Bloque III. La localidad.

Bloque IV. La localidad y el municipio o delegación.

Bloque V. México, nuestro país.

A continuación se señalarán los bloques en los que aparecen temáticas sobre derechos de los niños y derechos humanos:

Bloque I: Regreso a la escuela

- El derecho de los niños a la educación:
 - La escuela: espacio para aprender y convivir.
 - La importancia de la asistencia a la escuela.
- Normas para la convivencia escolar:
 - El respeto a los derechos y el cumplimiento de los deberes.
 - El derecho a ser respetado y el deber de respetar a los compañeros y maestros.

Bloque II.: La familia

- Valores que se promueven en la familia: unidad, solidaridad.
- Derechos de niños y niñas:
 - Protección contra el maltrato físico y mental.
 - Vivienda, alimentación, vestido, salud.
 - Derecho al descanso, al juego y a la diversión.
- Derechos y deberes de los miembros de la localidad:
 - Derecho a ser respetado y deber de respetar a los demás.

Bloque V: México, nuestro país.

- La igualdad de derechos entre los mexicanos:
 - Libertades de pensamiento, expresión, tránsito y reunión.

Programa de tercer grado de primaria

El presente programa está conformado por cinco bloques que son:

Bloque I. La entidad en México.

Bloque II. El trabajo y la organización para la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas.

Bloque III. La localidad y el municipio.

Bloque IV. El gobierno de la entidad.

Bloque V. La población de la entidad: diversidad e interdependencia.

Bloque VI. La igualdad de los derechos de los mexicanos.

Bloque VII. México, nuestro país.

Los bloques en los que aparecen los derechos humanos son los siguientes:

Bloque II: El trabajo y la organización para la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas.

- Derechos y deberes de los miembros de la localidad:
 - Derecho a ser respetado y deber de respetar a los demás.
 - Derecho a la participación en las decisiones sobre problemas colectivos.

Bloque III: La localidad y el municipio.

- Los derechos de los ciudadanos en el municipio:
 - Derecho a elegir y ser electo.
 - Las elecciones en el municipio para la integración del Ayuntamiento.

Bloque VI: La igualdad de los derechos de los mexicanos.

- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: Ley que establece los derechos y obligaciones de los mexicanos y que se aplica en todo el país.
- Los derechos de todos los niños:
 - Nombre y nacionalidad.
 - Derecho a ser protegido por la familia y el Estado contra abusos físicos y mentales.
 - Educación y salud.
 - Recreación y descanso.

En los avances programáticos de cuarto, quinto y sexto, sólo se hace referencia a los contenidos de Historia y Geografía, por lo que no se marcan contenidos relativos a educación cívica.

Programa de cuarto grado de primaria

Este programa está integrado por los siguientes bloques:

Bloque I. México, República Federal.

Bloque II. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Bloque III. Los derechos de los mexicanos.

Bloque IV. La riqueza del país.

Bloque V. El medio rural y el medio urbano.

Bloque VI. Los medios de comunicación en el país.

Bloque VII. México, un país pluriétnico y pluricultural.

Los bloques en los que se hace referencia a los derechos humanos en este grado son lo que a continuación se señalan:

Bloque II: La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

- La Constitución Política: ley fundamental y suprema de México:
 - La igualdad de todos los mexicanos ante la Constitución.
 - Ley que establece los derechos y obligaciones de todos los mexicanos.
 - Identificación de sus contenidos generales: garantías individuales, derechos sociales, estructura del gobierno de la República y formas de integración.

Bloque III: Los derechos de los mexicanos.

- Las libertades de expresión, trabajo, creencias e imprenta.
- Derecho de los ciudadanos al voto y a ser electos en los cargos de representación popular:
 - En el municipio: regidores, síndicos y presidente municipal.
 - En la entidad: diputados locales y gobernador.
 - En el país: diputados, senadores y presidente de la República.
- Los derechos de los niños:
 - Declaración de los derechos del niño de 1959.
 - Instituciones que protegen la infancia. Servicios que prestan.

Bloque VI: Los medios de comunicación en el país.

- La libertad de expresión y el derecho a la información en México.

Bloque VII: México, un país pluriétnico y pluricultural.

- La libertad de pensamiento, sus formas de manifestación y expresión:
 - La pluralidad de opiniones y la necesidad de la tolerancia.
 - La libertad de creencias y la pluralidad de religiones en México.
- La libertad, el respeto a los derechos humanos y la tolerancia como fundamentos de la convivencia social. La lucha contra la discriminación.

Programa de quinto grado de primaria

Los bloques que conforman el programa son:

Bloque I. La convivencia social y la importancia de las leyes.

Bloque II. Las garantías individuales.

Bloque III. Los derechos sociales.

Bloque IV. Los derechos de la niñez.

Bloque V. Los derechos de los ciudadanos en la historia.

Bloque VI. México y el mundo. Principios de las relaciones internacionales.

Únicamente este último bloque no contiene temáticas relativas a los derechos humanos. A continuación se señalarán las temáticas alusivas a los derechos humanos en los primeros cinco bloques.

Bloque I: La convivencia social y la importancia de las leyes.

- Las funciones de las leyes:
 - Establecer derechos y deberes.
 - Establecer procedimientos para administrar la justicia.
 - Garantizar la convivencia y la paz social.
- La igualdad ante la ley.

Bloque II: Las garantías individuales.

- Derechos de igualdad: prohibición de la esclavitud, igualdad de hombres y mujeres ante la ley.
- Derechos de libertad: libertades de pensamiento, expresión y reunión, derecho a la información.
- Derechos de seguridad e integridad personal:
 - Inviolabilidad del domicilio.
 - Detención sólo con orden judicial, derechos del detenido.
 - Prohibición de la tortura.

- La protección de los derechos de los mexicanos:
 - Identificación de órganos encargados de procurar y administrar la justicia.
 - Organismos de defensa de los derechos de los mexicanos. La Comisión Nacional de Derechos Humanos.

Bloque III. Los derechos sociales.

- El derecho a la educación:
 - La educación y el analfabetismo en México. La importancia de la educación para el desarrollo nacional.
 - La educación pública en México. Los principios del artículo Tercero Constitucional.
 - La obligación del Estado de impartir educación preescolar, primaria y secundaria y la responsabilidad de los padres de familia y la sociedad en la tarea educativa.
- El derecho a la salud. El artículo cuarto de la Constitución:
 - Identificación de algunos de los principales problemas de salud en México. La drogadicción y el alcoholismo como problemas de salud.
 - La importancia de la conservación del equilibrio ecológico. Programas y campañas.
 - Las instituciones encargadas de la atención de la salud en México: gubernamentales y no gubernamentales.
- El trabajo:
 - Empleo y desempleo en México.
 - Los niños que trabajan.
 - Los derechos laborales. El artículo 123.
 - Los sindicatos en México.

Bloque IV: Los derechos de la niñez.

- Convención sobre los Derechos del Niño, 1989 (aspectos fundamentales).

Bloque V: Los derechos de los ciudadanos en la historia.

- Francia 1789: declaración de los derechos del hombre y del ciudadano.
- Decreto de Hidalgo contra la esclavitud.

- Morelos y los sentimientos de la nación.
- Las Leyes de Reforma. La libertad de pensamiento.
- 1948: Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Programa de sexto grado de primaria

Finalmente, los bloques que conforman el programa de sexto año son los siguientes:

Bloque I. La República Mexicana.

Bloque II. La soberanía.

Bloque III. La democracia como forma de gobierno.

Bloque IV. La justicia se procura y administra.

Bloque V. La Constitución de 1917.

Bloque VI. México, un país con diversidad.

Bloque VII. México y las relaciones internacionales.

Los bloques en los que se plantean temáticas alusivas a los derechos humanos son:

Bloque II: La soberanía.

- El proceso legislativo. El derecho a la iniciativa.

Bloque III: La democracia como forma de gobierno.

- Las condiciones de la democracia: el respeto a los derechos humanos y a la legalidad.

Bloque IV: La justicia se procura y administra.

- El derecho de amparo.

Bloque VI: México, un país con diversidad.

- Rasgos de la diversidad cultural y social de México:

- Las diferencias regionales y sociales en aspectos referentes al: desarrollo, el bienestar social y la satisfacción de derechos sociales.
- La pluralidad de ideas, religiones y posiciones políticas:
 - La pluralidad de opiniones y la necesidad de la tolerancia.
 - La libertad de creencias y la pluralidad de religiones en México. El artículo 24 de la Constitución.
- La libertad, el respeto a los derechos humanos y la tolerancia como fundamentos de la convivencia social.

Bloque VII: México y las relaciones internacionales.

- Los principios de las relaciones de México con otros países:
 - El respeto a la soberanía nacional. El pensamiento de Juárez: "El respeto al derecho ajeno es la paz".

OBSERVACIONES AL PROGRAMA DE ESTUDIOS.

La asignatura de educación cívica en primaria contiene muchos aciertos como: promover la comprensión de normas encaminadas al regulamiento de la convivencia social, el restablecimiento de la educación cívica como asignatura en el plan de estudios con el fin de recuperar su carácter de proceso intencionado y propósitos definidos. Asimismo, se marcan explícitamente cuatro contenidos a abordar a lo largo de la primaria, relativos a la formación valoral, el conocimiento y comprensión de los derechos y deberes, el conocimiento de la organización política de México y el fortalecimiento de la identidad nacional. Sin embargo, a la par de estos aciertos, cuando se examina detenidamente el plan de estudios se aprecian observaciones críticas importantes.

OBSERVACIONES DE CARÁCTER CURRICULAR.

Es importante destacar la congruencia existente en los objetivos generales con el principio tercero constitucional y el enfoque de la asignatura, ya que se hace hincapié

en desarrollar en el alumno actitudes y valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y obligaciones, capacitado para participar en la democracia. Asimismo, enfatizan la necesidad de una educación laica y democrática; el fortalecimiento de la identidad nacional y la convivencia humana. A partir de estos principios se derivan cuatro aspectos que conforman los contenidos a abordar durante los seis grados escolares.

De esta manera, en el programa de civismo se plantea la necesidad de que la formación cívica tenga un referente organizado y orientaciones claras con el fin de evitar que la formación se realice en forma ocasional. Así, se expresa "en el programa de esta asignatura se organizan los contenidos educativos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) para que el maestro y los padres de familia los tengan presentes y les dediquen atención especial en todos los ámbitos (aula, escuela, familia)" (SEP, 1993, p.125).

Al respecto cabe destacar que únicamente se mencionan la formación de valores como respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y verdad; sin especificarse orientaciones pedagógicas concretas en ninguno de los seis grados escolares.

De igual manera, se plantea el conocimiento de los derechos y deberes sin precisar orientaciones pedagógicas. Asimismo, en ningún grado escolar aparecen señalamientos concretos sobre el tipo de habilidades y actitudes que se fomentarán en los niños.

Un aspecto que llama la atención es que aunque se menciona la necesidad de participación de la familia, específicamente de los padres, así como de la sociedad en general en ningún grado escolar aparecen formas de intervención precisas y sistemáticas.

Lo anterior pone de manifiesto que a pesar del interés al señalar una diversificación curricular de los contenidos educativos en diferentes contextos, se aprecia la ausencia en cada grado escolar tanto del abordaje claro y sistemático de dichos contenidos como de una propuesta concreta para su tratamiento pedagógico.

Otro aspecto interesante radica en que en *la organización de los contenidos* se menciona el abordaje de conocimientos, valores, habilidades y actitudes. Sin embargo, al interior de cada contenido no se distinguen con claridad cada uno de ellos. Más bien se presenta solamente un panorama general de los contenidos en donde sólo en los primeros tres aspectos se esbozan algunas orientaciones pedagógicas.

En cuanto a *la organización de la asignatura*, ésta se restringe únicamente a presentar en un primer momento la integración de los contenidos por grados escolares. Es decir, para el primer y segundo grado (que persiguen un mismo propósito), civismo se integra a historia, ciencias naturales y geografía; mientras que en tercero se liga a historia y geografía. Así, nuevamente de cuarto a sexto año los contenidos se orientan hacia un mismo fin vinculándose con historia.

En un segundo momento, se presentan de manera esquemática *los contenidos por grado escolar* distribuidos en bloques cuyos nombres resultan tan estrechos que poco dicen sobre las unidades temáticas contempladas. Al respecto cabe señalar que no se aprecia claridad en la estructura de los contenidos en cada grado escolar, ni en el conjunto de los seis grados; hay temas que se repiten, traslapes y algunos temas resultan confusos. Desconcierta el hecho de que no aparezcan objetivos específicos ni mucho menos recomendaciones metodológicas, un aspecto de vital importancia para los dos primeros grados dada la similitud de los contenidos educativos. No se distingue en ningún grado escolar la ubicación concreta de conocimientos, valores, habilidades y actitudes en los diversos bloques de contenido como se señala en la organización de los mismos.

Otro factor que hace poco viable la puesta en marcha del presente programa se refiere a *la distribución de los tiempos de trabajo de la asignatura*. Por un lado para primero y segundo año se marcan 120 hrs. anuales, distribuidas en tres horas a la semana, tiempo en que deben ser abordados además Ciencias Naturales, Historia y Geografía. Por otro lado, de tercero a sexto grado educación cívica tiene 40 hrs. anuales, es decir una hora a la semana. La mayor parte del tiempo se destina al español y las matemáticas. Ante esto surge la duda de si efectivamente los docentes concluyen el programa. Este señalamiento fue comentado por la mayor parte de los docentes durante las entrevistas, para quienes representa una de las principales limitantes en la impartición de dicha asignatura.

Uno de los propósitos de las reformas al plan de estudios anterior fue presentar de una manera compacta los contenidos con el propósito de brindar al docente mayor margen de decisión en la organización de actividades didácticas; sin embargo al parecer resultó contraproducente dado que como se puede apreciar a medida que se va desglosando el programa se va haciendo cada vez más esquemático dejándose implícitamente aspectos importantes.

Toda esta problemática en su conjunto genera serias dificultades en los docentes, principalmente confusión, al no tener criterios orientadores concretos para su práctica educativa. Así, sería conveniente atender a las carencias ya manifestadas lo cual sería un verdadero apoyo para los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura.

OBSERVACIONES DE CARÁCTER VALORAL.

- *La concepción de valores.*

En los planes y programas de estudio se destaca el rubro de "formación de valores", refiriéndose a los valores que la humanidad ha creado como producto de su historia: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y verdad. No obstante, no se explicitan

conceptualizaciones concretas ni fundamentos teóricos para cada uno de los valores mencionados que permitan derivar orientaciones didácticas.

Así, estos valores son mencionados indistintamente en todos los grados escolares, sin atender a un orden en particular, no hay criterios orientadores para el abordaje sistemático de los mismos, pues únicamente se propone el trabajo en equipo, asambleas de grupo escolar o solución de conflictos sin explicar más al respecto.

- *La concepción de derechos humanos y derechos de los niños.*

Este aparece como un aspecto relevante para ser abordado en todos los grados escolares. Se destaca la necesidad del conocimiento y comprensión de los derechos y deberes de los mexicanos, los cuales son señalados como normas que regulan la vida social. Se enfatiza el reconocimiento de la dualidad derecho-deber. No obstante, no se explicita una concepción clara de ambos términos y aún cuando en cada grado escolar se plantean una serie de deberes y derechos, éstos no son claramente diferenciados.

De hecho en las entrevistas con los niños se encontró que no reconocen dicha dualidad (derecho-deber), sino por el contrario lo perciben como una misma cosa: derecho = obligación o deber.

Asimismo, en el programa se plasma en términos muy generales el abordaje de dos tipos de derechos: individuales y sociales. Los primeros hacen referencia a la protección, a la vida, la libertad, la igualdad e integridad física. En este rubro se remiten a los derechos humanos y derechos de los niños. Por otro lado, los derechos sociales aluden a la educación, la salud, un salario suficiente, la vivienda y otros artículos constitucionales.

De esta manera, se puede apreciar cómo dentro de este señalamiento no hay una distinción clara de dicha división, ni siquiera se explicitan por completo los derechos que cada uno conlleva. Así, se repiten los derechos humanos y los derechos del niño de un grado a otro, sin precisar con claridad la tipología de los derechos arriba

señalada, lo que permite apreciar la carencia de una secuencia lógica en los diversos grados escolares. De igual manera, no hay una congruencia clara en el abordaje de derechos humanos y derechos de los niños.

Además un aspecto que conviene destacar se refiere al uso de términos como valor, actitud, derecho, obligación y normas; en torno a los cuales se carece de la distinción explícita de los mismos, que genera más que una clarificación de contenidos confusiones en su interpretación.

Estas deficiencias provocan serios problemas en los docentes; por una parte, el no ofrecer un conocimiento claro y completo de los derechos humanos y derechos de los niños, lo que obliga a los docentes a centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estas apreciaciones generales; o en el mejor de los casos a investigar por iniciativa propia forjándose así una ideología muy particular de los mismos.

Por otra parte, dicho enmarcamiento incompleto de los derechos confunde al lector, en este caso al docente, lo que hace que los contenidos en sí pierdan relevancia, pues no se presentan orientaciones precisas sobre cómo pueden ser abordados en el aula.

Lo anterior pone de manifiesto la carencia de una visión definida, sólida y sistematizada de lo que debe comprender tanto la formación de valores como la comprensión y aplicación de los derechos humanos y derechos de los niños.

OBSERVACIONES DE CARÁCTER PEDAGÓGICO.

- *Métodos educativos para la significatividad de los aprendizajes.*

En el caso de la formación de valores se menciona la necesidad de dar un tratamiento vivencial a los contenidos, para lo cual se sugiere el trabajo en equipo, asambleas grupales, solución de conflictos, la interacción profesor-alumno o alumno-

alumno, el juego como espacios para hacer significativos dichos valores. No obstante, no se describen actividades concretas de cómo trabajar estos valores.

Por otro lado, en el caso de los derechos humanos y derechos de los niños, ni siquiera se hacen planteamientos generales para su desarrollo en el aula, dejándose en manos del profesor la búsqueda de estrategias de enseñanza-aprendizaje comprensibles y motivantes para el alumno.

- *Apoyos didácticos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.*

En educación primaria para cada asignatura el docente cuenta con el avance programático que es un medio para organizar los contenidos de enseñanza. Sin embargo, en educación cívica dado que se vincula a otras asignaturas, el avance presenta serias limitaciones, las cuales se enunciarán a continuación.

En primer y segundo grado, el avance programático correspondiente al conocimiento del medio presenta tres apartados; en el primero se marcan esquemáticamente los contenidos educativos; en el segundo apartado se hace referencia a los libros de texto para los alumnos que son el libro integrado y el libro recortable. Así, en función del contenido se señalan las páginas a leer y recortar en los libros del alumno. Se presenta un tercer apartado para que el profesor proponga otro tipo de actividades a desarrollar, señale temas o asignaturas a fines o bien, anote sus observaciones.

En tercer grado, el avance programático contempla contenidos de historia, geografía y educación cívica; no obstante a diferencia de los grados anteriores en este avance sólo se señalan los contenidos a trabajar y el apartado para propuestas de actividades a desarrollar por el profesor. En este grado no hay libros para el niño relativos a contenidos cívicos, únicamente cuentan con el libro de Historia y Geografía.

De cuarto a sexto año, el avance programático se centra en contenidos de Historia y Geografía, sin enunciar contenidos de civismo. Por consiguiente, los libros del alumno existentes corresponden solamente a esas asignaturas.³

Un dato interesante radica en que en el libro de español actividades de sexto año se plantea un tema llamado los derechos humanos perteneciente a la lección 15 de la cuarta unidad. No obstante, en los planes de estudio no se hace referencia al abordaje de contenidos cívicos en otras asignaturas.

Los planteamientos anteriores demuestran por un lado, cómo en los primeros grados de primaria hay un intento por atender a los contenidos cívicos, no así a partir de cuarto año, en donde ni siquiera se menciona la educación cívica en los avances programáticos.

Por otro lado, también se aprecia la carencia de apoyos didácticos de educación cívica, así como de estrategias de enseñanza-aprendizaje que puedan ser desarrolladas por el profesor en el aula y la escuela en su conjunto. Esto se maneja como un rubro abierto a las propuestas docentes; quienes tal y como lo reportaron en la entrevista ante tales condiciones se ven en la necesidad de buscar libros o actividades semejantes a las utilizadas en otras asignaturas.

- *Modelos de aprendizaje activo y estratégico.*

Como ya se ha señalado hay una carencia notable de materiales pertinentes al dominio de contenidos cívicos. No obstante, en el caso de los derechos de los niños, los libros del alumno de primero y segundo año señalan actividades de lectura de los derechos y deberes y en algunos casos se pide recurrir al libro recortable.

En los grados posteriores, los profesores al carecer de elementos de apoyo piden investiguen el tema, es decir, buscar información, copiar y leer literalmente lo

³ Cabe destacar que actualmente existe el libro "Conoce nuestra constitución" destinado a apoyar los contenidos cívicos de cuarto a sexto grado. Sin embargo, en el tiempo en el que tuvo lugar la presente investigación dicho libro aún no existía.

encontrado, a veces acompañado de un dibujo. De esta manera, se puede apreciar que el material se apoya en un modelo de aprendizaje pasivo-receptivo en donde predomina la estructura de trabajo individual para los alumnos y expositivo para el profesor.

En el caso del libro de español de sexto año, se marcan algunos de los derechos humanos para ser leídos en clase y se nota el intento por proponer actividades de investigación, de trabajo en equipo y actividades lúdicas. No obstante, es aún mínima la participación del alumno.

Por consiguiente, es necesario asumir el reto de elaborar materiales tendientes a la construcción significativa de los aprendizajes que permitan fomentar tanto una estructura de aprendizaje grupal cooperativo como el desarrollo en los alumnos de sus capacidades de indagación, reflexión crítica, expresión creativa y comunicación oral y escrita.

- *Métodos de evaluación de los aprendizajes.*

Por otro lado, se advierte la carencia de una propuesta de evaluación de los aprendizajes de los derechos humanos, derechos de los niños, valores sociales y en general de todos los contenidos de educación cívica. Parece ser que este rubro se deja al libre albedrío del profesor. Esto genera una serie de dudas como por ejemplo qué tipo de evaluación sería la más propicia, formativa por el tipo de contenidos o sumativa por plantearse como una asignatura; o bien, en qué momento se evaluaría la adquisición de valores y la comprensión de los derechos.

- *Formación docente.*

Es también necesario comentar la falta de preparación de los profesores en el campo de la educación en derechos humanos y valores sociales, lo cual aunado al programa esquemático como se presenta, sin orientaciones pedagógicas obstaculiza aún más la posibilidad de que los docentes presenten a sus alumnos contenidos valorales y de derechos humanos claros, bien estructurados y consistentes.

Ante esto cabría considerar la necesidad de incluir la formación de valores alusivos a derechos humanos en el currículum de la licenciatura en Educación Primaria de las escuelas normales.

Dado el análisis anterior, se puede afirmar que el programa de estudios oficial tiene carencias y limitaciones notables que no favorecen el proporcionar a los alumnos una visión sistemática de la naturaleza y aplicabilidad de los derechos humanos, así como fomentar valores sociales que les permitan desarrollar una postura crítica, justa y objetiva con miras al mejoramiento de su entorno escolar, familiar y social.

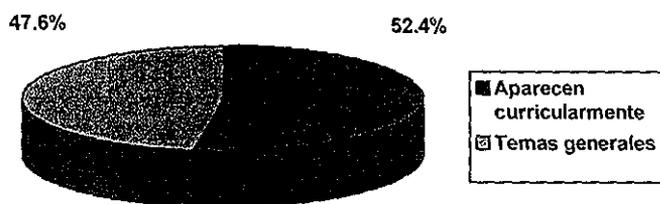
7.3 Resultados de las entrevistas a los profesores de primaria.

LA ENSEÑANZA DE VALORES REFERIDOS A DERECHOS HUMANOS EN PRIMARIA

* **Importancia de los derechos en el curriculum escolar.**

E: ¿Considera que en el curriculum escolar está presente la enseñanza de derechos humanos? ¿Qué importancia tiene la misma?

Mientras que un 52.4% manifestó la importancia brindada a esta temática dado que se plantean los derechos y obligaciones de los niños en el área del conocimiento del medio, un 47.6% de los profesores afirmó que curricularmente no se les da la importancia que merecen, ya que solamente se marcan temas muy generales (Ver gráfica No.1).



Gráfica N° 1: Relevancia curricular de los derechos humanos.

Algunas respuestas que ilustran lo anterior son:

Profra. 2B: "Si se les ha dado más importancia actualmente a los derechos y obligaciones en los libros de SEP".

Profra. 1A: "En los programas sí se presentan los derechos en el área del conocimiento del medio e historia, pero no se definen bien, están todos revueltos...es muy

poco lo que se trata, la verdad es que los derechos son un tema que se trata nada más así, por encima”.

Lo anterior permite apreciar que los docentes a pesar de tener claras las finalidades que persigue la educación cívica y la historia en general en el nivel de educación primaria, en su práctica real las temáticas alusivas a derechos humanos no son trabajadas amplia y sistemáticamente como otros contenidos, dado que curricularmente en los programas se marca como prioridad la enseñanza del español y las matemáticas. Así, llama la atención el porcentaje de profesores que manifiestan su inconformidad hacia los programas de historia y civismo y el desconocimiento de los mismos.

*** Objetivos de historia y civismo en primaria.**

E: ¿Cuáles son los objetivos y finalidades de la historia y/o civismo marcados en el curriculum de educación primaria?

El 38.9% marcó como finalidades propias de la educación cívica que el niño reconozca tanto sus valores personales y nacionales como sus derechos y obligaciones. El 41.7% opinó que la historia en primaria tiene como finalidad que el niño conozca periodos, personajes relevantes y los símbolos patrios. Mientras que un 11.1% afirmó que la historia y civismo tienen los mismos objetivos un 8% destacó que existen pocos objetivos al respecto y no están bien establecidos.

Profr. 3B: "El objetivo primordial del civismo es que los niños conozcan los antecedentes y cuáles son los beneficios que les brinda la declaración de los derechos de los niños".

Profra. 2C: "Se pide principalmente que el niño conozca la historia de México y los símbolos patrios".

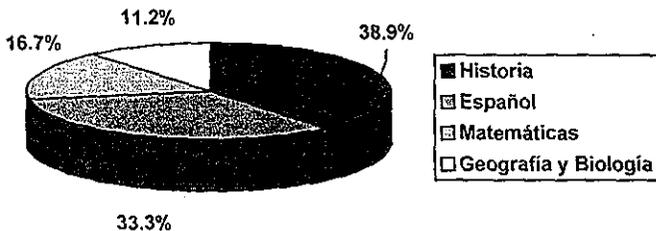
Profr. 4B: "Creo que la finalidad es tanto para historia como para civismo, es decir rescatar valores morales y hechos históricos".

Profra. 1B: "Pues no están bien marcados los objetivos, se ven muy poco, ya que lo que interesa es que los niños aprendan a leer y a escribir básicamente y se les da algo de civismo pero es muy poco, de historia pues en grados más avanzados les dan más cosas".

*** Ubicación de los derechos humanos en asignaturas concretas.**

E: ¿Usted en qué área o asignatura ubicaría específicamente los derechos humanos?

Todos los profesores coinciden en ubicar los derechos humanos en el área de educación cívica aunque también en asignaturas como historia (38.9%), español (33.3%), matemáticas (16.7%) y geografía y biología (11.2%) (Ver gráfica 2).



Gráfica N° 2: Ubicación curricular de los derechos humanos.

Así, un profesor comenta:

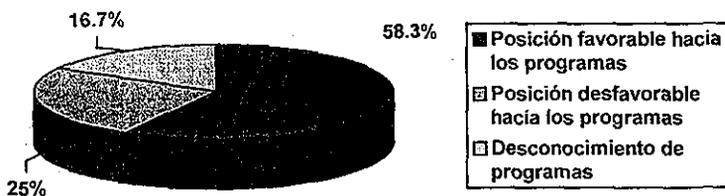
Profr. 4B: "Yo ubicaría los derechos humanos en civismo, repercutiendo en historia hasta poder trabajarlos en español".

*** Aceptación de los programas escolares.**

E: ¿Qué piensa usted de los nuevos programas para la enseñanza de la historia o civismo?

Un 25% de los docentes mostró una posición favorable hacia los programas de historia y civismo. Por otro lado, el 58.3% manifestó una posición desfavorable hacia los

programas por considerarlos sintéticos y con más contenidos de español y matemáticas que de historia y civismo. Finalmente, sólo un 16.7% expresó desconocer los programas debido a los constantes cambios que realizan las autoridades al respecto (Ver gráfica No.3).



Gráfica N° 3: Posición docente hacia los programas de historia y civismo.

Así algunos docentes comentan:

Profra. 1B: "Están bien porque relacionan historia y civismo, han mejorado".

Profra. 2A: "Con respecto a los nuevos programas están actualizados pero me parece que han sintetizado muchas cosas que no se tocan, hechos históricos por ejemplo, no así con español y matemáticas que son las áreas a las que las autoridades dan más relevancia".

Profr. 1C: "Aquí por ejemplo se les da más importancia a las matemáticas y el español que a otras áreas".

*** Relevancia de la formación de valores en la escuela primaria.**

E: ¿Qué importancia tiene la formación de valores sociales en la escuela primaria y cuál es la función que desempeña la escuela al respecto?

Con respecto a la formación de valores sociales en primaria todos los profesores enfatizaron la importancia de la misma debido a los siguientes aspectos:

* La pérdida de valores en niños y jóvenes y el rescate de los mismos (37.8%).

Profra. 1A: "Es muy importante, yo veo que los niños que entran a la escuela ya no tienen ningún valor, no les enseñan ni inculcan valores en su casa y nosotros tenemos que trabajar en eso".

Profra. 4C: "La formación de valores es importante porque muchos niños carecen de ellos, en casa no les inculcan ningún valor y entonces si en la casa no se dan hay que darlos en la escuela".

** Los valores en el niño comienzan en la casa y se desarrollan en la escuela (21.6%).*

Profr. 1C: "Es mucha la importancia, porque los valores comienzan en la casa pero se vienen a reafirmar aquí en la escuela".

Profra. 2C: "La escuela empieza por reconocer los valores que trae el niño como persona, los valores que sus madres les enseñan en su casa y de ahí empezar a trabajar en la escuela".

** Por las problemáticas sociales actuales tales como deserción escolar, desintegración familiar, crisis económica, alcoholismo, drogadicción, prostitución y maltrato infantil (21.6%).*

Profra. 4C: "Son importantes porque muchos niños provienen de familias desintegradas o de padres alcohólicos o drogadictos, no vienen bien nutridos".

Profr. 5C: "Tienen una importancia primordial debido a los problemas reales como la desintegración familiar, los adultos también están presionados económicamente y en consecuencia cambian su conducta, se vuelven borrachos, desinteresados por sus hijos, violan los derechos de sus hijos, por ejemplo tengo un alumno al que tuvieron que 'rapar' y bañar aquí en la escuela, casi no venía a clases porque su papá lo tenía trabajando todo el día en un mercado sucio y cuando esto pasó el papá vino a reclamarnos por lo que le hicimos a su hijo".

** Permiten aprender a respetar los símbolos patrios (10.8%).*

Profra. 2A: "Son importantes para recuperar el respeto a los símbolos patrios, ahora nos cuesta

mucho que un niño entienda porqué se le debe guardar respeto a los símbolos, en las ceremonias se nota todo esto, antes se nos manejaba la patria como lo máximo, ahora ya no se da énfasis a esto".

Profra. 5A: "Yo creo que es básico inculcar el respeto a los símbolos patrios y que todos los profesores remarcáramos esto durante todo el año".

* La enajenación que producen los medios de comunicación en los niños (8.1%).

Profra. 5C: "Tienen una importancia primordial, si el individuo razona en lo que el profesor le dice y lo encuentra útil pues es un beneficio para él, pero desgraciadamente el medio 'echa para atrás' al niño porque tan sólo en la televisión se ve una serie de programas contaminadores y enajenantes, el niño pasa cuatro horas en la escuela y ocho en la televisión".

A partir de lo anterior se puede apreciar que existe una percepción por los maestros de un divorcio entre la realidad del niño y lo que la escuela trata de fomentar. Las problemáticas que viven los niños reflejan la existencia de contravalores y la violación constante de sus derechos, por lo que resulta insuficiente el que los profesores conversen solamente sobre los valores y la existencia de derechos. No obstante, una situación queda clara, la formación de valores en el niño es una tarea de la sociedad en su conjunto, en donde la familia y la escuela deben ser los principales promotores de esta educación, asumiendo compromisos y compartiendo responsabilidades.

Las funciones de la escuela al respecto son:

* Reafirmar, corregir y ampliar los valores adquiridos en el hogar (22.6%).

Profra. 4C: "Yo creo que la familia es la formadora de valores y por lo tanto la función de la escuela sería reforzar esos valores que se dan en la casa..."

Profra. 1C: "La escuela trata de reafirmar los valores que se dan en casa y de ampliarlos ya sea hablándoles de derechos y de obligaciones".

* Socializar al niño (22.6%).

Profra. 1B: "Yo creo que es importante enseñarles valores sociales a los niños para que convivan entre ellos, porque hay niños que son muy cerrados y tardan más en integrarse y si no tienen socialización que va a ser de ellos después, bueno eso es lo que creo debe ser la función de la escuela".

* Formar valores de respeto y superación ciudadana (22.6%).

Profr. 4A: "La función de la escuela es crear hábitos de respeto hacia todo, a uno mismo y hacia los demás, si no tenemos valores para la humanidad vamos a seguir teniendo problemas".

* Enseñar derechos y obligaciones (9.7%).

Profr. 1C: "La escuela debe ampliar el conocimiento sobre los derechos, manifestar a los niños cuáles son sus derechos pero también sus obligaciones, ya que la familia no les dice esto".

* Orientar hacia los valores de identidad nacional (9.7%).

Profr. 5C: "Promover la comprensión sobre la importancia de vivir en un régimen democrático, partiendo de fomentar una identidad nacional homogénea".

* Cubrir carencias afectivas (6.5%).

Profr. 3C: "La función de la escuela es muy importante ya que si un niño se siente sin cariño tiende a ver al maestro como su padre o su madre y entonces a uno le toca cubrir esas carencias para que pueda desenvolverse sanamente con sus compañeros y con todo el entorno que le rodea".

* Generar conciencia social (3.2%).

Profr. 4B: "La función de la escuela es lograr convencer a la sociedad para que se comprometa y participe en cambios positivos de apoyo, cooperación, convivencia pues esto se está perdiendo notoriamente por infiltraciones políticas o ideas religiosas, hay que infundirles la idea de que primero se nace luego se cree para no dejarse enajenar".

* Los padres deben formar valores y no la escuela (3.2%).

Profr. 1A: "La función de la escuela con respecto a la formación de valores yo creo que es muy poca, porque esto se debe manejar más en la casa a nivel familiar, en la escuela tenemos poco tiempo".

Las funciones antes señaladas ponen de manifiesto el importante papel de la escuela en la formación valoral del niño, enfatizándose la adquisición de actitudes de respeto, convivencia social, estabilidad emocional e identidad nacional.

*** Conceptualización de moral ciudadana, educación para la paz y derechos humanos.**

E: ¿Qué entiende usted por una moral ciudadana, educación para la paz y educación en derechos humanos?

En cuanto a los valores sociales que se promueven en primaria, las concepciones más importantes fueron:

- Educación para una moral ciudadana:

El 55% se refirió al buen comportamiento del ciudadano y su proyección hacia los problemas del país. El 35% enfatizó el respeto mutuo y en menor medida se expresó el conocimiento de derechos y obligaciones (5%). Solamente un 5% no especificó concepción alguna. Algunas respuestas que ilustran los porcentajes más altos son:

Profr. 4B: "Son acciones pulcras, sanas que ciertos individuos aplican y son ejemplo de una buena moral hacia la sociedad".

Profr. 1C: "Sería hacer lo que uno desee sin afectar a terceras personas, así es como nos damos cuenta que estamos haciendo lo correcto".

Profr. 5C: "Pienso que se refiere a comprender los derechos y obligaciones de los ciudadanos, saber que a todo derecho corresponde una obligación".

- Educación para la paz:

El 33.3% contempla la solución a problemas evitando la violencia o las guerras. Otro 33.3% se refirió a la formación de una sociedad en los principios de libertad, paz, felicidad y vida.

Otras concepciones fueron la formación de conciencia crítica (12.5%), la ejemplificación de esta educación en dirigentes políticos (4.2%). Cabe destacar que mientras un 12.5% expresó la dificultad de promover este tipo de educación porque se ha descuidado, un 4.2% no especificó su concepción al respecto. Algunos extractos que muestran lo anterior son:

Profra. 2A: "Tratar que todos los niños arreglaran las cosas sin llegar a la violencia y entonces evitar las guerras, si nosotros forjamos cimientos de comprensión no habrá conflictos ni guerras que pongan en peligro la paz de cualquier parte".

Profra. 2B: "Buscar la unificación de la sociedad para trabajar en armonía y felicidad y podamos salir adelante".

Profr. 3B: "Es formar alumnos conscientes y críticos de la realidad que estamos viviendo".

Profr. 4B: "Significa que nuestros dirigentes políticos pongan el ejemplo de la práctica de la paz, a cada momento se dan nuevos cargos, se hacen cambios que alteran la vida familiar y perdemos la paz en nuestra mente y estado de ánimo".

Profr. 1C: "Sinceramente no creo que sea posible educar para la paz sería mejor hablar del buen comportamiento nada más".

- Educación en derechos humanos:

Se encontraron diversas concepciones al respecto como son:

* El conocimiento de los derechos y obligaciones de los niños para lograr una formación ciudadana (30.8%).

Profr. 3B: "Dar a conocer a los niños sus derechos y obligaciones, logrando con ello una formación diferente del ciudadano".

Profra. 5A: "Se refiere al conocimiento de los derechos que tiene uno dentro de la sociedad y también las obligaciones que tiene uno que cumplir en la escuela, en la casa y en la comunidad".

Profr. 5C: "Educación en derechos humanos se refiere al conocimiento de todos los derechos básicos a que puede recurrir todo ser humano, para mí sería convivir armoniosamente con otros, logrando una identidad nacional y saber que a todo derecho corresponde una obligación".

* Formación de niños que sepan comportarse en la sociedad a través de normas (15.4%).

Profra. 1A: "Crear niños que sean más sociables, que sepan comportarse mejor ante la sociedad que van a enfrentar, los niños son como un arbolito, si crecen de lado así se van a ir toda la vida y si crecen derecho así van a seguir".

Profra. 5B: "Serían todas las normas que dirigen la vida de una persona durante toda la vida, tanto de adultos como de niños en general".

* Sinónimo de educación para la paz (15.4%).

Profra. 2A: "Educación en derechos humanos viene siendo similar a educación para la paz, todo iría encaminado a lograr un tratado especial para aprender a respetar a los demás y así no habría problemas".

* Es una educación donde intervienen la familia y la escuela (7.7%).

Profra. 1B: "Consiste en que los padres entiendan que no nada más nosotros intervenimos en la educación de sus hijos, sino también ellos deben apoyarlos en casa".

* Valores y obligaciones que permiten la formación de criterio y la toma de decisiones para resolver problemas (7.7%).

Profra. 3C: "Para mí son los valores y obligaciones que tenemos para participar y tomar decisiones en la solución de los problemas que se nos presenten".

* Derecho es un concepto profundo que todo individuo debe gozar. (3.8%)

Es importante mencionar que solamente un 19.2% no especificó su concepción al respecto y expresó desconocer estas temáticas.

Las diversas concepciones que tienen los docentes respecto a la educación moral, educación para la paz y en derechos humanos, muestran señalamientos generales de lo que creen que debería ser cada una de ellas más que concepciones concretas. Así, se observan concepciones semejantes entre una y otro tipo de educación, así como docentes que no explicitaron una concepción concreta en ningún tipo de educación. Cabe destacar que los docentes manifestaron la dificultad para la enseñanza de este tipo de valores sociales.

*** Conocimiento de los derechos humanos.**

E: ¿Qué derechos humanos conoce? ¿Cuáles de ellos transmite a sus alumnos?

Por otro lado, los profesores expresaron como derechos humanos más conocidos:

* Los derechos de los niños (38.9%), dentro de los cuales destaca el derecho a la educación.

Profra. 4C: "Hay muchos derechos como el de asistir a la escuela y hay un rubro específico sobre los derechos de los niños..."

* Los derechos humanos en general (38.9%), enfatizándose el respeto en el hogar y escuela.

Profra. 1B: "Un derecho importante es el respeto no nada más aquí en la escuela, sino también en su casa".

Un dato importante es que un 22.2% de los profesores no nombra en forma concreta algún derecho humano.

Profra. 2A: "En realidad, sólo los hemos oído cuando sucede algo en la familia, pues conocemos de los derechos humanos o de los derechos de las personas, pero en forma concreta no los sé ubicar".

En términos generales, se aprecia el desconocimiento de los derechos humanos en los docentes en todos los grados escolares. Sin embargo, conocen los derechos de los niños, en particular el derecho a la educación.

*** Valores inmersos en los derechos humanos.**

E: ¿Cuáles valores piensa usted que debe contemplar la educación en derechos humanos?

Del mismo modo, los principales valores a contemplar en la educación en derechos humanos fueron:

* Valores sociales como el respeto, la honestidad, la igualdad, la justicia, la libertad, la solidaridad y el patriotismo (57.1%).

Profra. 5A: "Los valores importantes en la escuela son el respeto a la bandera, al himno nacional, el respeto a los maestros y a sus propios compañeros".

Profra. 2B: "Los valores de respeto a sí mismo, honestidad, igualdad, honor son los más importantes".

* Valores ético-religiosos (17.9%).

Profr. 1C: "Pues sería el moral, el religioso quizás algunos filosóficos".

* Valores personales tales como autoestima, disciplina y seguridad (14.3%).

Profr. 2B: "Los valores de autoestima y disciplina porque sin ésta no puede haber organización".

* Valores universales referentes al amor, la paz, la vida y la felicidad (7.1%).

Profr. 4A: "Bueno pues eso está difícil, hay muchos principalmente el amor y la paz porque si los niños le tienen amor a los demás y hacia sí mismos habrá comprensión".

* Otros como el trabajo y la educación (3.6%).

Profr. 1A: "El valor al trabajo y a la educación son los básicos".

La variedad de los valores señalados por los profesores muestran que este fue uno de los cuestionamientos más difíciles para ellos, de hecho así lo explicitaron. Cabe destacar que valores sociales como el respeto, honestidad, justicia e igualdad fueron los que mayor prioridad tienen para los profesores sin importar el grado escolar que impartan.

*** Objetivos del aprendizaje en derechos humanos.**

E: ¿Cuáles son los principales propósitos u objetivos de aprendizaje que deben lograr sus estudiantes en lo tocante a dicha temática? ¿Cree que los alcanzarán?

En relación a los objetivos que debe perseguir el aprendizaje de la temática en cuestión el 45.5% opinó que debe ser el conocimiento y la comprensión de los derechos humanos, el 36.4% enfatizó el respeto en sus diferentes formas (a sí mismo, a los demás, a los símbolos patrios y a los mismos derechos). Un 13.6% se enfocó hacia generar pautas para la socialización y sólo un 4.5% marcó que no existen objetivos de aprendizaje. Así, los profesores comentaron que:

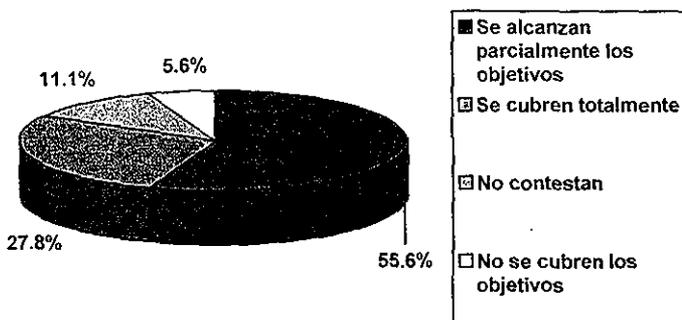
Profr. 3A: "Los alumnos conozcan los derechos y los apliquen en su vida diaria, con su familia, en su comunidad y en donde trabajen".

Profra. 2B: "El principal propósito es el respeto hacia sí mismo y hacia los demás y cuando logran eso pueden defender lo que es de ellos y poder respetar lo que es de los demás".

Profra. 1B: "Lo principal es enseñarles a convivir entre ellos, para que cuando vayan a otros lugares no sean niños 'cerrados'".

Profra. 6C: "No persigo ningún objetivo ni tampoco me planteo un propósito en particular porque en mi plan no viene contemplado nada".

Sin embargo, respecto al logro de los mismos, el 55.6% afirmó que dicho objetivo se alcanza parcialmente debido al maltrato que reciben los niños en casa y a la asignatura misma. Solamente un 27.8% afirmó que sí se alcanzan los objetivos planteados. Un 11.1% no contestó y un 5.6% aseguró que no se cubrían dichos objetivos (Ver gráfica No.4).



Gráfica N° 4: Logro de los objetivos del aprendizaje de derechos humanos.

De esta manera los profesores argumentan que:

Profra. 3A: "Bueno creo que no se alcanzan del todo porque los niños siguen siendo golpeados, maltratados y no solamente por su familia sino hasta por otras personas".

Profra. 2A: "Yo creo que sí se alcanzan los objetivos por la edad de los niños, en primero y segundo especialmente, todavía podemos moldearlos fácilmente".

Profra. 4C: "Yo creo que no se alcanzan los propósitos porque el avance de los niños es paulatino, se logran algunos en primaria, otros hasta la secundaria y así sucesivamente".

Un aspecto interesante derivado de lo anterior radica en que a pesar de que se marcan objetivos concretos en el aprendizaje de los derechos, éstos son abordados de acuerdo a la perspectiva personal de cada profesor y no como resultado de un planteamiento curricular concreto. Así, se observan desde maestros que asumen un compromiso hacia el logro de sus objetivos hasta maestros que manifiestan no plantearse objetivo alguno, y en cuyos casos asumen una actitud de desinterés y desagrado hacia dichas temáticas como se observó en un profesor de sexto grado.

Un dato que llama la atención es la percepción del maltrato infantil reportado por los profesores como una de las principales dificultades para el logro de los objetivos educacionales. Esto se verá con mayor detalle más adelante.

***Utilidad del conocimiento de los derechos humanos para los alumnos.**

E: ¿Qué utilidad presente o futura le reportará a los alumnos conocer los derechos humanos, ya sea en el ámbito escolar, profesional o cotidiano?

Todos los profesores coinciden en la utilidad que les reportará a los niños conocer los derechos humanos, sobre todo en el ámbito cotidiano (62.5%) dado que asumirán conductas de respeto y aprenderán a defenderse. Algunas respuestas que corroboran esto son:

Profra. 4B: "Pues creo que sobre todo en la vida cotidiana sabrían defenderse, en su comunidad cumplir con sus obligaciones como respetar a sus semejantes, vecinos, participar en labores sociales en campañas de mejora..."

Profra. 5A: "Yo pienso que les son muy útiles en todo, pues se sabrán defender ante la vida y no se dejarán humillar".

En menor medida, un 33.3% de los docentes señaló su utilidad en el ámbito profesional, en el sentido de aprender a utilizar sus derechos y cumplir con sus obligaciones.

Profr. 4B: "Una vez que es un profesional será un individuo responsable, sabedor de sus obligaciones y gozará de sus derechos".

Un 4.2% mencionó su repercusión en la escuela, al adquirir una formación cultural básica que les permita ser autodidactas.

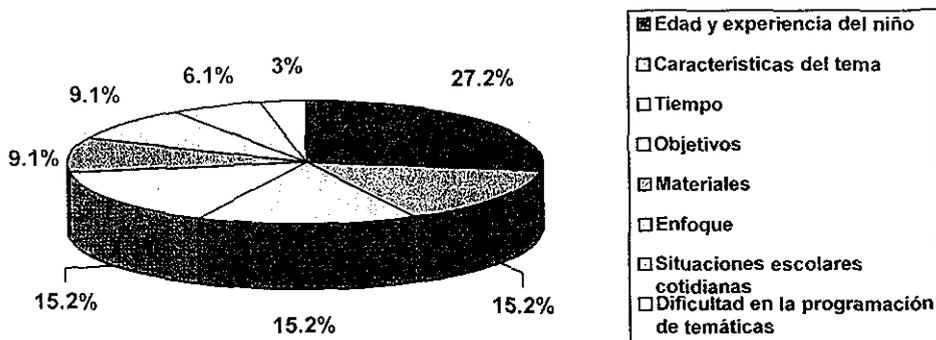
Profr. 2B: "Al adquirir los derechos van a ir logrando una formación cultural básica dentro de la escuela que les abra otras puertas en la prepa o la universidad, o bien que les permita ser autodidactas".

En términos generales, se puede decir que la apreciación de los profesores respecto a la repercusión de la enseñanza de los derechos humanos tiene una aplicación práctica, es decir, asumir conductas que les permitan a los alumnos convivir en sociedad.

*** Elementos prioritarios como base para la enseñanza de derechos humanos.**

E: ¿En qué aspectos prioritarios considera usted se debe basar la enseñanza de derechos humanos, es decir, en los objetivos del programa de historia o civismo, la edad de los alumnos, características de la temática a enseñar, materiales, o bien, tiempo disponible?

Los aspectos en los que debe basarse la enseñanza de derechos humanos son: La edad y experiencias personales de los niños (27.2%), características de la temática, el tiempo destinado a la misma y los objetivos de historia y/o civismo (15.2%), los materiales a utilizar y el enfoque que adopte la temática (9.1%), las situaciones cotidianas escolares (6.1%) y únicamente un 3% planteó la dificultad para establecer una programación de estas temáticas (Ver gráfica No.5).



Gráfica N° 5: Elementos prioritarios para la enseñanza de derechos humanos.

Lo anterior se refleja en las siguientes respuestas:

Profr. 3B: "Lo fundamental sería partir de ver en qué forma integramos los derechos a su vida práctica, y a medida que van avanzando, poder incrementar más derechos; así partiríamos primero de las características de los niños y su edad; darles temas acordes a lo que están viviendo".

Profra. 3A: "Yo pienso que se deben tomar en cuenta principalmente los objetivos del programa y que éstos sean en especial dentro de educación cívica, que se enfoquen a este tipo de contenidos, también el tiempo es muy importante, los temas".

Profr. 4B: "Es necesario practicar ciertas actividades apoyándonos en proyecciones, consultas de otras fuentes, es decir tener recursos de enseñanza".

Profra. 6A: "Pues simplemente cuando surge una situación conflictiva en el salón, pues se puede aprovechar la ocasión para enseñarlos, a veces en el recreo".

Profra. 5B: "Pues como no es un área que se trabaje en primaria, sería difícil decirte cuáles son los aspectos en los que se debería poner interés".

Profr. 5C: "Yo creo que es muy difícil hacer una programación de la enseñanza de derechos por las condiciones que vivimos".

Los datos anteriores muestran la diversidad de elementos a contemplar en la enseñanza de derechos humanos, así como la dificultad que representa para los profesores definir cuáles serían los criterios básicos.

PLANEACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ESCOLARES PARA LA FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.

* Programación de actividades para la formación en derechos humanos.

E: ¿Cómo cree usted que debería ser la programación de actividades para la formación de derechos humanos?

Por otra parte, el 42.9% de los profesores consideró que la programación de actividades para la formación de actividades en torno a los derechos humanos debe retomar las vivencias cotidianas del niño suscitadas en el hogar, escuela o comunidad. El 23.5% enfatizó la necesidad de objetivos y actividades concretas sobre el tema en los programas educativos. Otros docentes comentaron aspectos como: el diseño de un programa sobre derechos y obligaciones del niño (4.7%), usar juegos y dinámicas grupales (4.7%) y fomentar actitudes sobre valores y derechos humanos en maestros y alumnos (4.7%). Cabe destacar que un 19% de los profesores no contestó al respecto. Así, algunos docentes opinan:

Profr. 6C: "Pues yo pienso que para hablar de programar actividades, hay que partir de la familia y luego de la comunidad y ya en el aula notar las actitudes de ellos, por ejemplo, tratar de conocer cómo son sus familias, cómo los tratan, trasladar a las familias aquí..."

Profr. 4B: "Yo creo que actividades específicas serían las vivencias diarias de los alumnos desde lo que sucede en sus casas, su hábito de conducción en la vía pública, su participación en la escuela, y apoyarse también en cuestionamientos que ellos mismos pueden hacer a sus padres, es decir, debemos partir de lo que hacen diariamente".

Profra. 1B: "Yo creo que deberían venir incluidas actividades en los avances programáticos, porque a nosotros nos plantean el conocimiento del medio y ahí

vienen incluidas historia, geografía y civismo pero no se ve muy enfocado los derechos humanos”.

Profr. 5C: “Se pueden hacer otro tipo de actividades como programas para niños en forma de videos en donde se destaquen no sólo sus derechos sino también sus obligaciones”.

Profra. 6A: “En primaria debe de ser a base de juegos, dinámicas de grupo, diferentes técnicas como lluvia de ideas o trabajos en equipo”.

Profra. 6B: “Yo creo que deben estar presentes en todo momento, en nuestras actitudes como alumnos, maestros e ir fomentando cada día valores o derechos”.

Lo anterior pone de manifiesto el importante papel de la cotidianidad que vive el niño para abordar temáticas sobre derechos humanos. Sin embargo, también se aprecia la carencia de una orientación curricular concreta que permita a los profesores planificar actividades específicas al respecto.

*** Estrategias pedagógicas para la enseñanza de derechos humanos.**

E: ¿Qué tipo de actividades específicas se podrían utilizar para la enseñanza de la temática en cuestión?

Asimismo, el tipo de actividades utilizadas y/o propuestas por los docentes fueron (ver gráfica No. 6):

* Actividades académicas vinculadas al manejo de textos escritos (45.2%) tales como: explicaciones, leer, hacer enunciados, comparar o investigar.

Profra. 1B: “Actividades específicas pues la verdad no, yo siempre les doy la hoja fotocopiada de ahí ellos van sacando la información de lo que ven en su casa y ya de ahí saco la conclusión de ellos y entonces les explico, pero la verdad ni en el programa nos dicen cómo trabajarlos”.

* Actividades de participación activa (32.3%) basadas en juegos, dinámicas, trabajo en equipo.

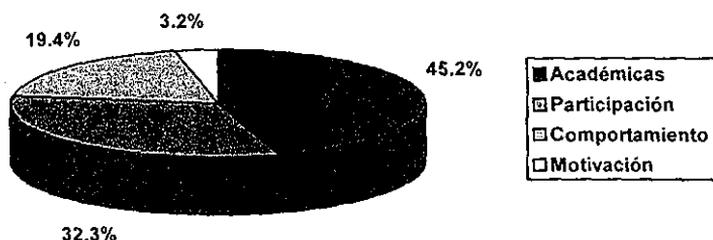
Profra. 6A: “En primaria creo que deberían utilizarse juegos, dinámicas de grupo, técnicas como lluvia de ideas, debate, círculos de estudio, investigaciones, trabajo en equipo o competencias”.

* Actividades relativas al comportamiento del niño dentro y fuera de la escuela (19.4%).

Profra. 2A: "Bueno, creo que deberían tenerse presentes en todo el comportamiento dentro y fuera del salón, en los festivales, a la hora del recreo".

* La motivación del profesor (3.2%).

Profra. 5A: "La verdad también depende del ánimo del profesor para hacer interesante la clase".



Gráfica No.6. Actividades de enseñanza.

Las actividades propuestas por los profesores apuntan tanto a la realización de actividades académicas como a la demostración de determinadas actitudes. Asimismo, se aprecia la importancia de la motivación del profesor para diseñar actividades "atractivas".

* **Criterios básicos para la elección de actividades de enseñanza.**

E: ¿Bajo qué criterios se deben elegir las actividades de enseñanza?

Cabe destacar que el 46.4% de los docentes señaló que los intereses de los niños deben ser el principal criterio para elegir actividades de enseñanza pertinentes al tema. Asimismo, el 14.3% hizo referencia a lineamientos curriculares y otro 14.3% destacó tanto los intereses de los niños como los lineamientos curriculares. Un 10.7%



expresó atender a sucesos reales y actuales. Otros elementos reportados como criterios en la elección de actividades fueron: la condición socioeconómica de los padres (7.1%), el tiempo destinado a estos temas (3.6%) y coordinar currículo, intereses de los niños y la comunidad (3.6%). De esta manera, algunas respuestas docentes fueron:

Profra. 1A: "Pues en función de los intereses de los niños, eso cuenta mucho para abordar estos temas".

Profra. 4B: "Administrativamente debemos cubrir una serie de aspectos y dependiendo de eso es como vamos ajustando las actividades y cubriendo el programa".

Profra. 2B: "De acuerdo a los intereses de los niños hay que partir pero sin perder de vista que hay ciertos objetivos que tenemos que cubrir y eso nos lleva a ciertos conflictos porque hay que juntar ambas cosas".

Profra. 5A: "Yo pienso que en estos temas no se puede hacer una planeación en particular y lo mejor es platicarlo a partir de sucesos reales para que a los niños les llame la atención y se interesen".

Profra. 2A: "Dedicar un espacio especial para abordar ampliamente estos temas, ya que tenemos poco tiempo".

Profra. 3A: "Primero ver cuáles son los objetivos que me están marcando, después ver las necesidades de los niños, sus experiencias y medio social".

A pesar de que un gran número de docentes señala como relevante los intereses de los niños como criterio en la elección de actividades de enseñanza, se observa la dificultad que representa para los profesores determinar qué criterios pueden seguir.

*** Enseñanza de valores sociales en primaria.**

E: ¿Cómo enseña los valores de justicia, solidaridad, libertad e igualdad social?

En lo referente a la enseñanza de valores se encontró lo siguiente:

- **JUSTICIA.**

El 21.1% se refirió a la enseñanza de este valor a través de la resolución de conflictos.

Profra. 1B: "Por ejemplo, si se pelean dos niños a ambos los castigo, o si yo me doy cuenta de quien empieza el pleito pues hablo con él para que asuma las consecuencias".

Profra. 4B: "Es un término difícil de entender pero creo que lo fomento dándole la razón a quien la tenga, analizar el conflicto y darle el fallo a quien tenga la culpa, ya sea que se peleen por alguna cosa un cuaderno o lo que sea".

También se refirieron a situaciones tales como la pérdida de objetos, usos y/o robo de objetos ajenos, participación en decisiones grupales y juegos siguiendo reglas (15.8% respectivamente):

Profr. 1C: "Por ejemplo, a esta edad les gusta tomar cosas, les llama la atención y se le hace fácil y si alguien toma el lápiz de otra persona se le dice que no puede quedarse con él, y debe buscar al dueño, se trata de hacer un juicio crítico y a partir de eso es como ellos van viendo y aprendiendo".

Profra. 3A: "Si alguien se roba algo porque aquí hasta a mí me roban, entonces entre todos buscamos en las cosas y hasta que lo encontramos sea lo que sea".

Profr. 4A: "Nos basamos en que si se dan órdenes por ejemplo, el árbitro, si se están saliendo de la norma deben darse cuenta en dónde estuvo su error y enmendarlo sin reclamaciones y así se van formando un criterio de justicia".

Asimismo, otras situaciones para enseñar dicho valor fueron demostrar conductualmente las reglas, comentar grupalmente situaciones de injusticia y valorar el comportamiento en la asignación de una calificación (5.3% respectivamente):

Profra. 2B: "Si uno rompe las reglas ellos tienden a romperlas también, por ejemplo me dicen que porqué como en el salón si yo digo que no se debe de comer aquí adentro; si uno pone el ejemplo es más fácil que ellos lo entiendan".

Profr. 3B: "Yo les digo ¿qué pasa si una persona es privada de su libertad sin ser culpable? ¿qué pasa con sus familiares? ¿quién conoce un problema como éste? Y ellos solitos van diciendo miles de situaciones y de esas experiencias que van aportando partimos para hablarles de lo que es la justicia".

Profra. 5ª: "En un examen si alguien saca diez pero faltó muchos días no se lo pongo y se hay un niño que en el examen se puso nervioso pero siempre asiste a clase y le faltó poco para alcanzar el diez pues le pregunto al grupo y se lo ponemos".

- **SOLIDARIDAD.**

El 32% expresó el trabajo o juego en equipo.

Profra. 1A: "Por ejemplo en los días que podemos hacer un convivio o trabajar en equipo, si se hizo una maqueta alguien dice yo quiero hacer otra diferente porque traje más cosas y son más, no se permite porque estamos trabajando todos en lo mismo y si se sacan 10 es para todos no nada más de uno".

El 28% comentó promover el apoyo en la resolución de problemas.

Profra. 5C: "Para cualquier decisión que tomemos los someto al terreno democrático, por ejemplo alguien tiene un problema todos vemos como le ayudamos".

Un 12% enfatizó la motivación y el apoyo mutuo en el aprendizaje.

Profra. 4B: "En el aspecto de que si tú ya comprendiste algo, enséñale al que no sabe , comparte tu inteligencia, el no ser egoístas, porque a veces algunos tienen facilidad para hacer ciertas cosas entonces le pido al otro que se quede un ratito más para que le dé ánimos al otro, que lo apoye, lo motive".

Otras formas de enseñar este valor fueron reflexionar a través de ejemplos, asumir responsabilidades aceptando sanciones y juegos de convivencia (8% respectivamente).

Profra. 3B: "Les pido que recuerden en sus colonias cómo estaban antes y cómo los vecinos se han apoyado para tener drenaje, alumbrado, les hago que piensen la forma en que se ayuda la gente".

Profra. 1C: "Pues lo trabajo a partir del juego, por ejemplo para jugar se necesitan varios niños, no pueden jugar solito, así se van dando cuenta que requieren de la ayuda de otros, así van valorando el compañerismo".

Un 4% de los docentes se refirió a compartir material para trabajar en clase.

Profra. 2B: "Por ejemplo si alguien no trajo lo que se pidió para trabajar en clase, alguien debe apoyarlo, prestándole el lápiz, cartulina o lo que le haya faltado, nosotros vamos recabando todos los lápices o gomas que no tienen dueño y los ponemos en un bote y si alguien no tiene ya sabe que cuenta con ese material porque es de todos".

- IGUALDAD.

Con respecto a este valor, el 63.6% de los docentes expresó brindar un mismo trato a los niños en la asignación de premios y castigos.

Profra. 2A: "No teniendo preferencias por ningún niño, tratándolos de igual manera, inclusive ellos solos tratan de convivir con todos y los cambio de grupos para que aprendan a tratarse de la misma manera y se ha logrado poco a poco esto".

Profra. 4C: "Aquí todos están igualitos, todos son parejitos, usted puede venir a preguntarle y le dirán que aquí no hay consentidos, todos son iguales a todos se les premia o castiga por igual".

Un 13.6% comentó expresar vivencias cotidianas.

Profra. 3B: "Aportando vivencias, por ejemplo si son iguales los hombres y las mujeres, si en sus casas trabajan por igual sus mamás o hermanas y sus papás; así muestran más interés".

Asimismo, se hizo referencia a la utilización de juegos y la convivencia diaria (9.1% respectivamente).

Profra. 3C: "Hay niños que tienen problemas familiares y se encierran en un mutismo que los aleja del resto del grupo, entonces a través de juegos los demás compañeritos lo invitan a participar hasta que se adapte al grupo y se sienta identificado con él".

Profra. 2B: "Es difícil porque a veces algunos niños traen un mejor suéter o porque los niños quieren mandar a las niñas, diciendo que en sus casas los hombres mandan y las mujeres obedecen, eso genera conflictos; sin embargo, creo que la

convivencia les va ayudando a valorarse entre sí y a limar esas diferencias de desigualdad".

Solamente un 4.5% de los profesores comentó modelar conductas de igualdad.

Profr. 6C: "Para que lo entiendan yo trato a todos mis compañeros maestros con respeto y así se dan cuenta cómo deben tratarse entre ellos".

- LIBERTAD.

Cabe destacar que un 33.3% de los docentes enfatizó restringir este valor con sus alumnos dada la edad y conducta de los mismos.

Profra. 4C: "Yo creo que esto sí lo reprimimos, yo tengo un grupo de niños de cuarto A y B que no quisieron por problemas de conducta, entonces si los dejo libres imagínese lo que hacen, voy a esperar el último mes de clases para que practiquen este valor, ya que se hayan adaptado un poco".

Profra. 5B: "No es conveniente dejarlos tan 'a la deriva' porque luego hacen lo que quieren, abusan, no saben manejar su libertad".

Así, mientras que un 55.6% se inclinó por promover la libertad condicionada o con reglas únicamente un 11.1% se manifestó a favor de la libertad total.

De esta manera, quienes expresaron libertad condicionada o total se encontraron las siguientes formas de ejercerla dentro de la escuela:

-Expresión de opiniones 26.9%:

Profra. 1A: "Pues yo los dejo que se expresen, que participen cuando se pregunta qué quieren hacer, que tengan libertad de hablar".

-Elección de juegos y/o actividades libres después de terminada la actividad en cuestión 23.1%:

Profra. 3C: "Aquí les digo que tienen tiempo para todo y somos libres para hacer lo que nos gusta, así que después de trabajar pueden elegir jugar a lo que quieran".

-Señalar límites o normas para analizar el comportamiento 19.2%:

Profr. 5C: "Yo les digo que son libres para hacer lo que deseen pero sin violar el derecho de los demás. Sin embargo, como en toda sociedad esa libertad no es absoluta está sujeta a normas aunque podemos ser flexibles, enfatizando el respeto hacia otros, ya sea niños, maestros o director; así les manejo la libertad como poder adaptarse a una serie de normas".

-Salir al baño cuando deseen o elegir su lugar para sentarse 15.4%:

Profra. 3A: "Tienen libertad de sentarse donde quieran y con quien quieran".

Profra. 1B: "Pueden salir al baño cuando deseen sólo necesitan pedir permiso y de uno por uno".

-Explicaciones docentes 11.5%:

Profr. 3B: "Yo les voy fomentando la idea de democracia, les hago saber lo que es y poco a poco, ellos se van haciendo conscientes de que si se realizara como debiera viviríamos en un país de libertad y lo van entendiendo".

-Asignar supervisores de conducta 3.8%:

Profra. 2B: "Me he dado cuenta que los niños no saben ser libres porque apenas les das oportunidad de que hagan lo que deseen y se descontrolan, entonces hay que señalarles sus límites, por ejemplo en el salón hay una persona responsable del grupo y cuando alguien rompe esos límites ese niño interviene marcándole sus límites".

Respecto a la enseñanza de valores llama la atención cómo los profesores intentan formar éstos valores a partir de situaciones o problemáticas suscitadas diariamente en la interacción alumno-alumno o alumno-profesor, desde la resolución de un conflicto, la participación en un juego, el involucramiento en la dificultad de determinado contenido de aprendizaje, hasta el modelamiento de conductas deseadas por parte de los profesores.

Un aspecto de interés radica en que durante la entrevista la mayor parte de los docentes comentó nunca haber reflexionado sobre cómo promueven este tipo de valores en el aula; por lo que parece que a medida que se desarrollaba la entrevista, se

fueron haciendo conscientes de todas las acciones que de manera natural promueven en el salón, así como su repercusión en la adquisición de valores.

*** Motivación en la enseñanza de valores sociales.**

E: ¿Cómo motiva a sus alumnos para que participen en las actividades cuando enseña los valores mencionados en la pregunta anterior?

Para motivar a los niños en la transmisión de estos valores el 48% de los profesores realiza actividades de reflexión a través del diálogo, tales como conversar sobre experiencias personales, sus derechos, comerciales de televisión y reconociendo individualmente la elaboración de trabajos. Al respecto se aprecia que:

Profr. 3B: "La manera en que los motivo a participar es retomando sus propias vivencias, experiencias, trato de atender a lo que me dicen y eso les gusta mucho y entonces participan más".

Profra. 5B: "Para motivarlos constantemente tengo que platicar con ellos, sin gritarles para que tomen conciencia".

Un 36% recurre a estrategias de participación activa como: cuentos o historias breves, cantos, juegos, algún deporte, dibujar o recortar:

Profra. 3A: "Yo los motivo con una pequeña historia, hay niños que no platican o son tímidos para participar hablando y entonces como ya conozco a los niños que no participan los motivo con la historia para que se animen a hablar".

Profra. 2A: "Entre los mismos compañeros se motivan al hacer juegos, así se van demostrando cariño y respeto".

El 12% de los docentes utiliza como medio de motivación brindar mayor libertad a sus alumnos en la forma de trabajo y asignar puntos en la calificación:

Profra. 1A: "Pues dejándolos que también ellos digan cómo quieren hacer las cosas, dibujando, haciendo una maqueta, todo lo hacen con gusto".

Profr. 5C: "Ya saben que al grupo que se forme les doy más libertad, los que cumplen con traer sus cuadernos a tiempo sin que yo lo pida es al que le pongo más

calificación, que sepan que en la medida que cumplan con sus obligaciones tendrán más derechos”.

Cabe señalar que un 4% expresó no utilizar ninguna estrategia de motivación en la enseñanza de valores.

Los datos anteriores muestran cómo los docentes retoman actividades utilizadas en la enseñanza de contenidos académicos para fomentar valores en sus alumnos. Asimismo, se observa que la elección de actividades está en función de lo que cada profesor detecta puede resultar de interés para los alumnos, o bien, se auxilian de todo aquello que a lo largo de su experiencia docente les ha resultado mejor. Esto demuestra la carencia de estrategias concretas sobre motivación hacia la enseñanza de valores.

*** Recursos docentes para el respeto hacia los valores.**

E: ¿Qué hace usted cuando los niños o alguno de ellos, no respeta los valores ya señalados?

Quando los niños no respetan estos valores los docentes realizan lo siguiente (ver gráfica No. 7):

El 36.8% busca apoyo de otros adultos (el director, los padres de familia o a la unidad de apoyo de la escuela) o del grupo. Así:

Profra. 2B: “Cuando los problemas se repiten en un niño pido ayuda del psicólogo, la terapeuta del aprendizaje y de la trabajadora social”.

Profra. 3A: “Cuando son niños muy rebeldes hablo con los papás, les mando un citatorio y una vez que saben la situación de su hijo les pido que hablen con él”.

El 28.9% comentó que promueve la reflexión sobre acciones o conductas inadecuadas:

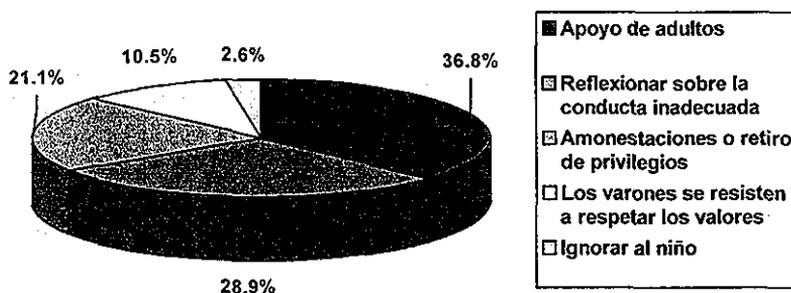
Profra. 3C: “Cuando alguien no obedece o se muestra muy inquieto se habla con él haciéndole ver su error y que el niño comprenda que cometió un error”.

Asimismo, el 21.1% de los docentes expresó recurrir a amonestaciones o retiro de privilegios cuando un alumno no respeta los valores señalados. Entre el tipo de castigos sobresalen dejarlos sin recreo o educación física, gritarles y dejarlos un momento de pie. Algunas respuestas ilustrativas son:

Profra. 2C: "Cuando rompen las reglas del salón los dejo sin recreo o sin educación física que es lo que más les gusta y les duele que los priven de estas actividades, hablo con los padres y si esto no funciona los mando con las maestras que están de apoyo para que se los lleven a trabajar aparte".

Profra. 6B: "Cuando alguien rompe las reglas, por ejemplo que abusen de su libertad pues lo que hago es hablar con ellos, así es como les llamo la atención y si esto no es suficiente, entonces sí se hacen acreedores a un castigo como no salir al recreo, tenerlos parados un rato o que repitan algo varias veces, por ejemplo que escriban 'no debo hacer esto...', 'no debo abusar de mi libertad por esto y esto' esto es a lo máximo que he llegado con ellos".

Un dato interesante es que mientras que un 2.6% afirmó ignorar al niño un 10.5% comentó que los varones se resisten a respetar más los valores que las niñas.



Gráfica N° 7: Recursos docentes para respetar los valores.

Los resultados muestran cómo los docentes van estableciendo sus propias formas de sancionar conductas inadecuadas dentro del aula, marcando diferentes niveles de sanción que son aplicados de acuerdo a la gravedad del conflicto.

En este punto, cabe destacar que se observaron incongruencias en algunos docentes que expresaron durante la entrevista, recurrir primero a la reflexión del problema y sólo cuando esto no era suficiente recurrían al retiro de privilegios, ya que por ejemplo, hubo casos en donde los niños se levantaban de su lugar para jugar con algún compañero o tiraban algún libro y el profesor inmediatamente marcaba la sanción, expresando: "o te sientas o no sales al recreo". En este caso no se apreció la reflexión sobre el problema, como se aseguró en la entrevista.

Esto deja entrever que si bien los profesores idealmente tienen un plan de acción a seguir, en la práctica recurren a lo que les ofrece resultados rápidos, quizás por la reincidencia con la que se presentan este tipo de conflictos en el aula, o bien, por costumbre.

Del mismo modo, se aprecia que los docentes no tienen claro el tipo de valor o contravalor que tiene lugar en un conflicto o no lo explicitan, centrándose en la sanción, sin analizar las causas que generaron el conflicto.

Un dato interesante radica en que los profesores no expresaron recurrir a castigos físicos, lo cual como se verá más adelante se contrapone a lo reportado por los niños.

*** Derechos humanos como tema de interés infantil.**

E: ¿Considera que el tema de los derechos humanos despierta el interés de los alumnos y que participarán activamente en clase? ¿a qué se debe?

El 88.9% de los docentes expresó que el interés de los niños en temáticas relativas a derechos humanos depende primordialmente de la forma en que se enseñen dichos temas. De igual manera, les resultan interesantes porque se les habla de ellos mismos y de cómo defenderse y porque en el entorno social en el que viven los derechos humanos no son prioritarios:

Profr. 5C: "Yo creo que depende de cómo enseñe uno estos temas a los niños va a ser su interés en los derechos, les pongo problemas, ejemplos que les pueda ilustrar en qué consisten los derechos".

Profr. 6C: "Yo pienso que estas temáticas de derechos humanos sí despiertan el interés de los alumnos porque de alguna manera saben que van a conocer parte de algo que les corresponde a ellos y también los van a aplicar".

Profra. 2B: "Sí les interesan mucho porque se les habla de ellos mismos y de lo que pueden defender y sobre todo porque si los derechos no son prioritarios en su entorno social pues tienden a rechazarlos porque no los conocen".

En contraparte, un 11.1% explicó que dichas temáticas no interesan a los niños dado que en la escuela no se manejan los derechos humanos como tal ni en sus hogares les fomentan tales derechos:

Profr. 1C: "Pues como no se manejan como tal los derechos a los niños, pues no les despierta interés... yo creo que en sus casas los padres no les enseñan los derechos a sus hijos".

Profra. 5A: "Yo creo que a los niños casi no les motiva saber de los derechos humanos porque en sus casas no disfrutan de ellos, por ejemplo les digo tienen derecho a jugar y una niña me dice que en su casa no la dejan jugar nunca que su deber es hacer el quehacer y se ha vuelto muy apática".

En términos generales, se aprecia que el interés o desinterés de los niños por conocer los derechos humanos depende del interés de los docentes por estas temáticas y de las estrategias de enseñanza a utilizar. También destaca la influencia del entorno social y la necesidad de involucrar a los padres en la enseñanza de los derechos desde sus hogares.

*** Estrategias docentes ante el desinterés de los alumnos por esta temática.**

E: Si este tipo de temáticas no son del interés de algunos niños ¿qué puede hacerse al respecto?

Con el propósito de motivar a aquellos niños que no muestran interés por los derechos humanos (ver gráfica No. 8):

El 50% de los profesores sugirió promover la reflexión individual profesor-alumno sobre problemáticas familiares o escolares, sobre los propios errores y la relevancia de sus derechos. Así, los profesores opinan:

Profr. 6C: "Pienso que lo que se puede hacer con aquellos niños que son muy apáticos es platicar con ellos individualmente o a veces cuando es sobre el mal comportamiento de alguien, hablar en forma general".

Profra. 2C: "Yo creo que lo importante es tratar de que el niño reflexione sobre lo que es un castigo y un maltrato, por ejemplo: les digo ¿ tú crees que si te portas mal y no trabajas te voy a dar permiso de salir al recreo? y sobre ese mismo error los haga reflexionar. Es necesario que sepa cuando merece un castigo y cuando se rebasa esto".

Por otro lado, el 27.8% hizo referencia a la utilización de estrategias de participación activa como medios de motivación al alumno en la adquisición de los derechos humanos. De esta manera, las estrategias más frecuentes fueron: películas, cuentos o historietas con caricaturas u obras de teatro. Al respecto se comenta:

Profr. 4B: "Yo estoy deseoso de que se les apoye con un texto que los motive en estos temas, pienso que si nos dieran materiales o nos sugirieran determinadas actividades como obras teatrales les sería más fácil comprender estos temas".

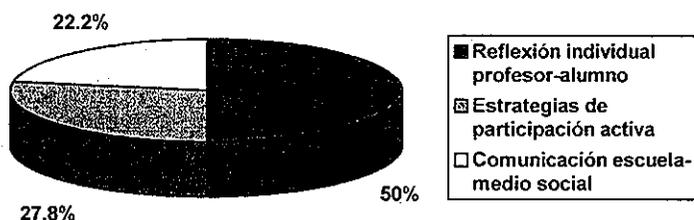
Profr. 5C: "Yo creo que podría motivar a los niños a través de películas, videos sobre los derechos, así se interesarían más".

Del mismo modo, un 22.2% se inclinó por la necesidad de reforzar la comunicación y apoyo de la escuela con el medio social (padres, especialistas e instituciones). Esto se ilustra como sigue:

Profr. 1C: "Yo creo que sería conveniente que platicáramos con los padres, estar al pendiente de lo que pasa en el hogar y hacer acudir a los padres al colegio regularmente".

Profra. 6A: "Yo pienso que es importante tener apoyo de psicólogos que nos explicaran como ayudar al niño".

Profr. 4B: "Ojalá que otras organizaciones se pudieran involucrar más con las escuelas, eso les ayudaría mucho a los muchachos".



Gráfica N° 8: Sugerencias docentes para motivar el aprendizaje de los derechos humanos.

Resulta importante ver cómo la reflexión individual profesor-alumno fue la estrategia docente más alta, quizá por las características del medio en el que viven los niños, en donde la interacción adulto-niño es escasa.

* Interés docente para la impartición de derechos humanos.

E: Y a usted ¿le gustaría impartir temáticas relativas a derechos humanos? ¿le parecen interesantes o motivantes? ¿Por qué?

Otro hallazgo relevante radica en que a un 77.8% de los profesores les gustaría impartir formalmente temáticas relativas a derechos humanos dadas las problemáticas sociales actuales como la violencia y también porque al difundir los derechos se crearía gente consciente capaz de resolver problemas y porque es en la niñez donde pueden recuperarse los valores que se han ido perdiendo. Los profesores comentan:

Profra. 2A: "Creo que sí me gustaría dar estos temas porque son cosas de la vida diaria y porque como está ahora el tiempo con tanta violencia, no puede transitar uno con calma por las calles ya ni de día, en fin por eso se hace necesario el conocer estos temas".

Profr. 3B: "Pues sí me gustan estos temas, me motivan porque uno vive los problemas y si difundes los derechos se van dando grandes pasos, porque a la larga van creando gentes conscientes, aunque creo que es en cuarto año cuando se trabajan más a fondo los derechos, pero uno debe de poner las bases".

Profra. 3C: "Sí me gustaría impartir estos temas porque ahora con este descalabro económico y social es necesario retomar esos valores que se están perdiendo, necesitamos un cambio y éste se va dando con nuestros niños".

No obstante, un 22.2% externó que no les parecen motivantes ni les gustaría impartir este tipo de temáticas, porque no forma parte de sus intereses personales y no tiene sentido hablar de ellos cuando las autoridades violan los derechos constantemente. Los profesores expresan:

Profra. 2B: "Es un tema que no me apasiona mucho que digamos porque no está dentro de mis intereses personales".

Profr. 6C: "Pues si conociera yo estos temas, sí me gustaría impartirlos, pero como realmente no los conozco no me gustaría enseñarlos y bueno también por la situación social que vive el país ¿cómo voy a hablarles de respeto a los derechos humanos cuando vemos a diario cómo son violados por las mismas autoridades?".

La existencia de docentes poco interesados en la enseñanza de los derechos humanos, refleja no sólo la desmotivación hacia la enseñanza de los mismos, sino también la falta de convicción sobre los derechos humanos como contenidos educativos.

LA EVALUACIÓN Y LA PROBLEMÁTICA EN LA ENSEÑANZA Y FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.

* Evaluación docente del aprendizaje de derechos humanos.

E: A partir de su experiencia ¿de qué manera se debe evaluar el aprendizaje de los derechos humanos?

Con respecto a la forma de evaluar el aprendizaje de los derechos humanos, se encontraron diversas posturas (ver gráfica No.9):

- El 31% se manifestó a favor de la observación permanente de conductas y actitudes y el cambio de las mismas:

Profr. 1C: "Quien sabe tal vez a partir de observar la conducta de los niños, estar viendo que muestren una buena conducta, que se desarrollen bien en la escuela y así posiblemente afuera lo hagan, ya que si se repite una buena conducta dentro de la escuela lo harán afuera como es deseable".

Profra. 2B: "Se debe evaluar a partir de las actitudes que asuman los niños...y por lo tanto hay que observarlos y los cambios se dan a muy largo plazo".

Profr. 5C: "Yo creo que la evaluación de estos temas es otro problema que se debe tomar en cuenta, es decir, más que la medición de conocimientos debería considerarse la medición de actitudes y destrezas, si el alumno ya demuestra una actitud positiva es un avance, debemos estar al tanto de estos cambios".

- Un 21.4% se mostró a favor del uso de escalas estimativas:

Profra. 6A: "Generalmente el aprendizaje de derechos humanos se evalúa solo porque no les puedo poner seis, siete o diez, lo que hago es una escala estimativa: MB o felicidades no con números aritméticos sino con otra forma porque es muy difícil evaluarlos, o bien se hace una lista de cotejo en donde se les califica diariamente y luego se sacan promedios y de ahí se decide si se les sube o baja calificación".

- El 19% sugirió la necesidad de diseñar cuestionarios o exámenes escritos:

Profra. 1B: "Yo creo que se podría evaluar a los niños por medio de cuestionarios y ahí nos daríamos cuenta de que comprendieron el tema de los derechos".

Profra. 3A: "Evaluarlos en forma de puntuación por medio de un cuestionario o examen a través de eso se da uno cuenta si conocen los derechos o no".

- El 16.7% destacó como medio de evaluación la realización de trabajos individuales o por equipo que promuevan la reflexión personal, tales como: investigaciones, composiciones, carteles, álbumes y textos ilustrados:

Profra. 1B: "Yo creo que se podrían evaluar a los niños por medio de trabajos individuales, o sea investigaciones o también trabajos en equipo".

Profr. 3B: "Podría ser a través de un trabajo específico, ya sea una composición o un cartel para ese tema".

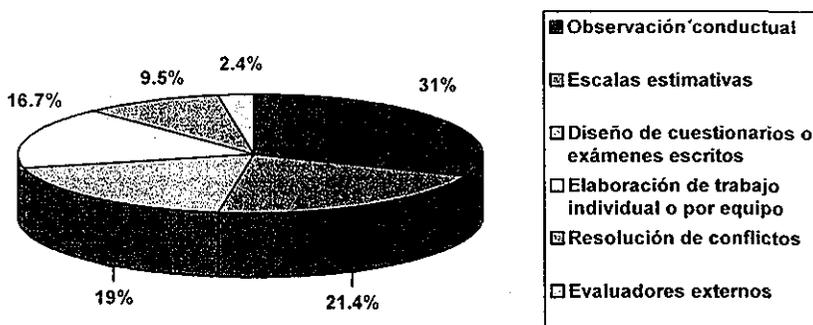
- El 9.5% se refirió al planteamiento de situaciones reales para la resolución de conflictos:

Profr. 4A: "Tratar de buscar acontecimientos personales en donde ellos demostraran esos derechos y teniéndolos ya ejemplificados ver qué han adquirido; así es como podríamos evaluarlos porque no podríamos calificarlos de otra manera".

Profra. 4C: "Bueno, cuando ellos saben qué hacer en una situación dada es cuando nos damos cuenta de que aprendieron los derechos o decirles por ejemplo ¿qué harías si te pasara X cosa y a partir de lo que conteste se podría ir evaluando".

- Únicamente el 2.4% enfatizó la necesidad de evaluaciones externas a la escuela:

Profr. 4B: "Yo creo que lo ideal sería que nos visitaran personas con otra visión sociológica para que nos dijeran si se ha logrado lo que pretendemos y nos apoyaran en la evaluación considerando sus experiencias en otras comunidades escolares".



Gráfica N° 9: Propuestas de evaluación del aprendizaje de derechos humanos.

Lo anterior permite vislumbrar medios opuestos para evaluar el aprendizaje de los derechos humanos, desde calificaciones hasta escalas estimativas, resolución de problemas u observación de conductas. Este último fue el medio más alto.

*** Dificultades en la enseñanza de derechos humanos.**

E: ¿Cuáles considera usted son las principales dificultades que limitan tanto la enseñanza como el aprendizaje de los derechos humanos? ¿a qué se deben?

Un dato importante radica en que todos los profesores coincidieron en destacar que la principal dificultad que limita tanto la enseñanza como el aprendizaje de los derechos humanos proviene de **las problemáticas surgidas en el entorno familiar** tales como: padres que no respetan los derechos de los niños, el poco involucramiento de los padres en la educación de sus hijos debido a problemas como el divorcio, madres solteras, alcoholismo, drogadicción o prostitución.

Profr. 1C: "En sus casas no les enseñan los derechos, incluso son los mismos padres quienes violan estos derechos; precisamente la semana pasada tuvimos un niño golpeado, me consterné mucho porque tenía huellas muy marcadas en toda la espalda, abdomen, brazos; los padres son autoritarios y simplemente creen que pueden disponer de ellos como deseen, si aquí no les enseñamos los derechos en sus casas menos".

- Profra. 2C: "Yo creo que muchos padres de familia violan los derechos de los niños como un 50%, no los alimentan bien, no los atienden, no los mantienen limpios".*
- Profra. 3A: "Los niños siguen siendo golpeados, maltratados no solamente por su familia sino hasta por otras personas, caso concreto tengo un niño que trabaja y le pegan ahí donde trabaja, los mismos padres violan sus derechos, pues a este niño hasta le han quemado las manitas y su mamá lo amenaza con quemarle los pies si no obedece porque le gustan mucho las maquinitas, ya hemos platicado con ella pero es inútil".*
- Profra. 4C: "A veces sucede que los niños no están bien nutridos, vienen de familias desintegradas o de madres prostitutas o de padres alcohólicos o drogadictos".*
- Profra. 5B: "El medio que tenemos aquí es culturalmente bajo, así que muchas mamás les pegan a sus hijos, a veces he tenido que calmarlas, en la escuela se dan muchos casos, tuvimos un niño que llegaba rasguñado y moreteado porque le había pegado su mamá, lo golpeó como si fuera un perro o no sé qué cosa...yo creo que por lo menos un 95% de los padres aquí en la escuela no respetan los derechos de los niños, siguen tratando a sus hijos con groserías y gritos; incluso los mismos padres me dicen 'si es necesario que le pegue maestra usted dele', imagínate si yo trato de que sus hijos entiendan con palabras y los papás con golpes pues no llegamos a nada, esto lo noto en mi grupo y en la escuela en general".*
- Profr. 6C: "La principal dificultad es la irresponsabilidad de los padres hacia sus hijos, no quieren gastar ni un peso para su merienda, tengo niños agresivos porque sus padres les han hecho mucho daño, algunos fueron lastimados, otros abandonados por sus madres lo que les ha ocasionado que odien a sus compañeras y buscan maltratarlas constantemente; muchos son hijos de padres alcohólicos, padres divorciados, otros que los encargan con vecinos o la criada porque trabajan todo el día dejándolos solos, en fin vienen de familias desorganizadas, no podemos hablar de derechos humanos cuando la familia misma los ha desvirtuado".*

Asimismo, otras dificultades no menos importantes señaladas por los docentes fueron (ver gráfica No.10):

* Dificultades pedagógicas y educativas (50%) como: No existen cursos a profesores sobre estrategias de enseñanza en derechos humanos, carencia de recursos, materiales didácticos, libros, poco tiempo destinado a estos temas y la realización de otras actividades escolares.

Profra. 2A: "No tenemos información sobre cómo enseñar estos temas, ni de donde conseguir el material necesario".

Profra. 5A: "No conozco casi nada del tema y por lo tanto no me considero preparada para impartir estos temas, aún no conozco del todo mis derechos como ciudadana".

Profra. 3A: "Yo creo que la falta de material como libros con dibujos y recursos económicos y también nosotros no le damos mucha importancia a estos temas, nos centramos sólo en español y matemáticas".

* Problemas del entorno social (40.9%) como problemas económicos y sociales actuales, violencia, carencia, falta de democracia, desconocimiento de los derechos y la violación a los mismos.

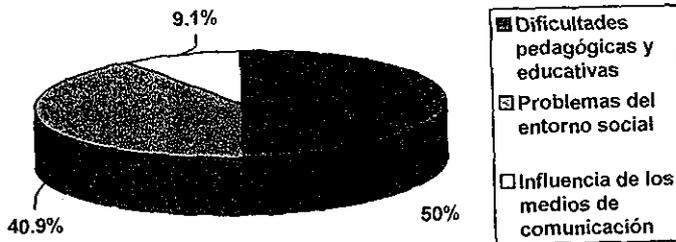
Profra. 2A: "Pienso que toda la situación que estamos viviendo en todo el mundo, tantos problemas, carencias, raptos, agresiones físicas, se debe a que no tenemos un conocimiento a conciencia de los derechos humanos".

Profra. 4A: "La principal limitante está en el medio en el que se desenvuelven, si existen tantos vicios, toda esa falta de conciencia hacia ver el futuro de los niños que tenemos en nuestras manos...".

Profra. 6C: "Este nuevo mundo lo único que ha generado ha sido la violencia que es un factor importante en la desintegración de la sociedad".

* Los medios de comunicación (9.1%):

Profr. 4A: "Se han perdido los valores morales y el principal culpable ha sido la televisión y los programas que pasan sobre violencia, drogas, etc. Son los medios de comunicación los que nos han impedido mejorar esos principios morales".



Gráfica N° 10: Problemáticas que limitan la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos.

En cuanto a las dificultades señaladas, resulta interesante cómo las problemáticas surgidas en el entorno familiar fueron reportadas en todos los grados escolares como la principal limitante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, señalándose castigos y abusos hacia docentes y alumnos.

Cabe destacar que en este rubro de la entrevista, los profesores expresaron abiertamente las experiencias de abusos hacia los niños y hacia su propia persona sin ningún temor, ya que consideraban era el momento adecuado para dar cuenta de lo que sucedía en sus aulas.

* Sugerencias docentes ante las dificultades en la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos.

E: Ante las dificultades señaladas anteriormente ¿qué puede hacerse al respecto?

Finalmente, las principales sugerencias dadas por los profesores giraron en torno a cinco rubros (Ver gráfica No.11):

* La capacitación y apoyo a docentes (27%), tales como: cursos y reuniones docentes sobre estrategias de enseñanza en derechos humanos y el contacto con otras instituciones o especialistas sobre dicha temática.

Profr. 1C: "Creo que debemos empezar por dominar bien estos contenidos, sería importante diseñar cursos sobre derechos humanos o más que esto hacer una verdadera carrera cívica".

Profra. 3C: "Debemos saber emplear nuevas estrategias para saber cómo deben enseñarse los derechos humanos a los niños, porque esto de educación en derechos humanos es prácticamente una carrera nueva para mí y aunque se habla mucho de ello, no sabemos cual sea la finalidad de esta nueva carrera si le podríamos llamar así y necesitamos más orientación".

Profra. 5A: "Que nos dieran más información sobre los derechos, la SEP nos imparta cursos sobre los temas, que se buscara gente que supiera de esos temas y los comente con los niños en una clase".

Profr. 5C: "Se podría hacer una cruzada nacional en donde todas las fuerzas estén inmersas, incluso los partidos políticos, mediante un consenso general y buscar el contacto con instituciones dedicadas a abordar estas temáticas, así se podría hacer un verdadero programa de derechos humanos".

* Recursos pedagógicos (24.3%), como videos, folletos o revistas y libros para el docente y el alumno:

Profr. 3B: "Sería bueno incluir algunos videocasettes con esta información y difundirlos así a los niños en sesiones aisladas, no dentro del salón, sino fuera, y aparte de esto, que se nos dieran revistas en donde los niños colorearan y folletos alusivos a los derechos".

Profra. 6A: "Necesitamos sobre todo un libro que nos apoye y material para los niños, que tuvieran un libro de los derechos humanos y otro de los derechos de los niños".

* Asesoría a padres de familia (21.6%) sobre el conocimiento de los derechos humanos y su importancia en la educación de sus hijos.

Profra. 1B: "Se podría trabajar con los padres de familia para que entendieran porqué sus hijos deben de saber estos requisitos de los derechos humanos".

Profra. 3A: "Que se trabajara con los padres en pequeños talleres, dándoles materiales para que conocieran los derechos humanos y sepan cómo respetarlos y aplicarlos".

Profra. 6B: "Por medio de los medios de comunicación masiva se podrían pasar unos spots, diciendo cuáles son los derechos humanos, meterlos en la radio, televisión, poner anuncios; así poco a poco llegarían a las amas de casa y a los señores; de esta forma se ayudaría mucho a los padres".

* Cuestiones curriculares (16.2%) como la necesidad de una materia concreta sobre derechos humanos en primaria, el planteamiento de objetivos en las diversas unidades que conforman los programas de educación cívica, la participación de docentes y especialistas en educación en la elaboración de planes y programas educativos.

Profra. 1A: "Nos deberían poner objetivos en todas las unidades o como temas dentro de todas las áreas y que se marquen como importantes".

Profra. 2A: "Yo creo que los derechos humanos deberían trabajarse como una materia en forma especial y no como un complemento del conocimiento del medio".

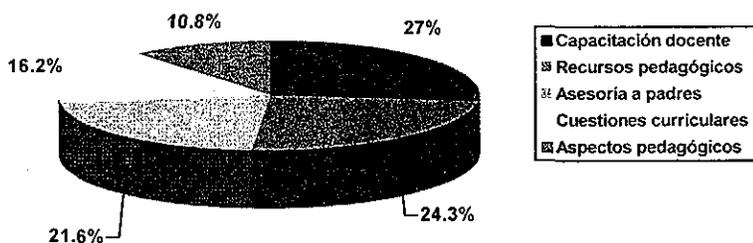
Profra. 3C: "Debería darse como una materia importante para el futuro de los niños, que se formara una carrera nueva en donde se nos oriente sobre cuál va a ser la finalidad de conocer los derechos, con qué objetivos se trabajarán y tener un programa concreto".

Profra. 3B: "Creo que se deberían elaborar programas alusivos a los derechos en donde participáramos también los maestros en servicio y no nada más las comisiones de SEP, especialistas en elaboración de libros sino especialistas que profundicen en la problemática real de la educación. Esto permitiría que no se elaboren materiales al vapor, que recuerden que no trabajamos con grupos 'modelo'".

* Aspectos pedagógicos en general (10.8%) como enseñar derechos humanos desde edades tempranas dentro de la escuela y la consideración de que en las escuelas privadas se profundiza más en este tipo de temáticas.

Profra. 1B: "Creo que desde chiquitos a los niños se les deben enseñar sus derechos como se les enseña matemáticas o español y decirles que les van a servir cuando sean grandes".

Profra. 5A: "En las escuelas privadas sí se trabajan más a fondo los derechos humanos, incluso los padres llevan a los niños a instituciones sobre todo a los de quinto y sexto año y hay padres que dan pláticas en la escuela a otros padres, todo esto duró tres meses y por las mismas condiciones de la escuela y de los padres se presta más atención a este tipo de temáticas".



Gráfica N° 11: Sugerencias docentes.

Finalmente, se observan sugerencias muy precisas para superar las dificultades encontradas, las cuales dejan ver que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos toman parte muchos factores que no sólo competen a los alumnos y maestros, sino a la comunidad en su totalidad.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

7.4. Resultados de las entrevistas a los niños.

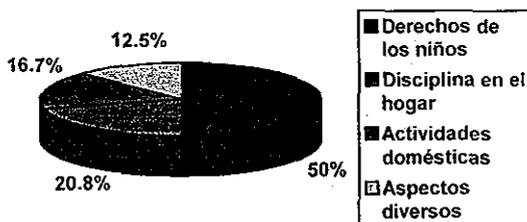
Los resultados de las entrevistas de los niños que a continuación se reportan acompañadas de respuestas prototipo, hacen referencia de manera global al aprendizaje de derechos humanos en primaria, sin precisar en diferencias por grado escolar. Los resultados más sobresalientes se ilustran con gráficas.

CONSIDERACIONES EN TORNO AL CONOCIMIENTO Y RESPETO A LOS DERECHOS HUMANOS.

* **Conocimientos previos sobre derechos humanos en la escuela y en el hogar.**

E: ¿Alguna vez en tu casa o en la escuela te han platicado qué son los derechos humanos? ¿cuáles conoces?

El 66.7 % de los niños comentó haber escuchado qué son los derechos humanos en casa o en la escuela. Sin embargo, un 33.3% dijo desconocerlos. Así, el 50% se refirió a los derechos de los niños como derechos humanos, el 20.8% resaltó cuestiones de disciplina en el hogar, el 16.7% a la realización de actividades domésticas y un 12.5% comentó diversos aspectos (ver gráfica N° 1).



Gráfica N° 1: Conocimiento de derechos humanos

Algunas respuestas que ilustran lo reportado son:

Alumna 5A (10 años 7 meses): "Sí, los derechos humanos son los que tenemos nosotros, son los derechos de los niños".

Alumno 6C (12 años 6 meses): "Sí me han platicado, creo que es no faltarle el respeto a un mayor, ni decir groserías".

Alumno 3A (8 años 3 meses): "Bueno, creo que es ponemos a hacer el quehacer y ayudar a mi mamá en la casa".

Alumna 3B (9 años 6 meses): "Hacer el quehacer y obedecer a los papás".

Alumna 4A (9 años 10 meses): "Los derechos humanos son pagarle su dinero a alguien, pagar impuestos, hacer su trabajo bien y nada más de eso me acuerdo".

Estos resultados muestran que los niños reconocen sus propios derechos y los conceptualizan como derechos humanos al igual que aquellas actividades que realizan cotidianamente en sus hogares.

*** Conocimiento de los derechos (ejemplos).**

E: ¿Alguna vez en tu casa o en la escuela te han platicado qué son los derechos humanos? ¿Cuáles conoces?

Cabe destacar que los ejemplos sobre un derecho giraron en torno a cuestiones de disciplina o deberes en el hogar (50%) y los derechos de los niños (50%). Así, algunos niños expresan:

Alumno 4C (9 años 9 meses): "Por ejemplo ayudarle a mi mamá a hacer el quehacer, a lavar la ropa, bañarme y cambiarme".

Alumna 3C (8 años 6 meses): "Por ejemplo el derecho de jugar y de venir a la escuela".

Alumna 5B (10 años 10 meses): "Son por ejemplo tener un hogar, no maltratarnos, derecho a jugar..."

Los ejemplos reportados por los niños permiten apreciar cómo los niños en los diferentes grados escolares visualizan como derechos todos aquellos deberes que son establecidos por sus padres en sus hogares.

Un dato interesante radica en que a pesar de nombrar algunos de sus derechos, los niños no logran distinguir la diferencia entre sus derechos como niños y sus deberes, para ellos ambos aspectos son igualmente derechos.

*** Concepción de derecho**

E: ¿Qué es para ti un derecho? Dame un ejemplo.

Con respecto a la concepción de derecho (ver gráfica N° 2), se encontró que el 55.6% de los niños entienden como derecho una obligación y la obediencia hacia los padres:

Alumna 3B (9 años 6 meses): "Un derecho es como algo que sirve para obedecer a los papás, si me mandan a hacer algo yo lo tendría que hacer".

Alumno 2B (8 años 3 meses): "Un derecho es como una obligación que tenemos que hacer".

Otras concepciones giran en torno a expresar lo que se desea hacer (16.7%):

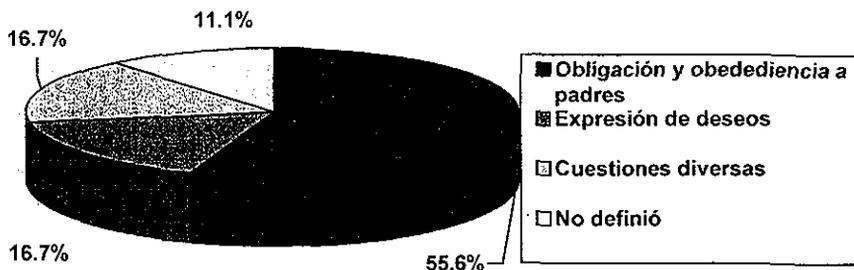
Alumno 4B (9 años 3 meses): "Para mí un derecho es poder hacer una cosa que queramos hacer".

Cuestiones diversas como: reglas o defensas, libertad para superarse y el cuerpo físico (16.7%):

Alumno 1B (6 años 7 meses): "Es como el cuerpo de uno".

Alumno 2C (8 años 4 meses): "Algo libre para el ser humano, para que pueda ser alguien".

Únicamente un 11.1% no dio una definición de lo que entendía por derecho.



Gráfica N° 2: Concepciones de derechos

Es interesante destacar la noción de derecho como obligación y obediencia hacia los padres, la cual aparece en los diferentes grados escolares. Esto demuestra que los niños no conciben la diferencia entre ambos términos.

Esta pregunta fue una de las más difíciles de responder para los niños, sobre todo para los más pequeños (primero y segundo año), quienes dudaban mucho al responder. Los niños más grandes aunque no daban una definición concreta, expresaban ejemplos de lo que creían era un derecho.

*** Respeto a los derechos humanos en la escuela y en el hogar.**

E: ¿Tu maestra(o) respeta los derechos? ¿Por qué?

Por otro lado, sólo el 16.7% de los niños expresó que los maestros si respetan los derechos humanos porque respetan a las personas, la naturaleza y les enseñan. Un 83% no contestó a esta cuestión.

E: ¿Tu maestra(o) puede pegarte? ¿Por qué?

En cuanto a si los profesores pueden pegarle a sus alumnos, se puede apreciar que un 66.7% contestó negativamente. Respecto a este porcentaje, un 42.9% argumentó que los profesores no tienen derecho a pegarles y un 57.1% dijo que no deben pegarles porque no son sus padres. Esto se ilustra a continuación:

Alumno 1B (6 años 7 meses): "La maestra no tiene derecho a pegarme porque el director les ha dicho que no deben pegarles a sus alumnos".

Alumna 6B (11 años 7 meses): "Yo pienso que los maestros no tienen derecho a pegarnos porque nada más nos enseñan y no son nada de nosotros, no son nuestros padres".

Únicamente un 33.3% respondió afirmativamente al planteamiento de que los profesores golpeen a sus alumnos. Dentro de este rubro, un 66.7% defendió esta postura argumentando la presencia de conductas inadecuadas o el no trabajar. Un 33.3% comentó aspectos diversos tales como: el profesor puede pegar con moderación y porque es parte de la familia. Unas respuestas que ilustran lo anterior son:

Alumno 2C (8 años 4 meses): "Yo creo que está bien que la maestra nos pegue cuando no están bien las cosas o cuando alguien no trabaja, están inquietos, hacen travesuras, no hacen las cosas...yo creo que mis papás y mi maestra sí tienen derecho de pegarme porque los dos vienen siendo como una familia, para que nos corrijan, nos llamen la atención, para que nos enseñen y nos digan qué tenemos que hacer".

Alumno 6C (12 años 6 meses): "Yo pienso que a veces los maestros sí deben pegarnos cuando desobedecemos; por ejemplo: cuando nos salimos del salón o echamos relajo o cuando le pegamos a una compañera".

Los planteamientos anteriores permiten discutir diversos aspectos. Por un lado, es interesante ver cómo los niños conciben la agresión física como mecanismos positivos y necesarios para moldear su conducta, trabajar como se pide o para aprender y en ningún momento lo asumen como una violación a su derecho a no ser maltratados. Aún en los casos de aquellos niños que manifestaron que sus profesores no pueden pegarles; en realidad se observa que ellos no están en contra de la agresión, sino de quien los agrede; es decir, sus profesores no pueden pegarles porque no existe ningún vínculo familiar que así lo permita.

E: ¿Tus papás pueden pegarte? ¿Por qué?

En relación a si los padres pueden pegarle a sus hijos, el 94.4% de los niños respondió afirmativamente. De esta manera, los argumentos que respaldan esta afirmación fueron: tener derecho a golpear por ser sus padres (46.9%), ante la desobediencia y para educarlos (31.3%), pegarles con moderación (18.8%) y otros familiares también pueden golpear (3.1%). Algunos ejemplos de esto son los siguientes:

Alumna 1A (7 años 6 meses): "Mis papás pueden pegarme porque a veces no hago caso, o también mis hermanas, yo creo que sí es correcto que me peguen mis papás porque a veces no obedezco y como son mis papás, sí tienen derecho".

Alumno 2B (8 años 3 meses): "Mis papás sí tienen derecho a pegarme si hago algo malo; nuestra maestra no porque no es como nuestra madre ni es de la familia, por ejemplo mis tíos sí o alguien de la familia sí me puede pegar, pero nosotros a ellos no podemos pegarles".

Alumno 4B (9 años 3 meses): "Los papás sí nos pueden pegar porque les debemos de tener respeto a nuestros padres y cuando no los respetamos, pues entonces nos regañan o pegan; ellos no deben pegarnos mucho, porque tampoco se debe maltratar al niño. Yo creo que los papás sólo deben pegarnos cuando tienen razón, por ejemplo: cuando no pedimos permiso o si llegamos muy noche, entonces pues sí".

Alumno 6C (12 años 6 meses): "En mi casa sólo me pegan cuando hago cosas malas, como por ejemplo cuando ellos salen y yo no debo de salir y salgo a la calle, entonces sí me pegan con una chancla o con algo; yo creo que en ocasiones sí deben pegarnos nuestros papás cuando hacemos travesuras grandes; creo que los papás tienen más derecho de pegarnos que los maestros, porque los maestros no son nada de nosotros y nuestros papás pues son nuestros papás, y además en la escuela sólo estamos un 'cacho' del día y en la casa pues ahí vivimos con nuestros papás".

Un dato interesante es que sólo una niña de quinto año (5.6%) respondió que los padres no pueden golpear a sus hijos dado que son seres humanos.

El porcentaje tan elevado de niños que aceptan el hecho de ser golpeados por sus padres corrobora lo comentado anteriormente; en el sentido de que el vínculo familiar justifica la agresión del adulto, y en este caso, no solamente de los padres, sino además de cualquier otro miembro de la familia, hermanos mayores, tíos o abuelos.

De igual modo, se aprecia que para los niños tanto la frecuencia como los motivos que dan lugar a los golpes determina en qué momentos se convierte en maltrato físico. Esto es, sólo cuando se presentan acciones de desobediencia o falta de respeto a los padres se justifican los golpes; de lo contrario, cuando no existen estas razones, o bien, cuando los golpes son frecuentes, los niños lo perciben como un maltrato y en este momento sí se convierte en una cuestión negativa.

E: ¿Tus compañeros pueden pegarte? ¿y tú a ellos? ¿Por qué?

En cuanto a si pueden golpearse entre compañeros de escuela, el 61.1% respondió afirmativamente. En este rubro, un 66.7% aceptó pelearse y golpearse; un 20% expresó que en su casa y en la escuela les dicen que deben defenderse y un 13.3% explicó que así es el trato entre compañeros.

Lo anterior se ejemplifica como sigue:

Alumna 1A (7 años 6 meses): "A veces estamos peleando y me jalan los cabellos, a veces les pego a mis compañeros porque ellos me pegan; si alguien me pega le vuelvo a pegar y si yo le pego a un niño, él me pega; así se debe de hacer porque mis hermanas me han dicho que si alguien me pega que se los regrese y yo pienso que así debe ser si alguien te pega se debe pegar y si tú le pegas también él debe pegar".

Alumno 4C (9 años 9 meses): "Sí podemos pegarnos entre compañeros sólo si estamos enojados...si yo le pego a un niño también se puede defender pegándome, que es lo que más se hace; por eso si alguien me pega yo me defiendo y también le pego".

Alumna 1C (6 años 9 meses): "A veces si me dan un manotazo yo también se los regreso, todos así se tratan".

En contraposición, sólo un 38.9% defendió la idea de no golpearse en la escuela, argumentando que no tienen derecho por no ser los papás (37.5%), por temor a ser reportados o castigados por los profesores (37.5%); por ser niños (12.5%) y por ser muestras de agresividad que imitan los niños más pequeños (12.5%). Los niños comentaron lo siguiente:

Alumna 3C (8 años 6 meses): "Mis compañeros tampoco pueden pegarme porque no son mis papás, ni yo tampoco puedo pegarles a ellos porque no soy su papá ni su mamá; y si le pego a alguien del salón o si me pegan la maestra nos puede regañar".

Alumna 5A (10 años 7 meses): "Entre compañeros no debemos golpearnos, ellos no pueden pegarme porque eso es agresividad y luego si los niños de primero lo ven también lo quieren hacer. Si alguien me pegara le diría a la maestra que no tiene derecho de pegarme ese niño o niña, pero no les pego a mis compañeros y yo creo que si le pegara a alguien le pediría disculpas aunque de todos modos me acusaría con la maestra".

A partir de lo anterior se puede apreciar la visión heterónoma y de egoísmo mutuo en los niños al asumir "el derecho a pegar y a que te peguen" como una forma de defensa en un conflicto interpersonal; idea que es respaldada por los padres o hermanos mayores y dentro de la escuela. Asimismo, se distingue cómo los niños evitan golpear a otros por temor a ser castigados por el maestro, ya que es él quien señala como negativa la agresión física y la sanciona. Esta idea como se puede ver es contraria a la concepción que tienen los niños.

*** Acciones de alumnos, docentes y padres ante situaciones de conflicto e indisciplina.**

E: Si un compañero(a) te pega ¿qué haces tú? Y si tú le pegas ¿qué hace él o ella?

En lo que respecta a las acciones a las que se recurre en situaciones de conflicto entre iguales (golpes) se encontró lo siguiente: recurrir al profesor quien regaña o

castiga al que golpea primero (46%), golpearse mutuamente (32.4%), la profesora castiga a ambas partes del conflicto (13.5%), el profesor golpea (5.4%) y recurrir a los padres (2.7%). Esto se ilustra a continuación:

Alumna 6B (11 años 7 meses): "Cuando alguien aquí en el salón se porta mal o no hace la tarea, la maestra los regaña o los castiga".

Alumna 4A (9 años 10 meses): "Cuando en el salón se portan mal dos niños el maestro los regaña a los dos o luego nos dice que no lo volvamos a hacer o nos pone a escribir varias veces que no lo volvamos a hacer o si ya se portaron muy mal los jala de la oreja pero ni duele. También cuando alguien nos pega, el maestro nos dice que se lo regresemos que no nos dejemos o a veces les dice a los papás".

Alumna 1C (6 años 9 meses): "Si alguien me pega fuerte, le digo al maestro y él le pega fuerte al niño; y si le pego a un niño, también me acusa con el maestro...".

E: ¿Qué hace tu profesor cuando se portan mal y no trabajan bien?

Por otro lado, el tipo de recursos utilizados en la escuela cuando se presentan conductas de indisciplina o no trabajar en clase fueron (ver gráfica N° 3):

* El castigo psicológico por ejemplo: gritarles y exhibirlos frente al grupo (27.1%):

Alumna 1A (7 años 6 meses): "Cuando la maestra ve que un niño le pega a otro niño lo castiga dejándolo ahí parado afuera del salón o adentro pero en una esquina".

Alumno 2C (8 años 4 meses): "Cuando alguien se porta mal en el salón la maestra nos regaña o nos grita...".

* Castigo físico: jalones de cabello, orejas o patilla, empujar (25%).

Alumno 2C (8 años 4 meses): "A veces nos jala de la patilla o nos pega con la mano o el cuaderno en la cabeza como si fuera nuestra mamá nos trata".

Alumno 2A (8 años 11 meses): "Si yo le pego a un compañero a mí me castigan poniéndome a cargar libros... algunas veces me pega con las llaves o su llavero muy fuerte".

Alumna 6B (11 años 7 meses): "...luego si les da sus 'coquitos' a los niños o les da con la regla en las pompas, sobre todo cuando les pregunta la clase del día anterior y no saben".

* Retirar del grupo: llevarlos a la dirección o a otros grados, suspenderlos (16.7%).

Alumno 2B (8 años 3 meses): "Cuando alguien se pelea la maestra lo castiga, lo manda a la dirección o lo suspende".

Alumna 5C (10 años 8 meses): "Cuando no le hacen caso los saca del salón y los manda al baño, los manda a la dirección porque no hacen lo que él dice".

* Retiro de privilegios: dejarlos sin recreo o merienda (12.5%).

Alumno 4C (9 años 9 meses): "Cuando alguien se porta mal en el salón, el maestro lo castiga no dejándolo salir al recreo".

* Acciones diversas: asignar tareas extraclase, repetir por escrito las conductas deseadas o hablar con ellos (10.4%):

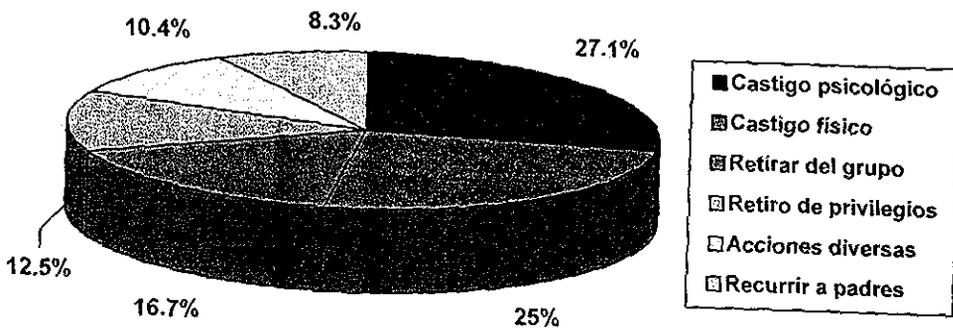
Alumna 6B (11 años 7 meses): "En el recreo los pone a hacer la tarea".

Alumna 4ª: "El maestro nos pone a escribir varias veces que no lo volvamos a hacer...".

Alumno 4B (9 años 3 meses): "...también cuando nos portamos mal el maestro habla con nosotros...".

* Recurrir a los padres (8.3%):

Alumno 6C (12 años 6 meses): "A veces cuando ya nos portamos muy mal, mandan llamar a los papás".



Gráfica N° 3: Recursos docentes ante indisciplina y/o conflictos dentro del aula

E: ¿Qué hacen tus papás cuando te portas mal en casa o no haces la tarea?

Asimismo, los niños comentaron que el tipo de recursos utilizados por los padres en casa ante actos de indisciplina o incumplimiento de deberes son los siguientes (ver gráfica N° 4):

*** El castigo físico (80%):**

Alumna 1ª (7 años 6 meses): "...por ejemplo cuando nos dicen que no hagamos ruido y hacemos; un día me pegó mi papá con el cinturón en la espalda y mi mamá con una chancla, pero no me dejan marcas".

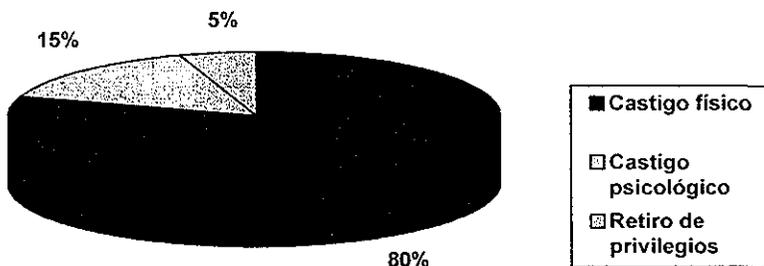
Alumna 5C (10 años 8 meses): "...a veces me pegan con un cable en la espalda o con un zapato de mi papá y cuando me pegan es porque me porto mal o porque les pego a mis hermanos".

*** El castigo psicológico (15%):**

Alumno 2C (8 años 4 meses): "A mí nada más me regañan o me gritan que no haga esto, que no haga el otro, así nada más me llaman la atención cuando no obedezco".

*** El retiro de privilegios (5%):**

Alumna 6B (11 años 7 meses): "Sólo cuando hago enojar a mis papás, por ejemplo cuando peleo con mi hermano, cuando les contesto o les falto al respeto o les contesto mal a los mayores, entonces me castigan no dejándome ver la tele o sin salir a jugar".



Gráfica N°4: Acciones de los padres ante indisciplina e incumplimiento de deberes

Es importante comentar que al iniciar estos cuestionamientos, los niños en general dudaron al responder preguntando el uso que se daría a la información, decían por ejemplo: “¿Para qué quieres saber?, ¿Le vas a decir al director o a mi maestra?, ¿Quién te mandó a preguntar eso?, ¿Se van a enterar mis papás?, ¿Si te digo no lo dices a nadie?, ¿Eres del programa de Ciudad desnuda?”.

Una vez que se les garantizó la confidencialidad de sus respuestas se mostraron *más seguros y abiertos a participar*; de hecho en estas preguntas los niños comentaron, explicaron y ejemplificaron mejor sus respuestas.

Los datos aquí reportados llevan a apreciar por un lado, que ante situaciones de agresión física entre los niños, el maestro asume una postura autoritaria/intimidatoria, al ser él quien impone las sanciones correspondientes, e incluso en algunos casos recurre a la agresión. De igual modo, resulta interesante notar cómo los docentes permiten que el niño agredido responda igualmente con agresión, ya que este tipo de acciones desde la perspectiva del desarrollo moral estaría ubicando a los docentes en el segundo estadio de egoísmo mutuo, característico de la edad infantil.

Otro punto a discutir son los recursos utilizados por los docentes ante conductas de indisciplina o incumplimiento de deberes escolares, ya que sobresalen el castigo psicológico y físico en todos los grados escolares. Esto se contrapone a lo reportado

por los docentes quienes aseguraron recurrir prioritariamente a la reflexión sobre las conductas inadecuadas.

Por otro lado, cabe destacar el alto porcentaje de padres que recurre al castigo físico como principal recurso ante la indisciplina e incumplimiento de deberes por parte de sus hijos, quienes a su vez perciben la agresión como una forma natural de convivencia familiar. Esto permite apreciar que la educación que reciben los niños en sus hogares parte del principio de que para corregir la conducta es necesaria la agresión.

*** Sugerencias para el respeto de los derechos en la escuela y el hogar.**

E:¿Qué se puede hacer con los padres que les pegan a sus hijos?

En lo que se refiere a lo que debe hacerse con los padres que golpean a sus hijos, el 29.2% de los alumnos expresó la necesidad de reportarlos a las autoridades judiciales:

Alumna 5ª (10 años 7 meses): "Con los papás que les pegan fuerte a sus hijos hay un teléfono que es el 6 58 11 11 y dicen que ahí se puede reportar cualquier abuso de padres, este teléfono lo vi en la tele y si a mí me pegaran yo hablaría ahí y les diría que no puedo estar aquí para que me maltraten".

Alumna 6ª (12 años 1 mes): "Hay papás que les pegan tanto a sus hijos que los llegan a traumatizar y lo que deberían hacer sus hijos es demandarlos porque tampoco pueden abusar los papás de sus hijos, que los demanden en la delegación".

El 25% se inclinó por el reclamo directo padres-hijos:

Alumno 2B (8 años 3 meses): "...yo creo que los papás que les pegan a sus hijos pueden sus hijos decirles a sus papás que hicieron algo bien y que les pregunten porqué les pegaron".

Un 12.5% comentó recurrir a familiares o conocidos:

Alumna 1C (6 años 9 meses): "A los papás que pegan mucho deben acusarlos con sus papás, por decir si mi mamá me pega le digo a mi papá para que le reclame a mi mamá o la acuso con mi abuelito".

Cabe destacar que mientras un 16.7% expresó acciones diversas como llevarlos a un manicomio, retirarles a sus hijos u obedecerlos para no ser golpeados otro porcentaje igual no contestó.

Un punto interesante se refiere a la aceptación por parte de los niños del maltrato físico en casa, el cual es visto como una forma natural de educación que utilizan los padres. Se oponen en cambio al maltrato físico frecuente y a la magnitud del mismo.

Otro aspecto de interés radica en que ante situaciones de violencia física, la búsqueda de ayuda difiere de acuerdo a la edad de los niños. En el caso de los niños más pequeños, recurren a personas de su contexto inmediato como abuelos o los mismos padres. Por el contrario, los niños más grandes tienen conocimiento de la existencia de instituciones o personas ajenas a su contexto familiar que pueden ayudarlos.

E: ¿Qué debe hacerse con los maestros que le pegan a sus alumnos?

Del mismo modo, con los profesores que golpean a sus alumnos, un 28.6% de los alumnos defendió la idea de recurrir a autoridades educativas y un 14.3% se inclinó por el apoyo de autoridades judiciales. Algunas respuestas fueron:

Alumno 1B (6 años 7 meses): "Yo creo que si una maestra le pega a sus alumnos, ellos deberían decirle al director".

Alumna 6B (11 años 7 meses): "Yo pienso que cuando un maestro les pega a sus alumnos hay que demandarlo en la Secretaría de Educación Pública porque ahí les tienen prohibido a los maestros que les peguen a sus alumnos".

Alumna 5C (10 años 8 meses): "Con los maestros que les pegan a sus alumnos también deben meterlos a la cárcel".

Un 19% de los niños expresó la necesidad de diálogo profesor-alumno y únicamente un 9.5% comentó recurrir a los padres de familia. Es importante señalar que un 28.6% no respondió a este cuestionamiento. Esto se ejemplifica a continuación:

Alumna 6ª (12 años 1 mes): "Si hay maestros que pegan se debería hablar con ellos y decirles que no lo hagan".

Alumno 1B (6 años 7meses): "La maestra no debe pegarnos porque no es nadie y podría acusarla y decirle a mi papá".

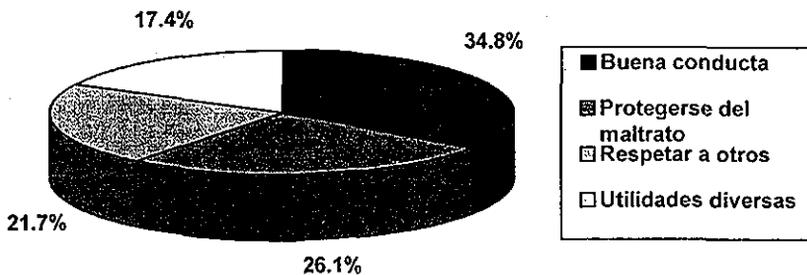
Al igual que el resultado anterior, se observa que de acuerdo a la edad y el contexto, los niños buscan la intervención de otros adultos ante situaciones de agresión física. Así los más pequeños recurren a la ayuda de otros profesores cercanos o bien al director. Mientras que los niños más grandes buscan la intervención de instituciones ajenas a la escuela. Los niños tienen conocimiento de la existencia de sanciones ante el castigo físico.

APRENDIZAJE DE VALORES REFERIDOS A DERECHOS HUMANOS EN PRIMARIA.

* Utilidad de los derechos humanos.

E: ¿Podrías explicar para qué sirven los derechos humanos?

Por otra parte, el 34.8% de los niños manifestó que los derechos humanos sirven para tener buena conducta; el 26.1% explicó que sirven para protegerse del maltrato, un 21.7% expresó que permiten respetar a otros y un 17.4% mencionó diversas utilidades, tales como: evitar el aburrimiento, para ser libres y cuidar el medio ambiente (ver gráfica N° 5).



Gráfica N° 5: Utilidad de los derechos humanos

De esta manera, las respuestas que ilustran esto son:

Alumna 1C (6 años 9 meses): "Sirven para que ya no demos 'lata' y estemos tranquilos por eso nos pegan y para eso sirven esos derechos".

Alumna 5C (10 años 8 meses): "Los derechos humanos sirven para que no les hagan nada malo a los niños".

Alumna 4ª (9 años 10 meses): "Los derechos humanos sirven para que hagan respetar las cosas de otras personas".

Se aprecia una clara distinción en la percepción de los niños según su edad respecto a la utilidad de los derechos humanos, ya que para los más pequeños es a través de la agresión física como se va moldeando su conducta. Por el contrario, para los niños más grandes la utilidad de los derechos radica precisamente en evitar el maltrato físico y en permitir el respeto hacia los demás.

*** Contexto de aprendizaje de los derechos humanos.**

E: ¿Dónde aprendiste los derechos humanos?

De igual modo, mientras que un 48% dijo haber aprendido los derechos humanos en la escuela, un 44% expresó que los aprendió en su hogar por sus padres. Solamente un 8% aprendió los derechos en la televisión. Así, los niños comentaron:

Alumna 5ª (10 años 7 meses): "Los derechos los aprendí en la escuela y algunas veces la maestra nos habla de ellos, pero no muy seguido".

Alumno 3ª (8 años 3 meses): "Los derechos me los enseñaron mis papás allá en mi casa".

Alumna 1C (6 años 9 meses): "Estos derechos yo los vi en la tele, nadie me los enseñó ni mis papás ni mi maestro".

Las respuestas de los niños permiten apreciar que no existe un contexto claro en el aprendizaje de los derechos humanos, ya que tanto el hogar como la escuela y los

medios de comunicación son fuentes a partir de los cuales los niños van formando sus propias concepciones.

*** Incumplimiento de los derechos humanos.**

E: ¿Tus papás o tus maestros te han dicho qué pasa si no se cumplen los derechos humanos?

El 83.3% de los alumnos comentó que nadie les ha explicado que sucede si no se cumplen los derechos humanos y lo que saben lo han aprendido por sí solos. Por el contrario, un 16.7% afirmó que sí les han comentado las consecuencias al respecto. Por lo tanto, las consecuencias derivadas del no cumplimiento de los derechos giraron en torno a tres ejes:

*** Privación de la libertad (56.5%):**

Alumna 5ª (10 años 7 meses) : "No sé que pasa si la gente no cumple los derechos, pero yo creo que los meten a la cárcel porque no respetan lo que marca la ley, creo que es lo más que puede pasarles".

Alumno 2C (8 años 4 meses): "No me han explicado, pero yo creo que no podrían ser libres como un pájaro, se podrían aburrir, no podrían salir a jugar con los amigos o a pasear".

*** El castigo físico o psicológico (26.1%):**

Alumno 1B (6 años 7 meses): "Yo creo que los niños que no cumplen los derechos pues los regañan sus papás y les pegan o también la maestra les pega".

Alumno 4C (9 años 9 meses): "Yo creo que si aquí los niños no respetan los derechos, o sea, si no tuviéramos buena conducta los maestros nos castigarían a cada rato y nos pondrían recados siempre, y si por decir, ya es gente adulta y no tienen buena conducta estarían peleando y nadie los iba a querer, por ejemplo si una persona está rentando y siempre pelea ya no lo iban a querer ahí y lo echarían a la calle para golpearlo".

* Consecuencias trágicas como: accidentes, locura, muerte, reprobar o ser despedidos (17.4%).

Alumna 1ª (7 años 6 meses): "No sé, pero yo creo que les pasa algo como si alguien les dice que no mueva el agua hirviendo y si la mueve pues se le cae y bueno, cuando ya están grandes y no obedecen se vuelven locas o también se matan".

Alumno 2A (8 años 11 meses): "No me han platicado pero me imagino que nadie nos hace caso, porque si alguien no estudia entonces lo reprueban y si ya son grandes y no cumplen los derechos pues no pueden trabajar porque los despiden y si les pagan pues es poco".

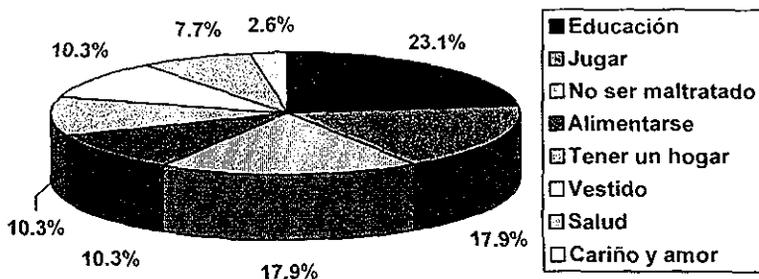
Llama la atención el alto porcentaje de niños que desconocen las consecuencias en el incumplimiento de los derechos. No obstante, se observa que algunos niños sí tienen conocimiento de que existen consecuencias marcadas por la ley o por la escuela, según sea el caso. Asimismo, un dato interesante reside en cómo los niños atribuyen al incumplimiento de un derecho accidentes o situaciones trágicas.

*** Conocimiento de los derechos del niño.**

E: ¿Sabes cuáles son los derechos del niño?

En cuanto al conocimiento de los derechos de los niños, los alumnos hicieron referencia a cuatro aspectos: el 50% hizo alusión a los derechos de los niños; el 35.7% se refirió a derechos del niño como aspectos relativos a la disciplina y deberes en el hogar. Otros comentaron la adquisición de habilidades académicas y aspectos relativos a derechos humanos (7.1% respectivamente).

En relación a los derechos de los niños destacaron los siguientes: la educación (23.1%), jugar y no ser maltratados (17.9% respectivamente), alimentarse, tener un hogar y vestido (10.3% respectivamente), el cuidado de la salud (7.7%) y tener cariño y amor (2.6%) (ver gráfica N° 6).



Gráfica N° 6: Derechos de los niños

Algunas respuestas ilustrativas son:

Alumna 5A (10 años 7 meses): "Los derechos de los niños son alimentarse bien, no deben ser maltratados, deben crecer en un lugar donde haya cariño y amor, vestir y estar limpios, que nunca nos falte donde comer y dormir, yo creo que éste es el más importante".

Alumna 1A (7 años 6 meses): "Jugar, cuidarse para no enfermarse, comer muchas verduras y no comer cosas sucias".

Alumno 4B (9 años 3 meses): "Los que más recuerdo son el derecho a jugar, estudiar, a estar saludables, a vivir en una casa y comer bien".

Respecto a disciplina y deberes, se conciben como derechos de los niños los siguientes: respetar y obedecer a los adultos (53%), ayudar en quehaceres domésticos (23.5%), tener buena conducta evitando las travesuras y cuidar el medio ambiente y animales (11.8% respectivamente). Lo anterior se ilustra como sigue:

Alumna 3B (9 años 6 meses): "Los derechos de los niños son obedecer, hacer lo que nos digan, no pegar, no decir groserías, no pelearse, nada más esos me sé".

Alumno 4C (9 años 9 meses): "Los derechos son respetar a la gente, lavar nuestra ropa, tener buena conducta, cumplir con todas nuestras cosas y ayudar a los que nos necesitan".

Alumno 1B (6 años 7 meses): "Son el no tirar basura, no pegarle a las personas, no subirse a los botes altos, ni a los árboles o la azotea porque se caen, cuidar a los animalitos o las plantas".

Finalmente, se presentan algunas respuestas que ejemplifican aspectos referentes a la adquisición de habilidades académicas y derechos humanos (7.1% respectivamente):

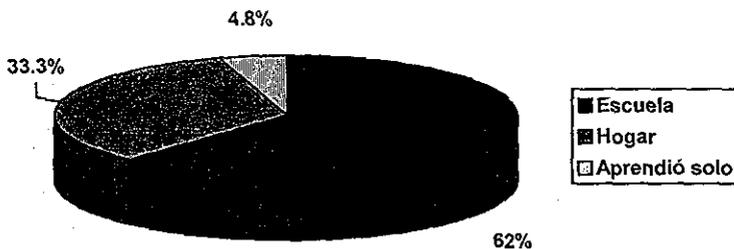
Alumno 2A (8 años 11 meses): "Los derechos son aprender a leer y saberse las tablas de multiplicar".

Alumna 5C (10 años 8 meses): "Los derechos son creer en la religión que quieran y que no los manden a otro país".

* Contexto de aprendizaje de los derechos del niño.

E: ¿Dónde aprendiste los derechos del niño?

En lo que se refiere al contexto de aprendizaje de los derechos de los niños, el 62% enfatizó haber aprendido tales derechos en la escuela, el 33.3% en sus hogares y un 4.8% especificó haberlos aprendido por sí solos (ver gráfica N° 7).



Gráfica N° 7: Contexto de aprendizaje de los derechos del niño

Los resultados anteriores permiten apreciar tanto las diversas concepciones sobre los derechos de los niños como los derechos del niño más conocidos. Así, resulta interesante cómo los niños conciben un derecho como una obligación, y ésta a su vez representa para ellos la obediencia al adulto, o sea evitar 'la mala conducta'. No

obstante, se aprecia el conocimiento de algunos de sus derechos; los cuales como se observa fueron aprendidos principalmente en el contexto escolar.

*** Importancia de la enseñanza de los derechos humanos.**

E: ¿Crees que es importante que te enseñen los derechos humanos? ¿Por qué?

Todos los niños entrevistados enfatizaron la importancia de enseñar los derechos humanos en primaria.

De esta forma, el 42.1% argumentó su importancia en términos del respeto y utilización de los mismos:

Alumna 5C (10 años 8 meses): "Yo creo que sí es importante que me enseñen los derechos humanos porque debemos saberlos para poder obedecerlos y me sirven para conocer qué derechos tengo".

Alumno 4C (9 años 9 meses): "Sí son importantes porque los puedo respetar porque ya los conozco".

Alumno 6C (12 años 6 meses): "Yo creo que sí es importante que me enseñen los derechos porque así puedo saber cuando alguien abuse de mí".

El 21.1% explicó que permiten aprender a respetar a las personas y el medio ambiente.

Alumna 1A (7 años 6 meses): "Sí es importante que me enseñen los derechos porque así aprendo a respetar más a las personas, a los animales y a las plantas".

Un 15.8% expresó que al enseñar los derechos, éstos pueden ser transmitidos a otros.

Alumna 1C (6 años 9 meses): "Sí son importantes porque son para aprenderlos nosotros y luego se los digamos a otros".

También, se destacó tanto el propiciar aprendizajes y expresar pensamientos como el evitar sanciones y/o castigos (10.5% respectivamente). Algunos ejemplos son los siguientes:

Alumno 2C (8 años 4 meses): "Yo creo que sí son importantes para saber más, aprender más cosas de las que hemos estado aprendiendo sobre los niños y los seres humanos".

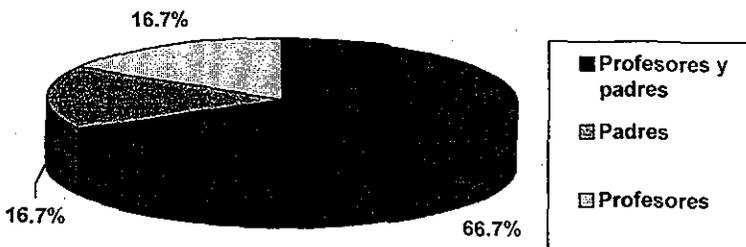
Alumna 3C (8 años 6 meses): "Porque si no me sé los derechos cuando sea grande me pueden llevar a la cárcel por no haberlos aprendido desde chica".

Lo anterior permite apreciar cómo a medida que los niños van avanzando en grados escolares, reconocen la utilidad de los derechos en términos de respeto hacia las personas, el medio ambiente y los animales. Asimismo, tienen conocimiento de que existen sanciones ante el incumplimiento de los mismos.

*** Promotores de la enseñanza de los derechos humanos.**

E: ¿Quién piensas que debería enseñarte estos derechos tus papás o tus maestros? ¿Por qué?

El 66.7% de los niños comentó que tanto los profesores como los padres deberían enseñar los derechos humanos. Sin embargo, otros niños explicaron que deberían ser únicamente los padres (16.7%) y los profesores (16.7%) (ver gráfica N° 8).



Gráfica N° 8: Promotores de la enseñanza de derechos humanos

Las razones por las cuales deben ser los profesores y maestros por igual fueron los siguientes: Se aprende más y mejor (69.2%), ambos conocen los derechos (23.1%) y se puede crecer sin conflictos (7.7%). Así, unas respuestas ilustrativas son:

Alumno 4B (9 años 3 meses): "Yo pienso que mis papás y maestros deberían enseñarme los derechos porque a veces hay niños que en sus casas no les dicen y aquí el maestro platica con todos, así que si no se los sabían pues al venir a la escuela los aprende mejor".

Alumna 6A (12 años 1 mes): "Pienso que mis maestros y mis papás deben enseñarme los derechos, porque en la escuela nos los enseñan y en mi casa mi mamá puede decírmelos también".

Alumna 3B (9 años 6 meses): "Yo pienso que deben enseñarnos los derechos nuestros papás y nuestros maestros porque así vamos a crecer sin decir groserías y sin pleitos".

Por otro lado, quienes enfatizaron que la tarea de enseñar los derechos corresponde a los padres, destacaron la obediencia hacia éstos (66.7%) y la idea de que tales derechos pertenecen al hogar (33.3%). De esta forma, algunas respuestas fueron las siguientes:

Alumna 1C (6 años 9 meses): "Yo creo que mis papás deben enseñarme los derechos porque son nuestros papás y a ellos son a los que debemos hacer caso".

Alumna 3C (8 años 6 meses): "Yo creo que los derechos deberían enseñármelos mis papás porque los maestros sirven para enseñar cosas de la escuela y los derechos humanos no sé si sean de la escuela o de la casa, pero creo que son más de la casa, por eso deben enseñarlos los papás".

Asimismo, quienes destacaron la participación docente en la enseñanza de los derechos, explicitaron que éstos pertenecen a la escuela (66.7%) y los profesores conocen mejor los derechos y tienen más experiencia (33.3%). Esto se aprecia a continuación:

Alumno 1B (6 años 7 meses): "Mis maestros deberían enseñarme porque los derechos son de la escuela y aquí venimos a que nos enseñen".

Alumna 5B (10 años 10 meses): "Yo pienso que los maestros son quienes deben enseñarnos los derechos, porque hay unas mamás que no terminaron la escuela y no saben y pues las maestras tienen más experiencia".

Este resultado ilustra la importante participación que los niños asignan a los profesores y padres de familia en la enseñanza de los derechos humanos. Sin embargo, también se aprecia confusión en los niños, ya que en función de sus concepciones sobre derechos (obediencia a los padres o conocimientos propios de la escuela) es como señalan su correspondencia al hogar o escuela.

*** Diferenciación de los derechos humanos y derechos de los niños.**

E: ¿Son los mismo los derechos humanos que los derechos de los niños? ¿Por qué?

Por otra parte, mientras que un 61.1% de los niños expresó que los derechos humanos y los derechos del niño son lo mismo, un 38.9% opinó lo contrario.

Respecto a los niños que piensan que ambos derechos son lo mismo, un 70% argumentó que tienen un mismo significado; un 20% comentó que los derechos son para niños y adultos y solamente un 10% dijo que son iguales porque de no cumplirse se provoca la muerte. Algunos ejemplos son:

Alumno 2A (8 años 11 meses): "Los dos derechos son lo mismo porque de los dos aprendemos muchas cosas".

Alumna 1A (7 años 6 meses): "Los dos derechos son iguales porque ayudan a cuidar a los adultos y a los niños".

Alumno 1B (6 años 7 meses): "Si son lo mismo porque si alguien no los obedece se puede morir".

En contraposición, quienes hicieron referencia a una distinción entre ambos derechos, el 81.1% explicó que los derechos de los niños son para los niños y los derechos humanos son para los padres y adultos. Asimismo, mientras que algunos (9.1%) argumentaron que los derechos humanos son más fuertes y los derechos de los niños más débiles, requiriendo de mayor atención, otros (9.1%) explicitaron que los derechos humanos sirven para protegerse contra abusos judiciales y los derechos de los niños permiten la protección contra el maltrato de padres o profesores. A continuación se presentan unas respuestas:

Alumna 1C (6 años 9 meses): "No son lo mismo, porque los derechos de los niños son nada más para nosotros y los derechos humanos son para los papás o para cuando ya seamos grandes".

Alumna 3B (9 años 6 meses): "Yo creo que son diferentes porque los derechos humanos son de los adultos y son más fuertes y los derechos de los niños son menos fuertes con más atenciones porque estamos chicos todavía".

Alumno 6C (12 años 6 meses): "Yo creo que no son lo mismo, porque los derechos humanos se refieren a cosas como por decir, un policía no se puede meter sin una orden de cateo a una casa o el policía no puede recibir un soborno de un delincuente y los derechos de los niños se refieren a que el padre o el maestro no se pase de listo con un niño".

De acuerdo a los datos reportados, es importante destacar la distinción que hacen los niños de los derechos humanos y derechos de los niños. Dicha distinción radica en su condición de niño y adulto; señalándose que los niños por el hecho de ser pequeños son más vulnerables al maltrato y requieren de mayor atención puesto que sus derechos son débiles. Por el contrario, los adultos al ser más grandes les corresponden los derechos humanos que son más fuertes.

DESARROLLO DE ACTIVIDADES ESCOLARES PARA EL APRENDIZAJE DE DERECHOS HUMANOS EN PRIMARIA.

*** Presencia de la enseñanza de los derechos humanos en primaria.**

E: ¿Tu maestra te ha enseñado los derechos humanos?

El 50% de los alumnos expresó que únicamente les han enseñado los derechos de los niños. Un 27.8% comentó que en la escuela nunca le han enseñado ni los derechos humanos ni los derechos de los niños y un 22.2% dijo que sus profesores sí le han enseñado los derechos humanos. Respuestas que muestran lo anterior son:

Alumno 2C (8 años 4 meses): "Mi maestra nada más me ha enseñado los derechos de los niños".

Alumna 1C (6 años 9 meses): "No, mi maestra nunca me ha enseñado los derechos".

Alumna 3C (8 años 6 meses): "No, mi maestra no me ha enseñado los derechos".

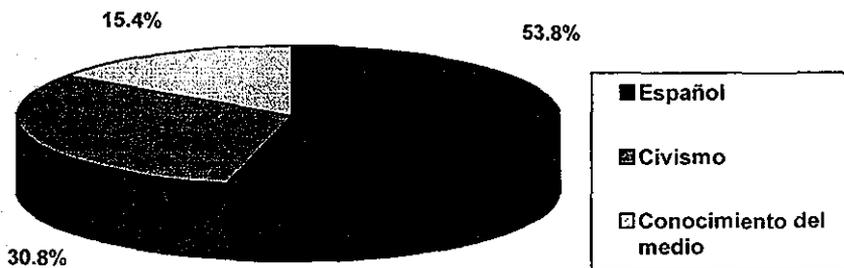
Alumno 6C (12 años 6 meses): "Aquí en la escuela no me han enseñado los derechos humanos y creo que un día que casi nadie vino los enseñó pero ya no me acuerdo".

Alumna 5A (10 años 7 meses): "Mi maestra si me enseñó los derechos humanos hace poco".

*** Ubicación de los derechos humanos dentro de una asignatura determinada.**

E: ¿En qué materia te han enseñado los derechos humanos o los derechos de los niños?

Respecto a las asignaturas en las que han sido enseñados los derechos sobresalen: español (53.8%), civismo (30.8%) y el conocimiento del medio (15.4%) (ver gráfica N° 9).



Gráfica N° 9: Ubicación curricular de los derechos

Algunas respuestas fueron:

Alumno 2A (8 años 11 meses): "Me han enseñado los derechos nada más en español".

Alumna 5B (10 años 10 meses): "Todos los derechos me los han enseñado en la materia de español".

Alumna 5C (10 años 8 meses): "Mi maestro me ha enseñado estos derechos en civismo".

Alumna 1A (7 años 6 meses): "Los derechos de los niños vienen en el libro integrado".

A pesar de ser alto el porcentaje de niños que aseguran la enseñanza de derechos de los niños, también es alto el porcentaje de niños que afirman desconocerlos. Esto permite inferir que quizás en algún momento del ciclo escolar los docentes abordaron alguna temática relativa a los derechos humanos, pero sin profundizar en ella. Llama la atención además que los niños ubiquen con más frecuencia los derechos en el área de español y no en civismo que es en donde curricularmente se encuentran insertos.

*** Estrategias de enseñanza de los derechos del niño utilizadas en primaria.**

E: ¿Qué hace tu maestra para enseñarte los derechos de los niños?

Asimismo, el tipo de actividades reportadas por los alumnos en la enseñanza de los derechos (ver gráfica N° 10) fueron aquellas vinculadas principalmente al manejo de textos escritos, tales como: explicaciones, lectura, resumen y dictado (65%). Algunos ejemplos son:

Alumno 2C (8 años 4 meses): "Mi maestra primero nos dio una explicación, poniéndonos ejemplos de qué son los derechos de los niños, luego los anotábamos, nos grabábamos los derechos y luego nos hacía preguntas, como por ejemplo ¿qué hacen los niños?, ¿los niños qué tienen derecho de hacer? y luego nosotros le contestábamos jugar, estudiar, divertirse y comer".

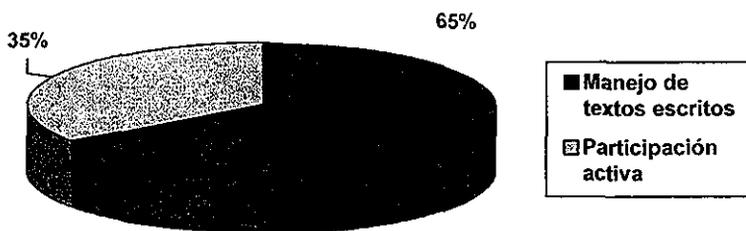
Alumna 5A (10 años 7 meses): "Mi maestra me dio unas copias para resolverlas, ahí venían dibujos y luego preguntas, por ejemplo ¿quién tiene derecho a gobernarnos? ¿pueden manipularnos?, así y luego hicimos un resumen de lo más importante y lo ilustrábamos con monografías de los derechos humanos y

de los derechos de los niños. Este resumen lo hicimos antes de resolver las hojas y no nos calificó ni nos dijo nada”.

En menor medida aparecieron actividades de participación activa (35%) basadas en elaboración de dibujos, carteles o álbumes. A continuación se ilustran estos resultados:

Alumno 4B (9 años 3 meses): “Un día en una clase el maestro nos dijo ya vamos a empezar con los derechos del niño y luego cuando regresamos empezó a platicar con nosotros y después de tarea tuvimos que hacer un dibujo sobre esos derechos”.

Alumna 5B (10 años 10 meses): “...de tarea hicimos un cartel sobre los derechos de los niños, yo lo hice sobre el derecho que dice no importa la raza, el color ni el sexo porque todos somos iguales y a todos nos deben de querer, yo dibujé a cinco niños con un mapa en medio, yo sola lo hice porque la maestra solamente nos dijo que hiciéramos un cartel de un derecho y ya. Después hicimos un álbum con quince derechos de los niños que sacamos de las monografías y luego se los dimos y los guardó en su estante, todavía no nos califica”.



Gráfica N° 10: Actividades de enseñanza de los derechos de los niños

Cabe destacar el uso de estrategias de enseñanza utilizadas en otras asignaturas para abordar los derechos del niño, caracterizándose principalmente por actividades de lectura, resumen o copiado, propias de un estilo de enseñanza tradicional. Dichas actividades al parecer no son evaluadas de manera inmediata así como tampoco las tareas generadas de ellas. Asimismo, se aprecia que el tipo de actividades son de carácter individual y no se aprecian actividades compartidas.

*** Propuestas de estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo de los derechos humanos en la escuela.**

E: ¿Qué te gustaría que hiciera tu maestra(o) para que aprendas mejor los derechos humanos sin aburrirte?

En lo que se refiere a la forma en la que les gustaría aprender los derechos humanos, las actividades sugeridas por los niños giran en torno a (ver gráfica N° 11):

* Actividades académicas vinculadas al manejo de texto escritos como: explicaciones adecuadas, anotar en el pizarrón, dictado, lectura y resumen (37.5%):

Alumno 1B (6 años 7 meses): "Que la maestra los pusiera en el pizarrón o nada más que nos los diga bien".

Alumno 3A (8 años 3 meses): "Me gustaría que me los enseñara con un trabajo y así poder concentrarme en lo que estoy haciendo y que ese trabajo fuera así: que escribiera en el pizarrón los derechos o que también dicte si nos va a dejar esos derechos de tarea".

*Actividades de participación activa, tales como: dibujar, recortar, ver videos, juegos y obras de teatro, entre otras (27.5%):

Alumna 6B (11 años 7 meses): "Me gustaría que hiciéramos una obra de teatro, hacer trabajos en equipo como dibujos, revisar un resumen sobre los derechos y luego que cada equipo hiciera una obra de cada derecho y así haríamos una obra de todo el grupo; esto nunca lo hemos hecho y sí me gustaría mucho hacerlo".

Alumna 3C (8 años 6 meses): "Me gustaría que me los enseñara jugando, como por ejemplo que nos aventara una pelota y al que le tocara la pelota que dijera un derecho humano".

Alumna 5C (10 años 8 meses): "Me gustaría que el maestro pusiera más ejercicios, juegos, crucigramas, que nos dejara dibujar lo que entendimos, que nos pusiera concursos o unas adivinanzas sobre los derechos".

* La actitud y/o motivación del profesor destaca como una cuestión relevante en el aprendizaje de los derechos humanos, en el sentido de mostrar mayor atención al grupo, evitar regaños, castigos o golpes (15%).

Alumna 1A (7 años 6 meses): "Pues que ya no nos castigue, pero también si están de 'latosos' que sí nos castigue poco pero que no nos pegue".

Alumna 1C (6 años 9 meses): "Me gustaría que nos hiciera caso y nosotros también hacerle caso para que así nos portáramos bien, porque luego como todos se pelean ya no nos hace caso cuando le hablamos, eso me gustaría".

Alumno 6C (12 años 6 meses): "Me gustaría que ese día que nos enseñara los derechos no nos regañara".

* Actividades de aplicación curricular (12.5%) como enseñar los derechos humanos en otras asignaturas y su aparición concreta en los libros de texto para niños.

Alumno 6C (12 años 6 meses): "A mí me gustaría que me enseñara los derechos en historia porque ahí vienen los artículos".

Alumno 4C (9 años 9 meses): "Me gustaría que tuviéramos los derechos en un libro y que de ahí los estudiáramos".

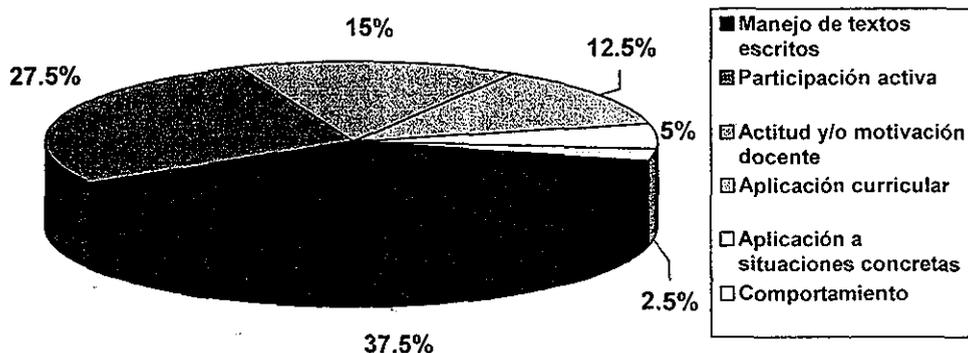
* Actividades de aplicación a situaciones concretas (5%) a través de la resolución de problemas y la presentación de derechos en eventos cívicos.

Alumna 5A (10 años 7 meses): "A mí me gustaría que me los dijera como si lo estuviéramos viviendo, luego así le hace, por ejemplo nos dice haz de cuenta que tú eres ella en este momento ¿qué harías?, así me gusta porque luego cuando habla tanto uno se aburre y los que son más flojitos se aburren más".

Alumno 6C (12 años 6 meses): “Me gustaría para aprender mejor los derechos que nos los aprendiéramos para decírlas en las ceremonias de la escuela porque así no se me olvidarían”.

* Actividades relativas al comportamiento (2.5%) en términos de la transmisión de los derechos humanos a personas que los desconozcan.

Alumna 6A (12 años 1 mes): “A mí me gustaría ayudar a las personas que no siguen los derechos humanos, que les explicara y que les dijera porqué se deben seguir los derechos y así nosotros nos daríamos cuenta”.



Gráfica N° 11: Estrategias docentes para el aprendizaje de derechos humanos

Resulta interesante la variedad de estrategias para la enseñanza de los derechos humanos propuestas por los niños. Aún cuando aparecen en primer lugar las actividades tradicionales/transmisivas éstas fueron sugeridas por los niños más pequeños; esto quizá por ser las más conocidas para ellos. Sin embargo, para los niños de los primeros grados escolares también es importante la actitud de respeto y motivación del profesor.

En contraparte, los niños más grandes (quinto y sexto) se inclinaron por actividades de participación activa, resolución de conflictos y la necesidad de tener material educativo concreto.

*** Participación de la familia en el aprendizaje de los derechos humanos dentro del hogar.**

E: ¿Cómo crees que tus papás podrían ayudarte a aprender estos derechos en tu casa?

En relación a la forma en que los padres pueden apoyar a sus hijos en el aprendizaje de los derechos humanos, se encontraron las siguientes actividades (ver gráfica N°12):

* La comunicación y la convivencia familiar (53.8%) a partir de conversación y cercanía más estrecha y frecuente entre padres e hijos, evitando peleas entre hermanos, explicando normas de conducta y el cumplimiento de los derechos por parte de los padres:

Alumna 3B (9 años 6 meses): "Me gustaría que para aprender estos derechos mis papás hablaran conmigo, hacerme preguntas que pudiera contestar y no ser mala, ni envidiosa y que me digan que no sea grosera con mis hermanos o mis primos, ni 'encajosa'".

Alumna 4A (9 años 10 meses): "En mi casa me gustaría que me pusieran un poco más de atención y que mis papás estuvieran conmigo mucho tiempo para que así pueda aprenderlos, porque luego mis papás se ponen a trabajar mucho, mi mamá se va temprano como a las siete y mi papá también y llegan tarde y ya no tienen tiempo para verme y los que me cuidan son mis hermanos".

* Actividades académicas (23.1%) como explicaciones, leer y preguntar sobre la temática:

Alumno 2ª (8 años 11 meses): "Me gustaría que me platicaran y que viéramos un libro en donde vengan los derechos".

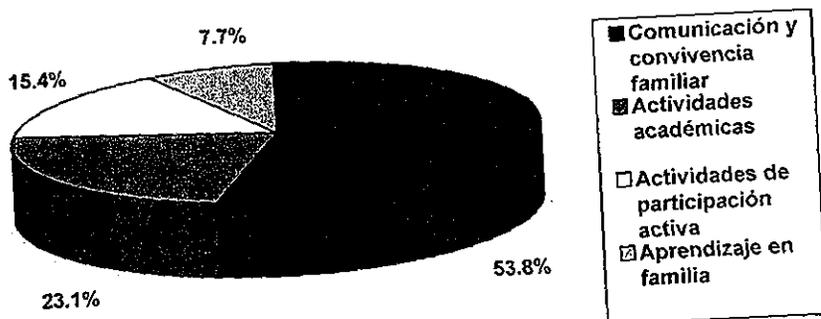
Alumno 6C (12 años 6 meses): "Me gustaría que mis papás me compraran un libro que fuera de los derechos humanos y me lo regalaran para que yo me los aprenda y entonces me pregunten y les pueda contestar".

* Actividades de participación activa dentro del hogar (15.4%) tales como juegos, videos y el uso de ilustraciones:

Alumno 2C (8 años 4 meses): "A mi me gustaría que me enseñaran con un video en donde nos dijeran qué son los derechos y con dibujos y no nada más palabras".

* Aprendizaje familiar (7.7%) en el sentido de propiciar reuniones familiares para un aprendizaje conjunto y la explicación de los derechos a todos los hijos al mismo tiempo:

Alumna 5B (10 años 10 meses): "Me gustaría reunir a toda mi familia y mis tíos y enseñarles yo los derechos porque luego ellos no saben y tengo unos primos a los que todavía no se los enseñan y me gustaría que se los aprendieran antes de que entren a la escuela y que entre mi mamá y yo les enseñáramos los derechos a los demás".



Gráfica N° 12: Apoyo de los padres en el aprendizaje de derechos humanos

La participación de los padres de familia es innegable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos. Al respecto, cabe destacar las actividades propuestas por los niños encaminadas al logro de la armonía familiar, así como al involucramiento de todos los miembros de la familia. No obstante, se observa también cómo los niños traspolan actividades escolares hacia el contexto familiar.

EVALUACIÓN Y DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE DERECHOS HUMANOS.

* Sugerencias de evaluación del aprendizaje de derechos humanos en primaria.

E: ¿Cómo te gustaría que te calificara tu profesor(a) cuando estuviera enseñando un tema sobre los derechos humanos y pudieras obtener una buena calificación?

En lo que se refiere a los medios propicios para evaluar la adquisición y el aprendizaje de los derechos humanos, se sugirieron los siguientes (ver gráfica N° 13):

* El uso de exámenes orales y pruebas escritas (56.7%) señalando calificaciones, notas de revisado, la memorización, preguntar individualmente y exámenes con pistas para responder u opciones de respuesta:

Alumna 1A (7 años 6 meses): "Pues si lo hago mal que me saque mal y si lo hago bien que me saque bien, por medio de dieces o de revisado o de ceros".

Alumna 3B (9 años 6 meses): "Me gustaría que nos los dijera y luego que me los aprendiera bien para que me hiciera preguntas despacio que no fuera rápido para poder contestar, como en un examen en donde tuviéramos que poner cuáles son los derechos".

Alumna 5A (10 años 7 meses): "Para calificarme me gustaría que me hiciera preguntas, por ejemplo si tienes derechos, cuáles son y luego que nos pusiera varias respuestas para así poder poner la que fuera la respuesta correcta, yo creo que así siempre me podría sacar diez".

* Tareas y/o elaboración de trabajos escritos (33.3%) como son: tareas de comprensión, escritos, cuestionarios y trabajos por equipo para su exposición posterior:

Alumna 5B (10 años 10 meses): "Me gustaría que nos calificara con trabajos que entreguemos y que les pusiera diez sólo a aquellos que sí cumplieran con las tareas".

Alumna 6B (11 años 7 meses): "Me gustaría que nos calificara con los cuestionarios de forma individual y que nos pregunte ¿cuáles son los derechos?, ¿de qué trata un artículo? o algo así; también hacer un resumen o un trabajo en equipo para

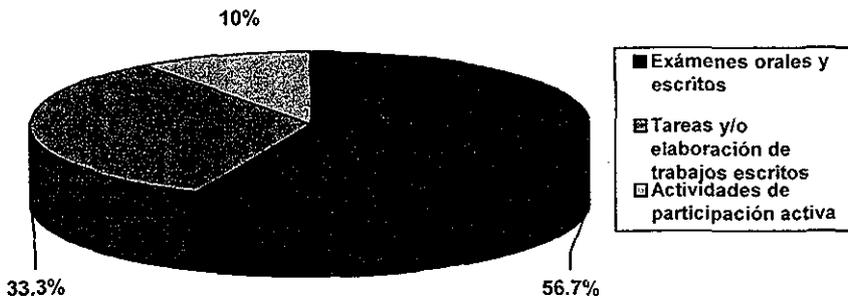
pasarlo a exponer aunque me de nervios; pero nada más tenemos civismo una vez a la semana y cuando nos toca, el maestro nada más nos da media hora”.

* La realización de actividades de participación activa (10%) tales como: dar ejemplos y opiniones personales sobre los derechos, dar explicaciones conjuntas profesor-alumno y hacer concursos:

Alumno 2C (8 años 4 meses): “A mí me gustaría que la maestra nos preguntara y que nosotros pasemos al pizarrón y con nuestra propia voz decir lo que entendimos, aunque también me gustaría que nos hiciera preguntas de ejemplos de los derechos y que nosotros diéramos los ejemplos”.

Alumna 4A (9 años 10 meses): “Me gustaría que él nos ayudara más, por decir que él nos diga unos derechos y nosotros decir otros, así sería más fácil”.

Alumna 5C (10 años 8 meses): “Me gustaría que para calificarnos nos pusiera como en forma de concursos y que a niños y a niñas nos preguntara”.



Gráfica N° 13: Medios de evaluación del aprendizaje de los derechos humanos

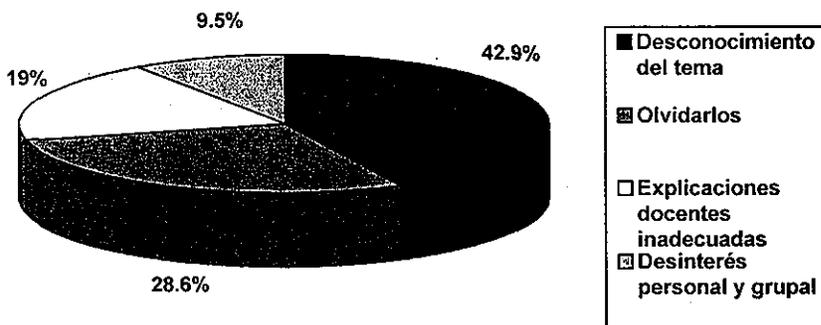
Estos resultados permiten apreciar la tendencia de los niños por la elección de pruebas escritas en forma individual, tal y como se evalúa en otras asignaturas, asignando calificaciones aprobatorias o reprobatorias. Sin embargo, aparecen también propuestas de evaluación considerando la participación en equipo y el intercambio de opiniones entre alumnos y profesores.

*** Dificultades en el aprendizaje de los derechos humanos.**

E: ¿Se te hace difícil entender qué son los derechos humanos? ¿Por qué?

Un dato relevante radica en que para el 55.6% de los niños les resulta de regular dificultad el aprendizaje de los derechos humanos. Asimismo, el 16.7% afirmó abiertamente presentar dificultades al respecto. No obstante, un 27.8% manifestó no presentar dificultades en el aprendizaje de la temática en cuestión.

Aunado a lo anterior, las dificultades presentadas giran en torno al desconocimiento del tema (42.9%), olvidarlos con facilidad (28.6%), explicaciones docentes inadecuadas (19%) y poco interés personal y grupal hacia la temática (9.5%) (ver gráfica N° 14).



Gráfica N° 14: Dificultades en el aprendizaje de los derechos

Así, se comenta lo siguiente:

Alumno 1B (6 años 7 meses): "No sé, bueno sí se me hace difícil porque en la escuela no me los han enseñado por eso casi no sé nada de eso".

Alumno 2C (8 años 4 meses): "A mí se me dificulta un poquito porque tengo muchas cosas en mente y me hago 'bolas' y luego cuando nos enseña la maestra, nos da matemáticas luego otras cosas nuevas y entonces ya no me acuerdo de lo otro porque ni pregunta, todos se levantan, unos a otros se preguntan y se pasan

papeles de un lugar a otro y luego ya no entendía; yo creo que la maestra se enoja porque las niñas no piensan bien o no entienden y les pega”.

Alumna 1A (7 años 6 meses): “Un poco porque casi no entiendo porque la maestra no me explica bien, casi no sé nada de esto porque no me enseñan”.

Alumna 5A (10 años 7 meses): “A veces se me hace difícil entender los derechos porque luego no pongo atención y luego digo ¿qué dijo la maestra?, luego ya no sé en qué vamos; luego no ponemos atención, casi siempre son los niños los que no obedecen o están inquietos”.

Es importante mencionar que quienes comentaron no presentar dificultades en la adquisición de la temática argumentaron: el conocimiento previo y repaso de los derechos en el hogar y escuela (50%), que es un tema divertido (25%) y las explicaciones docentes adecuadas (25%). De esta forma, algunas respuestas que ilustran lo anterior son:

Alumno 2B (8 años 3 meses): “No se me hace difícil porque hay algunos derechos que ya conozco, por ejemplo ese de respetar a los niños, los abuelos, las plantas y los animales pues ya los he visto”.

Alumna 3C (8 años 6 meses): “No se me hace difícil entender qué son los derechos humanos porque son divertidos y muy bonitos”.

Alumna 5C (10 años 8 meses): “A mí no se me hace difícil entender qué son los derechos humanos, son muy fáciles porque el maestro nos los explica bien y nos dice cómo hay que obedecerlos porque nos los pone en el pizarrón”.

Los señalamientos anteriores muestran la dificultad en el aprendizaje de los derechos humanos en la mayoría de los grados escolares. Así las respuestas permiten apreciar el importante papel que juega el conocimiento previo de los derechos, así como las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente para hacer “atractiva” la clase. También cobra importancia el manejo del discurso del profesor al dirigir la clase.

7.5. Análisis de la práctica educativa en el aula.

En el presente análisis se discuten una serie de aspectos que caracterizan la práctica educativa de los docentes observados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y derechos de los niños. Así, se describen las estructuras de actividad (actividades preclase, empezar, preliminares, clase principal y término de la clase, actividades postclase e interpoladas) que tuvieron lugar en cada clase, considerando la duración de las mismas. Del mismo modo, se muestran algunos extractos que ilustran las interacciones entre profesores y alumnos sobre la temática en cuestión.

Así, de acuerdo al principio de la **triangulación metodológica** se comentan para cada profesor la congruencia o incongruencia entre lo expresado en su entrevista y la entrevista de los niños, las características del programa de estudios de cada grado y la práctica cotidiana en el aula de cada docente observado.

PRIMER GRADO DE PRIMARIA.

TEMA: IDENTIFICACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS NIÑOS EN LA ESCUELA. CLASE VIDEOGRABADA.

La clase tuvo una duración de 49 min. con 19 seg. y giró en torno a la identificación y reconocimiento de los derechos y deberes de los niños en la escuela. Así, la clase estuvo conformada por actividades preliminares con una duración de 1 min. 49 seg; actividades de la clase principal cuya duración fue de 46 min. 58 seg; término de la clase de 17 seg. y actividades postclase de 15 seg. de duración.

En cuanto a **las actividades preliminares** el profesor inicia con asuntos de clase en donde le pide a los alumnos el material que ocuparán. También utiliza **actividades de motivación** como movimientos corporales para concentrar la atención de los niños hacia la clase.

Respecto a **la clase principal**, el profesor de 1ro.C parte básicamente del diálogo triádico, seguido de copiar apuntes y de diálogo a dúo. A continuación se presenta un extracto que refleja lo anterior:

Diálogo triádico y a dúo:

Profr.: "¿Quién se acuerda de cuando estaba muy pequeñito?"

Al 1: "Yo".

Profr.: "¿seguro?"

Profr.: "¿Tú te acuerdas?"

Al 2: "no".

Profr.: "¿no te acuerdas ya nada?"

Profr.: "¿Ustedes qué piensan de esos chavitos que estaban bien pequeñitos?, ¿ustedes se acuerdan cuando estaban así?"

Als.: "no".

Profr.:"Tú si te acuerdas Hugo porque pones cara como de que sí te acuerdas ¿si o no? ¿de nada? a ver vamos a escuchar si se acuerda de algo".

Hugo: "Estaba bien chiquito".

Profr.:"Pero un poquito antes".

Hugo:"no".

Para el abordaje de los derechos de los niños, se aprecia que primero introduce a los alumnos al tema, cuestionándolos sobre las necesidades de un recién nacido, recurre al recuerdo y a medida que plantea preguntas y obtiene respuestas, éstas son anotadas en el pizarrón; a partir de lo cual inicia el abordaje del tema central. Cabe destacar que el profesor pide a los alumnos hacer demostraciones (conductas propias de los bebés) con lo cual mantiene la atención de los niños hacia el tema, además de promover así la comprensión de lo que se está explicando. Esto se aprecia en el siguiente extracto:

Diálogo triádico, copiar apuntes y demostración:

Profr.:"¿Quién si se acuerda antes del kinder?". (Un niño se ríe en voz alta) y el profesor le dice: "Por ahí no me dejan escuchar".

Al 3:"Yo era bebé".

Profr.:"hijole ¿y qué hacen los bebés?, a lo mejor no se acuerdan de algo que hicieron ustedes pero sí se acuerdan porque lo han visto hace poquito con otros bebés" (se levanta y se dirige al pizarrón) vamos a ir diciendo cosas que hacen los bebés y que ustedes ya no hacen desde luego".

Als: "no".

Profr.:"¿Quién me dice una cosa?".

Manuel:"gatean".

Profr.:"¿Cómo se escribe gatean?".

Al 4:"con g de gato".

Profr.(Anota en el pizarrón: gatean).

Profr.:"¿ustedes se acuerdan cómo gatean los bebés?".

Als: "sí".

(El profesor señalando con su dedo pregunta a cada niño si se acuerda).

Profr.: "¿no te acuerdas Consuelo?, a ver cuento tres y todos están gateando".

Als.: (Comienzan a gatear por el salón).

Profr.: "Ahora regresen a su lugar gateando, regresen".

Als.: Regresan gateando a su lugar.

Profr.: "Bueno, ¿qué otra cosa hacían?".

Al 5.: "lloran".

Al 6.: "Chillan".

Profr.: "¿Porqué lloran o porqué chillan?" (anota en el pizarrón: lloran).

En dicho abordaje, el profesor continúa utilizando el diálogo triádico y copiar apuntes, aunque se aprecian también actividades tales como: la exposición docente, resumen por parte del profesor, diálogo de texto externo para concluir con el trabajo individual. El siguiente extracto ilustra lo anteriormente planteado:

Exposición docente, diálogo triádico y copiar apuntes:

Profr.: "fíjense bien, los bebés lloran porque necesitan algo cualquier cosa desde alimentos, abrigo o a veces tienen calor, los bebés lloran (anota en el pizarrón: porque).

Als.: "porque tienen calor".

Profr.: "Pero acabo de decir algo que sería bueno que ustedes repitieran, cualquier cosa, sería comer...".

Al 7.: "dormir".

Profr.: (anota en el pizarrón: necesitan algo).

Profr.: "¿A ustedes les gusta cómo nos llevamos a la hora del recreo?".

Als.: Algunos responden "sí" y otros "no".

Profr.: "a mí no me gusta porque...".

Als.: "luego se pelean".

Profr.: "luego se pelean y se lastiman, eso no está bien".

Al 8.: "o se empujan".

Profr.: "o se empujan y luego se lastiman, desafortunadamente ocurrió un accidente con uno de sus compañeritos, no está el día de hoy".

Profr.: "¿cómo se lastimó?"

Al 9: "chocó con un compañero".

Profr.: "Inclusive tuvieron que ponerle unas puntaditas (señala el ojo) para que quedara bien".

Exposición docente, diálogo triádico y copiar apuntes:

Profr.: "Bueno, fíjense muy bien vamos a abrir nuestro libro los que lo traigan, aquí en la página 66 (toma el libro, busca la página 66 y la muestra a los niños)".

Profr.: "¿Les gustaría que todos los días nosotros tuviéramos problemas en el recreo?"

Als.: "no".

Profr.: "Por eso nosotros tenemos dentro de la escuela derechos y esos derechos se van a basar en la convivencia que tenemos con los demás chavitos, (señala en el pizarrón la palabra convivir) yo puedo hacer cosas que no lastimen a los demás o que no hagan sentir mal a otro chavito".

En estos extractos se muestra cómo el docente empieza a retomar conflictos cotidianos de la escuela para introducir la importancia de los derechos como medio para la convivencia en la comunidad escolar.

Diálogo de texto externo y resumen docente:

Profr.: "Les decía que yo tengo derecho de divertirme a la hora del recreo y tengo derechos aquí en la escuela, a ver ¿quién me quiere leer esto de los derechos? (señala el libro)".

Als.: (Algunos levantan la mano).

Profr.: "A ver los lees tú y luego Cristal".

Manuel: (Comienza a leer) "En la escuela tienes derecho a que te llamen por tu nombre, a que te escuchen cuando preguntas, a que te expliquen con paciencia, a que nadie te falte al respeto y a participar en el establecimiento de las reglas".

Profr.: "¿Le estás poniendo atención Víctor?"

Profr.: "¿Cuál es la última palabra que se menciona ahí?"

Manuel: "reglas".

Profr.:"reglas, ustedes creen que sea necesario para una buena convivencia?" (señala en el pizarrón una palabra que ya había escrito con anterioridad: convivencia).

Als.:"sí".

Profr.:"¿Qué les gustaría que se hiciera para que tuviéramos una buena convivencia?"

Als.:"jugar, platicar, compartir, ayudar".

Así, la clase en este momento se dirige hacia el conocimiento de algunos derechos de los niños necesarios para la convivencia escolar. Después de lo cual continúa con la comprensión de tales derechos a partir del trabajo individual.

Trabajo individual:

Profr.:"Bueno, en este momento vamos nosotros a hacer un dibujo en el cuaderno de cómo les gustaría que fuera su escuela y cómo sería conveniente que los chavitos se comportaran, ¿si me entienden eso?"

Als.:"sí".

Als.:Comienzan a sacar sus libretas y dibujar en sus pupitres.

Este extracto permite distinguir determinadas modalidades de *organización y desarrollo de la clase*, primordialmente el uso de diálogo triádico entre profesor y alumnos. Asimismo, *el estilo del profesor* en la enseñanza de derechos y deberes se caracteriza por la presencia de exposiciones magistrales breves apoyadas de copiar apuntes; es decir, a medida que explica la importancia de la convivencia en el recreo va retomando las anécdotas de los niños, dando ejemplos y haciendo anotaciones en el pizarrón.

Posteriormente, se marcan actividades de diálogo de texto externo en donde los alumnos participan en la clase leyendo un texto alusivo a los derechos y deberes en la escuela, con lo cual introduce a los niños en el conocimiento de los derechos del niño; aquí nuevamente se aprecia la intervención docente a través de copiar apuntes y

resumen para concluir con el trabajo individual, en donde los niños realizan un dibujo sobre la convivencia en la escuela.

Las actividades observadas en esta clase demuestran por un lado, que es el profesor quien va construyendo el discurso a partir de los comentarios de los niños; además de determinar y dirigir el tipo de actividades a desarrollar. Por otro lado, a pesar del intento docente por involucrar en la clase a los niños a través del diálogo triádico, se observa todavía una *posición pasiva de los alumnos frente al aprendizaje*, en el sentido de restringirse únicamente a realizar las actividades que les demanda el profesor; esto es, escuchan la clase, contestan a los cuestionamientos del docente y desarrollan las indicaciones desde sus lugares. Así, su participación oral consiste primordialmente en responder a las interrogantes planteadas por el profesor y durante el trabajo individual intervienen para clarificar sus dudas sobre la realización de la actividad planteada. No obstante, se aprecia en algunos niños la iniciativa de *participación oral* en torno a comentar experiencias personales o escolares sobre el tema, así como interés por conocer acerca de los mismos.

De la misma manera, se aprecia que *los materiales y apoyos didácticos* utilizados en la clase fueron únicamente el libro de texto SEP (que se señala en el programa de estudios de primero), cuaderno y lápices para los alumnos, y pizarrón, gises y el mismo libro SEP para el docente.

Por otro lado, a medida que los alumnos desarrollan la actividad de dibujar (trabajo individual), *el tipo de apoyo* brindado por el profesor consistió en clarificarles sus dudas respecto a su dibujo, sugerirles qué más podían dibujar y ayudarles a buscar el material necesario. Esto se aprecia a continuación:

Trabajo individual:

Als.: "¿En el cuaderno blanco o de cuadros?, ¿en qué libreta?"

Profr.: "En el que sea, ¿ya? tienen muy poco tiempo para hacer eso".

Als.: "¿Cómo? ¿primero el dibujo?"

Profr.: "Primero hagan el dibujo, luego si quieren le escriben algo, no es necesario colorearlo ahorita".

Profr.: (Va revisando el trabajo de los niños haciéndoles comentarios): "Miguel ¿no tiene chavitos tu escuela?".

Con respecto al medio empleado por el profesor para evaluar el aprendizaje de los derechos y deberes del niño en la escuela, éste consistió en la revisión y asesoría permanente durante la elaboración del dibujo, haciéndoles comentarios sobre sus dibujos y a algunos les hace anotaciones en sus libretas. No fue posible apreciar la evaluación final del trabajo realizado, ya que esta actividad la realizaría el docente en otro momento dando la indicación a los niños de que pasarían a otra asignatura. Un ejemplo es el siguiente:

Trabajo individual:

Profr.: (comenta en voz alta): "hace falta niños porque una escuela sin niños no está bien hecha, no se les olvide dibujarse a ustedes mismos".

Profr.: (Revisa el trabajo de los niños): "Muy bien, ya Mitzi casi acabó su dibujo, a ver dame tu trabajo" (muestra el trabajo al grupo y luego hace anotaciones en el cuaderno de la niña).

Profr.: "Bueno una vez que terminen eso me dejan el cuaderno ahí (señala el escritorio) y sacan el libro de español para poder comenzar ahora con español".
(El profesor hace una señal indicando que ya terminó el tema).

En lo que se refiere a la *interacción profesor-alumno*, ésta se dio a través del discurso, durante las preguntas, el cuestionamiento del trabajo individual y la explicación y exposición docente.

De la misma manera, se apreció la carencia de la *interacción entre alumnos*, ya que predominó el trabajo individual y solamente algunos niños conversaban o mostraban sus dibujos al compañero más cercano.

En lo que se refiere a **la entrevista** de este profesor se puede observar congruencia entre su discurso y lo reportado en la entrevista del alumno con su práctica, en el sentido de orientar la enseñanza de los derechos hacia el respeto y la convivencia en la comunidad escolar, pues en el abordaje del tema partió de la importancia de la convivencia y los conflictos en el recreo para después comentar los derechos de los niños. Así, en la entrevista, el niño reiteró la importancia de los derechos para evitar peleas entre compañeros y poder observar un buen comportamiento y "obediencia" hacia el profesor.

De igual manera se apreció como lo expresó en su entrevista el interés por retomar las experiencias de los niños y buscar que vivencien los contenidos. Esto lo realiza a través del diálogo triádico y demostraciones por parte de los niños en algún momento de la clase. No obstante, no queda claro el sentido de las demostraciones con el abordaje de los derechos de los niños.

Asimismo, se observó también el poco tiempo que se destina a este tipo de temáticas, tal y como se comentó en la entrevista y como se marca en **el programa de estudios**. Cabe destacar que el profesor contempló la temática establecida en el programa de primer año, utilizando únicamente el libro del conocimiento del medio para el trabajo individual. En esta clase en particular no se apreció el uso del libro recortable para el niño. De esta manera, es notoria tanto la carencia de otras actividades que le sean propuestas al docente para la enseñanza de los derechos de los niños como los materiales a utilizar.

Un dato importante es que **el niño entrevistado** reportó que su profesor no le había enseñado los derechos humanos ni los derechos del niño, por lo que manifestó su interés por aprender estos temas a través de conversaciones o explicaciones, haciendo uso del pizarrón. Esto permite inferir que al carecerse de actividades propias para la enseñanza de estas temáticas, el niño tiende a señalar aquellas actividades o recursos que frecuentemente son utilizadas por el profesor en las diferentes asignaturas; en este caso, el diálogo triádico y el copiar apuntes.

SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA.
TEMA: LA ENTREVISTA: FORMULACIÓN DE PREGUNTAS
EN EL SALÓN DE CLASES.
OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

A diferencia de otros grados, esta profesora abordó el derecho al voto dentro del tema "La entrevista", correspondiente a la asignatura de español. Por lo tanto, la clase de español de 2do. B tuvo una duración de 1 hora con 9 min. y estuvo estructurada de la siguiente manera: actividades preclase cuya duración fue de 10 min.; la clase principal con una duración de 55 min., término de la clase, la cual duró 4 min. y actividades interpoladas.

Dentro de las **actividades preclase** se presenta la invitación por parte de la profesora para ponerse a trabajar y enseguida a través del diálogo triádico explica cómo se realizará la entrevista y quienes serán los entrevistadores.

Diálogo triádico y explicación docente:

Profra.:"Guarden su cosas porque ya vamos a empezar, imaginemos que todos ya somos personas adultas, somos señoras y señores que trabajamos, ¿se acuerdan cómo hicimos la entrevista con la maestra de educación física?"

Als: "Sí".

Profra.:"Bueno pues imaginemos que somos personas de la radio y televisión, vamos a escoger a alguien que quiera entrevistar a la gente y le vamos a preguntar en qué trabaja, dónde vive, si le gusta su trabajo y además lo más importante le vamos a preguntar qué opina de las próximas selecciones, ¿ya han oído todo esto, verdad?"

Als: "Sí".

Profra.: "Bien, a ver quién quiere ser el entrevistador de la televisión, a ver Gibrant, Emanuel, Karina y Magali".

Als: Algunos gritan diciendo "Yo, yo, maestra".

Profra.: "Con cuatro son suficientes, Gibrant tú eres el primero, los cuatro pónganse al frente y tú Gibrant haz de cuenta que acabas de llegar a un parque y te acercas a una de las personas y le haces la entrevista".

En el extracto anterior se aprecia el interés docente por recurrir a actividades motivantes para los niños, en donde participe todo el grupo.

En cuanto a la **clase principal** de 2do. B, ésta se caracterizó por la presencia de demostraciones por parte de los alumnos, exposición docente y trabajo individual. En las demostraciones en torno al derecho al voto, cuatro alumnos fungieron como "entrevistadores" mientras que el resto del grupo y la profesora simularon ser el público a entrevistar. Un extracto de ello se muestra a continuación:

Demostración: Alumno Gibrant entrevista a la profesora.

Gibrant: Se acerca a la profesora y le pregunta "¿usted cómo se llama?".

Profra.: "Me llamo María Gregoria".

Gibrant: "¿En qué trabaja?".

Profra.: "Soy maestra de educación primaria".

Gibrant: "¿Y porqué quiso ser maestra?".

Profra.: "Porque se me hace importante la primaria y me gusta enseñar".

Gibrant: "¿Y por quién va a votar usted?".

Profra.: "Yo voy a votar por un vecino mío que trabaja mucho".

Gibrant: "¡Ah!, muchas gracias ya es todo".

Profra.: "De nada".

Demostración: Alumno Fredy entrevista a Rubén.

Fredy: Ve a sus compañeros y se acerca a uno de ellos preguntándole "¿cómo se llama?".

Rubén: "Me llamo Rubén".

Fredy: "¿A qué se dedica?".

Rubén: "Trabajo de ingeniero".

Fredy: "¿Tiene hijos?"

Rubén: "¡eh!...sí"

Als: Todos ríen.

Fredy: "¿Cuántos?"

Rubén: "dos".

Fredy: "¿Por quién va a votar?"

Rubén: "Todavía no sé, yo creo que por el partido verde ecologista?"

Fredy: "¿Y porqué por ese partido?"

Rubén: "Porque ayuda al ambiente".

Fredy: "Gracias".

Una vez finalizadas las demostraciones de los alumnos, tuvieron lugar la exposición de la profesora en torno a las condiciones necesarias para ejercer el voto y el trabajo individual por parte de los alumnos, quienes realizaron un dibujo sobre las votaciones. Esto se ilustra a continuación:

Exposición docente:

Profra.: "Recuerden que a los 18 años es cuando una persona puede empezar a votar porque ya se es maduro y ahorita ustedes ya se imaginaron que son grandes, que trabajan y que tienen hijos".

Als: Ríen.

Profra.: "Ahorita no pueden votar porque todavía están chicos, pero oyen a sus papás y hermanos que sí votan y bueno como ustedes ya conocen los diferentes partidos que existen, ya tienen una idea de por quién van a votar".

Trabajo individual:

Profra.: "Así que saquen su cuaderno del conocimiento del medio, pero no el libro, el cuaderno largo y vamos a poner de título 'la entrevista' y vamos a dibujar todo lo que queremos ser cuando seamos grandes y en un cuadro el partido por el que queremos votar y porqué".

Als: Sacan su cuaderno y comienzan a escribir. Algunos niños se acercan a la profesora a enseñarles sus libretas.

*Profra.: Recorre los pasillos **revisando** cómo trabajan los niños.*

Als: En sus lugares hacen su dibujo.

Los extractos anteriores muestran la forma en que se *organizó y desarrolló la clase*, primero a diferencia del resto de los profesores, en esta clase la profesora inicia con una actividad grupal (demostraciones), en donde busca que participen la mayor parte de los alumnos en forma dinámica, incluso ella misma se involucra en la actividad como un miembro más del grupo.

En esta actividad sobresale *el rol que asume la profesora* quien organizó y coordinó la actividad, cediendo la responsabilidad de dirigir las entrevistas a los alumnos y situándose ella misma en el papel de aprendiz.

Posteriormente, tuvo lugar la exposición docente en donde el estilo de la profesora se caracterizó por una pequeña exposición magistral en donde informa de los requerimientos para ejercer el voto.

Para concluir la clase, se presenta el trabajo individual (copiar apuntes) en donde nuevamente el rol de la profesora consistió en determinar y dirigir la actividad, es decir, decidió qué y cómo se dibujaría.

Cabe destacar que durante el trabajo individual, tuvieron lugar tres interrupciones (actividades interpoladas); la primera fue un grupo de niños que entraron al salón a dar información sobre la cooperativa escolar. La segunda interrupción fue una profesora de otro grado que entró a darle una información en privado a la profesora observada y la tercera interrupción consistió en la presencia de otra profesora para solicitar periódicos.

En cuanto al *tipo de apoyo pedagógico* se aprecian dos modalidades. Primero, durante las demostraciones, la profesora interviene orientando a los niños entrevistadores sobre información necesaria para el desarrollo de la entrevista. Un ejemplo de esto se muestra en el siguiente extracto:

Demostraciones:

Profra.: Le dice a Emanuel "Pregúntale porqué quiere votar por ese partido".

Emanuel: "¿Y porqué va a votar por ese partido?"

Miguel: "Mmm, pues porque ese me gusta".

Emanuel: "Bueno, gracias" (Se sienta en su butaca).

Profra.: "Acuérdense que pueden decir de qué canal vienen, a ver Fredy ¿de qué canal vienes tú?"

Fredy: "Del 7".

Profra.: "Muy bien, entrevista a quien quieras".

Otro tipo de apoyo pedagógico se presenta durante el trabajo individual en el cual la profesora les indica a los niños lo que hace falta en su trabajo. Por ejemplo:

Trabajo individual:

Profra.: (Observa los dibujos) y les dice "bien, están bien, les falta la fecha, acuérdense de ponerla".

Un aspecto interesante en esta clase giró en torno a la *participación de los estudiantes*, pues a diferencia de los otros grados aquí se observó el interés del grupo por participar durante las entrevistas. Por ejemplo:

Demostración:

(Emanuel toma el plumón de Gibrant que utilizan como micrófono y mira a ver a quien va a entrevistar).

Als: (Todos levantan la mano y gritan) "yo, yo".

Profra.: "Acuérdense de que todos pueden pasar, les va a tocar su turno pongan atención, para que sepan qué les van a preguntar".

Asimismo, se observa la intervención de los alumnos durante el trabajo individual con respecto a dudas sobre la actividad. Ante esto, la profesora propicia la participación de otros alumnos para clarificar dichas dudas. Un extracto que ilustra esto es el siguiente:

Trabajo individual:

Als: (Algunos niños se acercan a la profesora a decirle que no entendieron lo que se tiene que hacer).

Profra.: "A ver Magali repítele a tus compañeros lo que vamos a hacer porque no entendieron".

Magali: "Vamos a hacer un dibujo de lo que vamos a ser cuando seamos grandes y por quién vamos a votar".

Profra.: "Muy bien, no olviden poner la fecha y pónganse a trabajar".

Los extractos anteriores demuestran el interés docente por promover la participación activa en los alumnos en las diferentes modalidades de trabajo.

Aunado a lo anterior, también destaca la *interacción entre los alumnos*, la cual se vio favorecida en la primera actividad (demostraciones), así como el promover la clarificación de dudas entre los mismos alumnos.

Por otro lado, respecto a las *estrategias para evaluar la adquisición y formación de los derechos humanos*, éstas se presentaron durante el trabajo individual a través de la revisión del dibujo por parte de los niños y cuando solicita el trabajo para calificarlo con lo cual finaliza la clase (actividad de examen). A continuación se presenta un extracto de ello:

Trabajo individual y examen:

Profra.: (Se va hacia el escritorio y revisa algunos trabajos de los niños, a la vez que dice en voz alta) "muy bien, ahora iluminen sus dibujos".

Als: (Después de cierto tiempo trabajando los alumnos hablan en voz alta, otros juegan o gritan).

Profra.: "¿Ya acabaron?, empiezo a revisar Adelita, tráiganme sus libretas para que les califique, a ver formaditos todos".

(Algunos dibujos dicen: "yo voto por el partido verde ecologista porque nos ayuda").

Als: (Conforme la profesora les califica se van sentando en sus respectivos lugares, algunos corren por el salón gritando y jugando).

Cabe destacar que en esta clase no se presentaron *tareas* a los alumnos ni previas ni posteriores a la sesión.

Con respecto a la *interacción profesora-alumno*, un aspecto relevante radica en la posición de igualdad de la profesora observada en la primera parte de la clase, en donde ella se sitúa físicamente de lado del grupo que sería entrevistado (situación que no se observó en ningún otro grado escolar). De igual modo, se apreció la frecuencia con la que los alumnos se acercaban a la profesora para la revisión de sus dibujos, sin que ella lo solicitara, lo que permite inferir que ésta es una situación muy común en la dinámica escolar.

En lo que se refiere a los *materiales y ayudas didácticas*, se utilizaron únicamente libretas, lápices y colores para dibujar y no hubo ningún otro material. Al respecto, cabe mencionar que durante el trabajo individual la profesora se acercó a la observadora a mostrar los materiales con los que generalmente trabaja temáticas alusivas a derechos humanos. Dichos materiales fueron el libro integrado (SEP) y un libro para iluminar titulado "Los derechos de los niños". Este libro aunque fue entregado por SEP, era parte de la promoción de un partido político.

La profesora comentó que todos sus alumnos tienen este último libro, pero que no a todos los grupos les tocaron libros; comentó además que algunos profesores les dieron el libro a sus alumnos para que se lo llevaran a su casa.

Lo anteriormente señalado es congruente con lo reportado en la **entrevista docente**, en el sentido de carecer de material didáctico para el abordaje de los derechos humanos y de los niños.

Otro aspecto congruente con la **entrevista** es el abordaje de estas temáticas en otras asignaturas diferentes a civismo, dado que fue en la clase de español donde trabajó con los niños el derecho al voto. Así, en un momento de la clase, la profesora le comentó a la observadora que aunque su objetivo primordial era continuar con la etapa de las entrevistas (objetivo de español), ella correlaciona los temas de español y conocimiento del medio, aprovechando tales espacios para incorporar los derechos humanos.

En concordancia con lo anterior, **el alumno entrevistado** señaló que su profesora le había enseñado los derechos humanos y los derechos del niño en español, recurriendo generalmente al libro integrado. Sin embargo, nunca mencionó la utilización de un libro adicional.

Cabe destacar que a diferencia de las actividades observadas en la clase, el niño señaló como única actividad para la enseñanza de estos temas la exposición docente.

Un dato de sumo interés radica en que el **programa de estudios de educación cívica** no marca ningún objetivo alusivo al derecho al voto en este grado escolar. Así, resulta interesante su abordaje en la práctica educativa de ese grado. Esta importante incongruencia, muestra una propuesta de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos diferente al resto de los casos observados, puesto que la profesora argumentó que no acostumbra hacer dictados cuando enseña los derechos humanos pues de esa forma no les parecen interesantes a los niños, por lo que recurre a situaciones que están viviendo para trabajar tales temas. De este modo, dado que se estaba viviendo un proceso electoral y sus alumnos estaban enterados de esa

situación, ella retomó esa situación real para abordar el tema del voto, pues además mostraban interés por conocer más al respecto.

En consecuencia, afirmó que en la actividad de entrevista sobre el derecho al voto (demostraciones), ella trabaja además el derecho a la libre expresión y a defender sus ideas, todo esto a través de que los niños digan lo que desean ser de grandes y qué van a estudiar. En particular, el derecho a la libre expresión sí se plantea en el programa como un tópico del tema titulado la igualdad de los derechos entre los mexicanos.

Así, las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos en esta profesora de segundo grado, apuntan hacia la búsqueda de un aprendizaje significativo en el sentido de retomar experiencias cotidianas de los niños al mismo tiempo que propicia la participación activa de todo el grupo.

TERCER GRADO DE PRIMARIA.
TEMA: LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS.
CLASE VIDEOGRABADA.

Esta clase (3ro. B) tuvo una duración de 33 min. 55 seg. y se centró en los derechos de todos los niños. De esta manera, la clase estuvo estructurada por actividades preliminares cuya duración fue de 40 seg; actividades de clase principal con 31 min. 23 seg; término de la clase de 52 seg. y por último, actividades postclase con 1 min. de duración.

En lo que se refiere a **la actividad preliminar**, consistió únicamente en informar a los alumnos sobre el repaso de un tema (asuntos de clase) para enseguida iniciar el abordaje del tema. Cabe destacar que el profesor a través de la exposición y diálogo a dúo utilizó como **estrategia de motivación** para introducir al tema, una noticia de actualidad alusiva al maltrato infantil y el abandono. Así en el siguiente extracto se aprecian estos planteamientos:

Exposición y diálogo a dúo:

Prof.: "Bien niños el día de hoy vamos a repasar un tema muy importante, en otras ocasiones ya hemos hablado de este tema, es muy importante porque los involucra especialmente a ustedes que son niños; nosotros sabemos que en nuestro país hay muchos problemas como abusos en menores de edad, maltrato, abandono, etc. Yo creo que alguno de ustedes conocen algunos casos, ¿Tania como qué?"

Tania: "Mi mamá me dijo de una señora que abandonó a su bebé porque no tenía que darle de comer".

En cuanto a **la clase principal** en 3ro.B, se aprecian primordialmente dos modalidades: la exposición docente acompañada del diálogo a dúo, así como el diálogo de texto externo por parte del profesor acompañado también de diálogo a dúo. El siguiente extracto permite ilustrar los planteamientos anteriores:

Exposición docente:

Profr.:"Bueno, hay muchos casos de maltrato de menores y hay algunas autoridades que

se han preocupado por evitar esto, este maltrato a menores de edad. Hace muchos años hay una organización que se llama la Organización de las Naciones Unidas que se preocupó por estos problemas y elaboraron un documento para proteger a los menores; en ese entonces muchos países participaban, actualmente nuestro país pertenece a la Organización, por lo tanto también nuestro país se preocupa por aquellos niños que sufren de maltrato, abandono, etcétera, etcétera y para ello firmaron un documento aquí en nuestro país en el cual se establecían unos derechos que los protegían a ustedes, pero no sólo a ustedes sino a los niños de todo el mundo, no importando su raza, religión, edad o su sexo ¿sí?; ese documento se llama la Declaración de los Derechos del Niño".

Diálogo a dúo:

Profr.:"¿Alguien ha escuchado hablar acerca de esos derechos de los niños? ¿si saben que existen? ¿quién me puede decir algo sobre los derechos de los niños, a ver Tania?"

Tania:"Los niños tenemos derecho a ser bien tratados, en vez de pegarnos que nos expliquen las cosas y que no abandonen a los niños en la basura o en la calle".

Profr.:"¿Alguien más sabe sobre otro derecho, a ver Esther?"

Esther:"Tenemos derecho a jugar y a divertirnos".

Profr.:"¿Alguien más a ver Maribel?"

Maribel:"Tenemos derecho al amor, a la comprensión y al amor".

Diálogo de texto externo y diálogo a dúo:

Profr.:"En esta ocasión yo traté de reunir algún material para ustedes para que tengan una idea más clara de cuáles son los derechos de los niños, éste es el primero, lo edita la procuraduría del Distrito Federal ¿verdad?"

Profr.:(Pega en el pizarrón una lámina que se titula "los derechos del niño").

Profr.:"A ver vamos leyendo en voz baja primero ¿sí?"

Profr.:(Pega otra lámina realizada por él mismo y señalándola con una regla lee a los niños el contenido de la misma).

Profr.:"Vamos leyendo, aquí dice los derechos de la niñez... derecho a la igualdad sin distinción de raza, nacionalidad, religión o sexo".

Profr.:"¿Qué entendemos en este primer artículo? a ver Maribel".

Maribel:"Que tenemos derecho a ser respetados no importa nuestra raza, nacionalidad, religión o sexo".

Profr.:"¿Y qué quiere decir raza?"

(Otros niños murmuran).

Profr.:"Shss, dejen que su compañera responda, si no sabe le preguntamos a otro de ustedes".

Maribel:"Que pertenecen a diferentes países".

Profr.:"¿ Raza que pertenecen a diferentes países, no será diferente nacionalidad? ¿raza qué será Óscar, a ver?"

Óscar:"Que no importa de donde vengan o como sean todos son iguales".

Profr.:"Bueno, yo creo que ahí Óscar ya dijo raza y nacionalidad al mismo tiempo, no importa que sean blancos, negros, orientales, no importa los derechos son iguales para todos".

Este ejemplo permite identificar la forma en que se *organizó y desarrolló la clase*, es decir, el profesor inicia con la exposición del tema y va pidiendo a algunos alumnos ejemplos de maltrato infantil. Así, retoma las respuestas de los niños y continúa nuevamente exponiendo sobre los derechos del niño y su importancia. Posteriormente, recurre a la lectura de una lámina (previamente pegada en el pizarrón) a partir de la cual cuestiona otra vez a los alumnos para después regresar a la exposición. Hasta este momento, así es como se va desarrollando el tema en cuestión.

Posteriormente, se distingue otra actividad como la exposición de algunos alumnos (demostración) sobre un dibujo realizado previamente y nuevamente el diálogo de texto externo por parte del profesor. El siguiente extracto ilustra estos planteamientos:

Exposición de alumnos (demostración):

Profr.: "El día de ayer les dije que investigaran algo acerca de los derechos de los niños, ¿alguien investigó algo?, les dije que hicieran un dibujo ¿quién quiere pasar a explicarnos su dibujo?"

Tania: Levanta la mano y pide pasar.

Profr.: "A ver Tania".

(Tania se dirige al pizarrón).

Profr.: "¿Quiéres que te ayude? Mejor lo pegamos".

Profr.: "A ver pongan atención a su compañera".

Tania: "Este, los niños tenemos derecho a un nombre, a una nacionalidad y a muchas otras cosas, este si los padres no les ponen nombres a sus hijos y si los meten a la primaria y les preguntan su nombre, pues van a decir que no tienen nombre".

Profr.: "Bien, ¿alguien más quiere continuar?"

(Pasan otros dos alumnos a exponer sus trabajos Maribel y Luis).

Profr.: "Muy bien, ¿alguien tiene alguna duda con relación a esto?"

Als.: (Mueven negativamente la cabeza).

Diálogo de texto externo:

Profr.: (Lee y comenta un aspecto de la lámina que consiguió por cuenta propia y está pegada en el pizarrón).

Profr.: "Vean este cartel nos indica aquí (señala con su dedo índice la lámina: los Derechos del Niño) que nuestro gobierno se preocupa porque los niños los conozcan, por eso trasladamos los derechos de un lugar a otro".

El extracto anterior permite discutir algunos puntos. Primero, a pesar de la exposición de los alumnos, ésta fue mínima y solamente intervinieron los niños que por voluntad propia desearon comentar sus dibujos. Un aspecto de interés radica en que siempre fueron los mismos niños los que participaron sin que se observara un intento por involucrar al resto del grupo. Esto refleja la desigualdad de oportunidades para que todos los niños participen expresando sus opiniones. Por lo tanto, a lo largo de la clase el *estilo docente* se caracterizó por la presencia de la exposición magistral apoyada de diálogo a dúo y diálogo de texto externo; en donde el profesor a la vez que explica el tema, va introduciendo en su discurso los comentarios y anécdotas de los niños para concluir con la lectura de la lámina que poco a poco va comentando.

Un aspecto importante se refiere a las *tareas* sugeridas por el docente antes y después de la clase. Antes, los niños investigaron y representaron visualmente un derecho, así los niños llegaron a la clase con conocimientos previos. Sin embargo, no todos tuvieron oportunidad de presentar su trabajo.

Después de finalizada la clase, el profesor pide a los niños divulgar los derechos que deseen con otros niños diferentes a sus compañeros de salón. Esto se observa a continuación:

Exposición docente:

Profr.: "Entonces vamos a tener un compromiso nosotros aquí en la escuela, ya hemos hablado acerca de los derechos de los niños, hasta sus compañeros ya nos trajeron algunos ejemplos, pero yo quiero que de todos estos derechos escojan por lo menos tres para que ustedes los divulguen con sus compañeros, ¿qué quiere decir divulgar?, que los den a conocer no importa con quien, ya sea con otros niños en su casa, de aquí de la escuela pero que ustedes les platicuen de estos derechos para que así más niños estén enterados de los derechos de los niños. Entonces esa va a ser su tarea platicar acerca de los derechos de los niños con otros compañeros de su edad para que ellos también estén enterados de lo que hablamos hoy aquí en el salón y esa va a ser la tarea que va quedar

pendiente, puede ser a través de su dibujo que realizaron, puede ser ahorita que los copien con más calma".

Profr.:"¿hay alguien que quiera preguntar algo acerca de esto, ¿dónde obtener información?, ¿qué hacer?, ¿alguno de ustedes tiene alguna duda?".

Als.:"No".

Profr.:"¿Quedó claro?, ¿no hay ninguna duda?, ¿podemos pasar ya a otra cosa?, ¿esto ya quedó entendido?".

Als.:"Sí". (Otros alumnos sólo movieron afirmativamente la cabeza).

Profr.:"Bien, todos los demás van a pasar aquí (señala el escritorio) a dejarme su dibujo".

Cabe destacar que en la primera tarea, el profesor solicitó al finalizar la clase, dejaran su dibujo para después revisarlo. En consecuencia, no se pudo apreciar *el medio empleado para evaluar dicha actividad* ni tampoco se especificó si la segunda actividad sería o no evaluada y si efectivamente existió un tiempo para que los niños copiaran el contenido de las láminas como lo propuso el profesor. Ante esto resulta evidente el poco tiempo para concluir todas las actividades contempladas.

Aquí, surge la duda sobre qué medios emplearía el docente para verificar el aprendizaje de los derechos de los niños, ya que al final únicamente preguntó si alguien tenía dudas y ante la negativa del grupo dio por concluido el tema para pasar a otra asignatura.

En cuanto a la *participación de los estudiantes*, ésta se manifiesta a partir del diálogo a dúo principalmente durante la exposición docente. Se puede observar que los niños no están acostumbrados a tomar la iniciativa para participar, ya que solamente cuando el docente planteaba preguntas a determinados niños, éstos contestaban los cuestionamientos del profesor. Lo cual permite inferir que la exposición docente es una modalidad de enseñanza muy común en 3ro. B, razón por la cual los alumnos no se muestran interesados en participar.

Del mismo modo, en el ejemplo se muestra cómo el *tipo de apoyo del profesor* hacia los alumnos se dio durante la exposición de los niños en la colocación de las láminas en el pizarrón y cuando finalizaba las exposiciones, en donde el profesor retomaba cuestiones planteadas por los niños y hacía un resumen.

Otro aspecto de interés se refiere a los *materiales y apoyos didácticos* utilizados, en donde sobresalen las láminas realizadas por los alumnos. En este rubro es importante mencionar que para su realización los niños investigaron por su cuenta, aunque el docente no cuestionó las fuentes de información. En el caso del profesor, pegó en el pizarrón una lámina titulada “Los derechos de los niños” PGJ que consiguió por su cuenta; tampoco especificó dónde la consiguió. Sin embargo, su exposición se basó en esa lámina en donde se planteaban los derechos de los niños acompañados de dibujos. Esto demuestra de alguna manera, la inquietud e iniciativa del profesor por buscar materiales diferentes a los libros de texto editados por la SEP. Este aspecto es congruente con lo comentado en su *entrevista*, puesto que enfatizó la carencia de materiales didácticos.

Respecto a la interacción *profesor-alumno*, ésta se dio a través del diálogo triádico. Sin embargo, se observó que el profesor se dirige con mayor frecuencia a determinados alumnos, dejando de lado al resto del grupo. Esta situación refleja una postura de desigualdad de atención hacia los alumnos.

Por otra parte, se puede observar que *la interacción alumno-alumno* se vio en el momento en que los niños exponían sus trabajo al resto de sus compañeros. Es importante mencionar que al ser pocos los que expusieron, la mayoría de los trabajos no se conocieron. Hubiera sido una experiencia muy rica socializar todos los trabajos y comentar al respecto, propiciando así una mayor interacción entre los alumnos.

En términos generales, se puede apreciar que a pesar de que *las estrategias de enseñanza del profesor* siguen siendo tradicionales por recurrir básicamente a la exposición magistral, se muestra un interés por promover el aprendizaje activo, dado

que se solicita a los niños investigar y elaborar el material para después comentarlo en clase. Sin embargo, aún se sigue recurriendo al trabajo individual por parte de los niños, así como a una posición receptiva frente al aprendizaje.

De esta manera, se observa congruencia con la **entrevista** de este profesor en el sentido de recurrir 'a pláticas' para el abordaje de los derechos de los niños. En contraposición a esto, en la **entrevista a la alumna**, ella comentó que al inicio del ciclo escolar otra profesora sí les había enseñado los derechos del niño, pero hubo un cambio de maestro y su profesor actual no les había enseñado temáticas alusivas a los derechos. Por otra parte, se aprecia efectivamente tal y como se plantea en el **programa** la propuesta personal de actividades didácticas que realiza el docente para el abordaje de los derechos del niño.

CUARTO GRADO DE PRIMARIA.
TEMA: LOS DERECHOS DE LOS MEXICANOS.
OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.

La clase de 4to. A tuvo una duración de 55 min. en la cual se abordó el tema de los derechos de los niños. De esta forma, la clase se conformó de actividades como: iniciar la clase que tuvieron una duración de 2 min.; actividades de la clase principal cuya duración fue de 48 min. y el término de la clase de 5 min.

La actividad de **empezar** consistió únicamente en la indicación verbal por parte del profesor señalando el comienzo de la clase, tal y como se aprecia a continuación:

Empezar:

Profr.:(Al frente del salón) dice "vamos a iniciar esta clase, siéntense en su lugar".

Als: Toman sus lugares rápidamente y observan al profesor.

En lo que se refiere a la **clase principal**, ésta inició en un primer momento abordando el concepto de derecho y la relevancia de los derechos. Esto a través de la exposición docente acompañada de diálogo de texto externo por parte de los alumnos y resumen del profesor. Un extracto ilustrativo de esta modalidad es la siguiente:

Exposición docente:

Profr.: "Haremos una plática referente al tema de los derechos, los cuales son una herramienta que les van a servir el día de mañana".

Als: Todos escuchan con atención al profesor.

Profr.: "Primeramente hay que tener en cuenta que todos tenemos derechos, no importa la edad que se tenga, ni si son hombres o mujeres, todos tenemos derechos".

Diálogo de texto externo y resumen del profesor:

Profr.: "Si ustedes recuerdan el día de ayer dejamos unas preguntas de tarea, primero partiendo del término derecho considerado como normas que nos van a regir, a ver ¿quién quiere decir su definición?".

Al 1: (Levanta la mano y da su definición) "Conjunto de leyes y disposiciones que determinan las relaciones sociales desde el punto de vista de las personas y de la propiedad".

Profr.: "Bien, ¿quién más?".

Al 2: (Se levanta y lee su definición) "Conjunto de leyes pertenecientes a una materia determinada".

Profr.: "Bien, pues vamos a partir de la idea de que son leyes y disposiciones a las que está sometida toda sociedad, todos estamos comprometidos a respetar las leyes y asumirlas con responsabilidad".

Als: (Todos observan con atención al profesor).

Cabe mencionar la carencia de discusión en torno a la comprensión de la conceptualización de derecho, en donde como se aprecia los niños únicamente leyeron lo encontrado sin cuestionar al respecto.

En un segundo momento, la **clase principal** de 4to. A. tuvo una variación, ya que aunque continuó la exposición docente, ahora tuvo lugar el diálogo triádico. Un ejemplo de esto se muestra a continuación:

Exposición docente y diálogo triádico:

Profr.: "Hay seres a quienes no les respetan sus derechos, son los niños de la calle ¿han oído hablar de ellos?".

Als: "Sí" (Algunos sólo mueven afirmativamente la cabeza).

Profr.: "Ellos sufren y puede que tengan alimento pero no educación ¿cierto?".

Als: "Sí".

Profr.: "Entonces en determinado momento qué podríamos hacer por esos niños?, ¿de qué manera podemos apoyarlos?".

Al 3: "Ayudándolos".

Profr.: "¿Cómo los ayudamos?".

Al 3: "Corrigiéndolos cuando estén mal en algo".

Profr.: "Bueno, pues a eso es a lo que llamamos una conciencia humanitaria; ahora quisiera que alguien comentara lo que no le gusta a veces de la escuela".

Al 4: "Que se pelean mucho".

Profr.: "Bien, ¿qué más?".

Al 4: "Que nos castiguen sin tener la culpa".

Profr.: "Esa alternativa está bien porque a veces los adultos estamos presionados y sólo decimos te callas porque te callas y castigamos sin razón, bueno y en la casa ¿qué vivencias no les gustan?".

Al 5: "Que los papás se peleen".

Profr.: "Bien, ¿y porqué?, porque tienen derecho a tener un hogar digno y llevar una vida tranquila; ustedes nos van a ubicar a nosotros".

Este extracto ilustra cómo el profesor hace referencia a la situación de los niños de la calle para después a través del diálogo triádico ejemplificar situaciones conflictivas cotidianas en la escuela y en el hogar.

Una tercera modalidad con la cual finaliza la **clase principal** se orientó hacia el trabajo en grupos (equipos de tres y cuatro integrantes), el cual consistió en dar respuesta a las siguientes preguntas que anota en el pizarrón:

1.-¿Qué necesito para sentirme contento?

2.-¿Qué necesito para no sentir miedo?

Después cada equipo presentó sus conclusiones al grupo en general. Esto último se desarrolló a través de diálogo de texto externo.

Trabajo en grupos:

Profr.: "Ahora vamos a trabajar de la siguiente manera, vamos a formar cuatro equipos de cuatro elementos cada uno ¿sí?".

Als: (Todos comienzan a agruparse en silencio).

Profr.: "Van a discutir las preguntas, les voy a entregar una hoja, de este lado va la pregunta 1 y del otro lado, la pregunta 2; colocan el texto y me lo ilustran ¿está claro?, ¿sí?"

Als: "Sí" (los diferentes equipos observan el pizarrón y comienzan a comentar entre sí).

Diálogo de texto externo:

Profr.: (Señala a un miembro de cada equipo) y dice "éstas son las personas que van a exponer sus conclusiones , a ver Mary ¿qué fue lo más importante para su equipo?"

Mary: (lee su hoja)"Ser escuchado".

Profr.: "Ser escuchado, muy bien, la otra".

Mary: (lee su hoja)"Ser entendido".

Profr.: "¿Ser entendido?, o sea, que los comprendan, muy bien".

Los ejemplos anteriores permiten apreciar la forma en que se *organizó y desarrolló la clase* en torno a los derechos de los niños. Predomina la exposición docente y el diálogo de texto externo por parte de los alumnos. Por consiguiente, el *estilo que asumió el profesor* en la mayor parte de la clase fue la exposición magistral.

Cabe destacar que a pesar de que se planteó el trabajo en equipo, la actividad fue estructurada y dirigida por el profesor. En relación con esto, no se aprecia el sentido de las preguntas con el tema de los derechos de los niños, el profesor al finalizar la clase no vincula las respuestas de los niños con los derechos de la niñez.

En cuanto al *tipo de ayudas pedagógicas*, éstas consistieron únicamente en proporcionarles material (hojas) durante el trabajo grupal y clarificar dudas en torno a esta actividad.

Por otro lado, en los extractos presentados se observa cómo la *participación de los alumnos* tiene lugar principalmente durante el diálogo de texto externo y en menor medida en el diálogo triádico. Así, incluso durante la presentación de conclusiones, el profesor es quien determina qué niño participará. En este grado al igual que en primero y tercero no se aprecia la iniciativa de los alumnos por comentar sobre el tema en sí, y únicamente se presenciaron intervenciones esporádicas sobre dudas en la realización del trabajo grupal.

De igual modo, la *interacción profesor-alumno* tuvo lugar durante el diálogo triádico y en la presentación de conclusiones. No obstante, en el trabajo grupal el profesor se mantuvo observando al grupo desde su escritorio y solamente se acercó a algunos niños para clarificar sus dudas o bien para observar cómo trabajaban. Esto demuestra de alguna manera la carencia de una comunicación e interacción más cercana con los alumnos. Esta situación es congruente con lo reportado por el **alumno entrevistado**, quien manifestó la existencia de constantes amonestaciones hacia el grupo. Así, enfatizó la necesidad de mayor conversación y contacto entre profesores y alumnos.

Respecto a la *interacción alumno-alumno*, ésta se presentó durante el trabajo grupal, al intercambiar sus respuestas sobre las dos preguntas planteadas por el profesor y también durante la presentación de las conclusiones por parte de un miembro de cada equipo al grupo en general.

Cabe destacar la presencia de *tarea* previa a la clase y posterior a la misma. La tarea previa consistió en responder a una serie de preguntas dictadas por el profesor un día antes; en tanto que la tarea posterior a la clase consistió en ilustrar las dos preguntas que se trabajaron grupalmente. Ambas tareas fueron realizadas de manera individual.

Diálogo triádico: (tarea previa)

Profr.: "A ver ¿quién quiere decir qué preguntas dejamos de tarea?"

Al 1: "¿Qué necesito para sentirme contenta?"

Profr.: "Bien, a ver ¿quién quiere decir cuál fue la segunda pregunta que dejamos?"

A 6: "¿Qué necesito para no tener miedo?"

Diálogo triádico: (tarea posterior)

Profr.: "Para culminar el tema, ahora me van a traer mañana cada quien su hoja con sus propias ilustraciones; pero ya escucharon todos los diferentes enfoques y cuál fue lo más importante".

En lo que se refiere a las *estrategias y medios empleados por el profesor para evaluar los derechos de los niños*, se distinguen dos formas. La primera durante el trabajo grupal, en donde observó a los niños desde el centro del salón y luego pasó a cada uno de los equipos y escuchaba los comentarios, moviendo afirmativamente la cabeza, con lo que se infiere confirmaba las respuestas de los niños.

Una segunda forma de *evaluación* se presentó al final de la clase en donde les solicitó la entrega de las hojas resultado del trabajo en equipo. Sin embargo, no explicitó si las evaluaría. Al respecto, es importante comentar que el profesor se acercó a la observadora comentándole que únicamente les calificaría las ilustraciones que había dejado de tarea, indicando también que ya no abordaría más el tema.

Así, tal y como comentó en su **entrevista**, se corroboró la ausencia de *materiales y ayudas didácticas* para la enseñanza-aprendizaje de los derechos de los niños, pues en esta clase sólo se utilizaron hojas blancas.

Un aspecto importante y contradictorio con lo reportado en su **entrevista** se refiere a que el docente enfatizó brindar a los alumnos igualdad de oportunidades en la

expresión de ideas y atención. Sin embargo, en su práctica educativa es notoria la participación frecuente de determinados alumnos. Asimismo, se observa poca libertad en la expresión de ideas dado que al predominar el diálogo de texto externo por parte de los alumnos, éstos se restringen a responder a los cuestionamientos ya determinados por el profesor.

Lo anteriormente señalado es congruente con lo reportado por el **alumno entrevistado**, quien destacó la necesidad de mayor apertura para que todos los alumnos también participen en la explicación del tema. Asimismo, enfatizó la necesidad de recurrir a actividades dinámicas y no solamente a la explicación, el uso del pizarrón o el cuestionamiento directo sobre los derechos. Con ello, se corrobora que el estilo docente observado es característico de la práctica educativa cotidiana en este grado escolar.

Finalmente, se observa cómo a pesar de que **curricularmente** se marca el tema de los derechos de los niños en cuarto grado, en el programa no se explicitan estrategias pedagógicas para su abordaje; situación que obliga al docente a abordar el tema recurriendo a actividades comunes a otras asignaturas.

QUINTO GRADO DE PRIMARIA.

TEMA: REPASO DE DIVERSOS TEMAS CORRESPONDIENTES A LOS BLOQUES II, III Y IV ALUSIVOS A LAS GARANTÍAS INDIVIDUALES, LOS DERECHOS SOCIALES Y LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ. OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.

La clase de 5to. C duró 1 hr. 5 min. y se abocó al repaso del conocimiento y protección de algunos de los derechos humanos ya abordados en clases anteriores. Por lo tanto, la clase se conformó de actividades preclase cuya duración fue de 5 min.; actividades de la clase principal de 50 min. de duración y término de la clase de 10 min.

La **actividad preclase** inició con la indicación verbal por parte del docente para iniciar la clase. Esto se ilustra a continuación:

Ponerse a trabajar:

Als: (Algunos niños conversan entre sí, otros están asomándose por las ventanas del salón).

Profr.: "A ver por favor tomen sus lugares para poder comenzar la clase de hoy".

Als: (Comienzan a ocupar sus lugares al mismo tiempo que conversan entre sí).

Profr.: (Desde el escritorio da la indicación de comenzar) "Bien, ahora si ya vamos a empezar".

Así, inicia la **clase principal**, la cual adopta las siguientes modalidades. Primero exposición docente combinada con exposiciones de un grupo de alumnos a partir de diálogo de texto externo.

Exposición docente:

Profr.: "Habíamos acordado que un equipo nos iba a ilustrar hoy sobre el tema de los derechos humanos, o sea los derechos humanos son los que tiene un individuo dentro del conglomerado humano; estos derechos los vamos a hacer presentes pero en voz de sus compañeros, de lo que para ellos son los derechos

humanos; aquí tenemos a su compañero que ocupó el primer lugar en rendimiento y junto con su compañero nos van a hablar sobre qué son los derechos, cómo los relacionan con los conglomerados sociales, cómo podemos intervenir. Fijense bien, los derechos humanos y la ideología en México son jóvenes, nunca se habían usado porque no había comisión ni nada que nos hubiera dicho que teníamos derecho, ahora hay una comisión que los proclama”.

Diálogo de texto externo:

Profr.: “Vamos a oír a sus compañeros, cualquier duda se las voy a ir solucionando, ¡empiecen!”.

(El equipo 1 se pone en el centro del salón y un integrante del mismo comienza a leer lo investigado en voz muy baja).

Profr.: “¡Habla fuerte!”.

Als: (Observan al equipo expositor).

Profr.: “Habla más fuerte”.

(Una niña del equipo sostiene una cartulina en donde muestra un dibujo de un niño y una niña que lleva como título ‘los derechos humanos’).

A medida que los alumnos exponen lo investigado el profesor cuestiona al grupo sobre lo presentado. Esto a través del diálogo triádico:

Diálogo triádico:

Profr.: “A ver hasta ahí, ¿tienen preguntas?, ¿si están entendiendo lo que dice su compañero?”.

Als: (Nadie responde).

Profr.: “¿A quienes comprende los derechos humanos?”.

Al 1: “A los hombres”.

Profr.: “A ver ¿nada más a los hombres?”.

Al 2: “A hombres y mujeres”.

Profr.: “Eso es igualdad, bien vamos a seguir escuchando a sus compañeros”.

Una vez finalizadas las exposiciones de los alumnos, tiene lugar el trabajo grupal que consiste en un juego de baraja alusivo a los derechos de los niños y en torno a él, se hacen competencias entre los equipos. Así, el profesor solicita a un miembro del tercer equipo que explique al grupo la mecánica del juego.

Trabajo grupal:

Profr.: "Ahora que pase el tercer equipo y escuchen bien, Abigail tiene algo que proponernos, van a tomar una pequeña parte de los derechos humanos".

Als: (Se muestran interesados).

Abigail: "Vamos a utilizar los derechos de los niños y vamos a hacer un juego, consiste en lo siguiente; separamos los dibujos y los derechos los ponemos en otro lado (muestra una baraja), sacamos un derecho (toma una tarjeta), el artículo 15 (y lee) el niño tiene derecho a reunirse con sus compañeros y amigos para jugar y platicar, entre los dibujos buscamos el dibujo que se relacione con el derecho".

Profr.: "Y si aciertan le ponemos un punto y así le vamos haciendo ¿entendieron?"

Als: "Sí" (se muestran interesados).

Profr.: "Sepárense los equipos, acuérdense que el niño que acierte para él será el punto, no para el equipo".

Als: (En un equipo un niño toma un artículo) y dice "el niño tiene derecho a su crianza y desarrollo" (luego mira los dibujos y elige el que representa el artículo que leyó. Otro miembro del equipo toma otra tarjeta) y dice "artículo 9 el niño tiene derecho a estar con sus padres a menos que sufra de maltrato" (luego elige la figura correspondiente).

Los ejemplos anteriores permiten apreciar la manera en que se organizó y desarrolló la clase; iniciando con el conocimiento de algunos derechos humanos, como son el derecho al trabajo y a ser libres. Posteriormente se hace referencia a los derechos del niño y la relevancia de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Todo este abordaje se efectuó principalmente a través de la exposición docente y de diálogo de texto externo por parte de los alumnos durante sus exposiciones; excepto en la parte final de la clase.

Así, el *estilo docente* predominante en 5to. C consistió en la exposición magistral del tema, dado que él fue quien explicó y desarrolló cada uno de los aspectos leídos por los diferentes equipos. Solamente en la última parte de la clase, el profesor brindó la oportunidad a una integrante de un equipo para que explicara la mecánica del juego de baraja y junto con ella organizaron a los equipos.

Cabe destacar que en la **entrevista** a la **alumna**, ella destacó el predominio de la exposición por parte del profesor haciendo uso del pizarrón o lecturas, lo que permite inferir que este tipo de actividades son características de su práctica docente.

En esta clase se apreció la existencia de *tareas* previas a la clase, puesto que los equipos expositores tuvieron que investigar lo relacionado a los derechos humanos, así al iniciar la clase el profesor solicitó la presencia del equipo, el cual leyó lo investigado.

Respecto al *tipo de ayudas pedagógicas*, éstas se dieron en dos momentos. Primero durante la exposición docente y diálogo triádico, corrigiendo las respuestas incorrectas de los niños. Por ejemplo:

Diálogo triádico:

Profr.: "Dice su compañero que los hombres nacemos libres y nadie tiene derecho a esclavizarnos, ¿sí?, en México ¿quién fue el primero que dijo que los hombres tenemos derecho a ser libres?"

Al 2: "Benito Juárez".

Profr.: "Bueno sí, pero además quién lo enfatizó más ¿quién dijo que estaba prohibida la esclavitud?"

Al 2: "Miguel Hidalgo, Morelos".

Profr.: "Miguel Hidalgo, ¿se acuerdan en qué estado de la república lo dijo?"

Al 3: "*¿En Guanajuato?*".

Profr.: "*No, muchos creen que fue ahí pero en realidad fue en Jalisco en una de sus campañas donde decretó la abolición de la esclavitud*".

Un segundo momento, en el que se observó la *ayuda pedagógica* a los niños fue durante el juego de baraja en donde el profesor se acercó a verificar que todos los equipos tuvieran su baraja (proporcionada por un equipo) y preguntando si habían comprendido la mecánica del juego.

Una cuestión interesante radica en la *participación de los alumnos*, ya que únicamente se dio a través del diálogo de texto externo del grupo expositor. Así, dados los periodos prolongados de exposición docente, en algunos momentos del diálogo triádico, el profesor solicitaba de manera directa la participación de determinado alumno al ver que nadie contestaba a los cuestionamientos señalados. Un ejemplo que ilustra esta situación es la siguiente:

Exposición docente y diálogo triádico:

Profr.: "*¿Porqué creen que hasta ahora aquí en México el gobierno se ha preocupado porque haya una comisión de derechos humanos si siempre ha existido la inquietud de que vivamos en libertad?, ¿porqué ahora si se preocupa el gobierno porque haya una comisión?*".

Als: *(Permanecen callados)*.

Profr.: "*A ver ¿qué pasaba antes cuando uno iba a la delegación y se quejaba de algo?*".

Als: *(Continúan en silencio)*.

Profr.: "*Pues simplemente no nos hacían caso, o nos decían vuelvan otro día, nuestros derechos se veían violados, siempre se han violado, pero ¿se violan porque la ley los quiere violar o porque nosotros somos ignorantes y no los conocemos?, a ver ¿quién me dice?, a ver levanten la mano*".

Als: *(Nadie levanta la mano)*.

Profr.: "*A ver ¡tú, ándale!*" *(señala a un alumno)*.

Al 4: "¿yo?, bueno mis compañeros hablaron del derecho a la vida y que no debe existir la esclavitud porque Miguel Hidalgo fue el primero que prohibió eso".

A partir del extracto anterior, se puede inferir que la práctica educativa de 5to. C se desarrolla generalmente a partir de la exposición docente, razón por la cual los alumnos no muestran interés por participar. Al respecto, es importante comentar que en este grado los niños mostraron actitudes de apatía y aburrimiento hacia la exposición docente, situación que daba lugar a amonestaciones por parte del profesor (cátedra). Por ejemplo:

Cátedra:

Profr.: "A ver ¿qué opinan de esto?, ¿quién quiere opinar?, explíquenme, a ver Javier".

Javier: (Se pone de pie pero no contesta).

Profr.: "¡A ver qué oíste, responde, si no les interesa saber de los derechos humanos quiere decir que no son humanos y no quieren saber sus derechos ni sus obligaciones, si no tienes ganas de venir a clases, mejor no vengas, quédate en tu casa Javier!".

Javier: (Se sienta en su lugar).

Este tipo de situaciones ilustra también la *interacción profesor-alumnos*, la cual se da a través de constantes amonestaciones del profesor y conductas de rebeldía y desinterés en los alumnos. Por lo tanto, al igual que lo **reportado por la alumna de este grupo (en la entrevista)**, se observaron actitudes de autoritarismo y rigidez en la disciplina del grupo. Esto quizás sea resultado del estilo de enseñanza magistral del profesor así como de la edad de los niños.

En cuanto a la *interacción alumno-alumno*, se presentó durante el juego de baraja en donde los niños a la vez que jugaban, comentaban sobre los dibujos de los derechos y se reían entre sí. Este fue el único momento en el que los niños mostraron interés hacia la clase.

En esta clase no se apreciaron *estrategias ni medios empleados para evaluar la comprensión de los derechos humanos.*

Por otra parte, los *materiales y ayudas didácticas* consistieron en resúmenes realizados por un equipo y elaboración de láminas ilustrando algunos derechos; así como en la elaboración de cuatro juegos de baraja elaborados por el profesor. Este último material muestra la iniciativa del profesor por buscar y difundir otras estrategias para enseñar de una manera dinámica los derechos humanos y derechos de los niños. Esto fue comentado abiertamente por el profesor en la clase:

Término de la clase:

Profr.: (Una vez terminado el juego) dice "Ahora le vamos a regalar a la maestra (refiriéndose a la observadora) la baraja de este equipo para que ella la siga difundiendo, perfeccionando, porque los niños solamente entienden con juegos más que con exposiciones largas y tediosas como las que hacemos y bueno a veces hemos intentado hacer otros juegos pero desgraciadamente falta material y no se puede y luego tenemos el tiempo limitado y ya ve (mira a la observadora) no nos alcanza para jugar más. Bien niños hasta aquí le dejamos".

Un aspecto de interés fue que al finalizar la clase el profesor se acercó a la observadora y comentó que si les quedaba tiempo al final del día seguirían jugando con la baraja para luego hacer un resumen o cuadro sinóptico en el pizarrón sobre lo que entendieron de los derechos. No obstante, días después se interrogó a algunos niños sobre la realización de estas actividades pero expresaron que no volvieron a jugar con la baraja ni realizaron las actividades arriba señaladas.

Estas observaciones muestran por un lado, la carencia de tiempo necesario para abordar sistemáticamente contenidos alusivos a derechos humanos, aún cuando se señalen curricularmente algunos temas. De esta manera, en esta clase se pudo apreciar el repaso de algunos derechos que efectivamente aparecen en el **programa**

de estudios para este grado escolar. Pero también es notoria la carencia de propuestas pedagógicas concretas (tal y como lo reportó en su **entrevista**), lo que obliga al profesor a buscar o retomar estrategias aplicables en otras asignaturas, así como a “probar” actividades lúdicas que no siempre concluye por el poco tiempo del que dispone para su abordaje. Al respecto, **la alumna entrevistada** expresó la necesidad de desarrollar juegos o actividades que permitan mayor participación por parte del grupo.

Otro aspecto a discutir se refiere a la tendencia del profesor por dirigir su atención hacia determinados alumnos, e incluso a señalar quien tiene mejor rendimiento escolar; lo cual a diferencia de lo reportado en su **entrevista** refleja una situación de desigualdad en la comunicación con los alumnos.

SEXTO GRADO DE PRIMARIA.

REPASO DE DIVERSOS TEMAS CORRESPONDIENTES A DOS BLOQUES: BLOQUE III: LA DEMOCRACIA COMO FORMA DE GOBIERNO BLOQUE IV: MÉXICO, UN PAÍS CON DIVERSIDAD. CLASE VIDEOGRABADA.

Esta clase se caracterizó por el abordaje de los derechos humanos y de los niños correspondientes a diversos bloques de la asignatura de civismo. Dicha clase tuvo una duración de 50 minutos 52 segundos y estuvo estructurada por las siguientes actividades: actividades preclase cuya duración fue de 3 minutos y 25 segundos; actividades preliminares con 2 minutos; actividades de la clase principal con una duración de 40 minutos 25 segundos; término de la clase de sólo 33 segundos, actividades post-clase de 4 minutos 29 segundos y actividades interpoladas.

En 6to. A se apreciaron **actividades preclase**, en donde tuvieron lugar actividades tales como la conferencia profesor-alumno, en donde ambos se prepararon para iniciar las exposiciones organizando el material a ocupar y amonestaciones. Esto se aprecia a continuación:

Conferencia profesor-alumno y amonestaciones:

(La profesora se encuentra con cuatro niñas pegando unas láminas).

Profra.: "¿Ya está listo el material?, bueno ya" (Toma el material y lo coloca en el escritorio. Acto seguido desde la puerta del salón llama al resto del grupo).

Profra.: "¡Ándenle, vengan ya a sentarse!"

Als.: (Comienzan a entrar al salón).

Profra.: (Les grita a niños de otros grados): "¡ya váyanse a su salón, ya!"

Una vez realizado lo anterior, tuvieron lugar las **actividades preliminares**, aquí la profesora pasó lista y dio indicaciones sobre el desarrollo de la clase. También existieron amonestaciones y desorientación (clase interpolada). El siguiente extracto ilustra estas actividades:

Pase de lista y amonestaciones:

Profra.:(Entra al salón y comenta): "Bueno, primero se sientan para que ya nos saludemos, ¿ya?"

Als.(Van tomando sus lugares).

Desorientación:

Profra.:"¿Ya siéntense por favor?, ya vamos a empezar ¿sí?, ¿quién falta?, de este equipo quién falta ¿dónde fue Fabiola? ¿dónde se fue Fabiola no vieron?, ve tú (señala a una niña) a ver si no está en el baño, ¡dile que se apure!"

Profra.:Sale otra vez del salón y grita a un niño de otro grado "¡métete a tu salón! ¿no me oíste?"

Profra.:"Ahí viene ya Fabiola ¿dónde andas?, no podemos empezar" (Tanto la profesora como la niña entran al salón).

Profra.:"Ahora sí ya vamos a empezar vamos a saludarnos primero ¿ya?, muy buenas tardes".

Als.: Se ponen de pie repitiendo en coro "Buenas tardes".

Profra.:"Sentados".

Als.: (Toman sus lugares).

Ponerse a trabajar:

Profra.:"Vamos a empezar el trabajo del día de hoy, vamos a hacer una exposición de los derechos del niño, de los derechos humanos de todo lo que implica derecho ¿de acuerdo?"

Profra.:"¿Qué equipo pasa?"

Als.: (Levantán la mano).

Posteriormente, tuvo lugar la **clase principal**, la cual se caracterizó principalmente por la presencia de exposiciones a partir de diálogo de texto externo y demostraciones por parte de los alumnos en pequeños equipos. A continuación se presentará un extracto que ilustrará lo comentado:

Diálogo de texto externo: (exposiciones de los alumnos)

Als.: (El equipo dos se levanta y la profesora les entrega un fólder con el material que leerán).

Profra.: "Bien sigue el equipo número dos, ¡ya listo!, se pasa el tiempo ¡ya!".

Als.: (El equipo 2 se coloca frente al grupo y comienza su exposición, son cinco integrantes).

Al 1: (Abre su fólder y comienza a leer): " Buenas tardes maestra y compañeros nos tocó exponer los derechos humanos, vamos a empezar con mi compañera".

Al 2: (Se acerca y lee de una lámina los temas que leerá su equipo):

"1.la educación como derecho, 2.el respeto a los derechos, 3.protección al derecho y cuatro el derecho a ser libre".(Señala a Al 3. para que comience con el primer tema).

Al 3: (Abre su fólder y lee): "Me tocó decir la educación como derecho, la educación contiene derechos y obligaciones..." (lee muy rápido).

(A medida que Al 3 lee, otro compañero va señalando la lámina).

Al 4: "Me tocó la segunda parte de los derechos, el respeto a los derechos..."(lee muy rápido).

Profra. Observa al equipo desde el escritorio.

Demostración:

Al 1:"Vamos a hacer una obra de un derecho, el derecho a no destruir tu vida".

Als.: (El equipo 2 apoyados de la profesora preparan el material para la dramatización.

Acomodan cajas en el centro del salón, se sientan dos integrantes del equipo con botellas de vino vacías y simulan que toman y fuman).

Al 2:"Ven amiga vamos a tomar".

Al 3:"Sí, estamos bien así".

Al 2:"Pienso que mis padres no me quieren".

Al 1: (Va señalando los momento de intervención a sus compañeros de equipo).

Al 4:"¿Qué están haciendo?, ¡las estamos esperando nada más se pasan la vida fumando y tomando! (les arrebató la botella) ¡vámonos a la casa!".

Al 2: "¡No, yo estoy bien aquí!".

Al 5: "Con eso no van a llegar a nada bueno".

Al 2 y 3: (Se levantan y se van hacia una esquina del salón).

Al 1: (Continúa la narración explicando que ambas se enfermaron).

Als.: (Rien).

Al 1: "Por eso los niños no deben destruir su vida porque les puede pasar lo mismo que a ellas" (se ríe).

Profra.: "Bien, un aplauso a todos" (**motivación**).

Als.: (El equipo 2 recoge el material utilizado apoyados por la profesora).

El extracto anterior muestra la manera en que se *organizó y desarrolló* la mayor parte de *la clase de 6to. A*; primero cada equipo leyó al grupo en general un resumen sobre diversos temas tales como: declaración universal de los derechos humanos, los derechos de los niños y la protección a los mismos. Después se hizo una dramatización sobre algunos de los derechos de los niños; así pasaron tres equipos, aunque cabe señalar que el último ya no hizo dramatización. Un aspecto importante radica en que durante la dramatización algunos de los diálogos de los niños muestran la memorización de los artículos.

Cabe destacar que durante la culminación y preparación de las dramatizaciones tuvieron lugar **periodos liminales** (actividades interpoladas) en donde la profesora y los equipos preparaban material, mientras que el resto del grupo conversaba entre sí.

Una vez concluida las dramatizaciones, la profesora dio nuevas indicaciones, surgiendo entonces otro tipo de actividades de trabajo individual como son copiar apuntes y diálogo triádico, con las cuales culmina la clase. Un ejemplo de ello se muestra a continuación:

Diálogo triádico y copiar apuntes (trabajo individual):

Profra.: "Ahora cada uno tiene unas hojas que les dí, ¿sí?".

Als.: "Sí".

Profra.: "Sáquenlas cada uno va a escoger una hoja para que la trabajen ahorita y la peguen en su cuaderno de historia, ¿cuál libreta traemos hoy?".

Als.: "Historia y Civismo".

Profra.: "Entonces saquen la libreta, según el horario nos toca historia y civismo".

Als.: (Comienzan a sacar sus hojas y libreta).

Profra.: "¿Ya?, sus hojas ya, con eso vamos a dar ya por terminado el tema ¿sí?".

(La profesora va revisando que tengan el material listo y estén trabajando).

Als.: (Contestan las hojas y las pegan en su libreta).

Los extractos anteriores permiten conocer la dinámica de la clase en general, en la cual *el rol del docente* fue el de organizador y coordinador del trabajo realizado por los alumnos; quienes primero adoptaron la modalidad de trabajo en equipo durante las exposiciones y dramatizaciones de los derechos para concluir con el trabajo individual en la resolución de ejercicios que venían en fotocopias para ser pegadas posteriormente en sus libretas. Esta última actividad fue reportada por **la alumna entrevistada** como una actividad cotidiana en el aprendizaje de los derechos.

En cuanto al *apoyo docente*, se observaron dos modalidades durante las presentaciones de los equipos, la profesora ayudó a los alumnos en la colocación de láminas en el pizarrón, así como en el orden de los resúmenes, es decir, quién y qué se leería al grupo. También les proporcionó algunos materiales para las dramatizaciones y colaboró en la colocación del mobiliario a utilizar. La segunda modalidad de apoyo se dio en el trabajo individual, en donde les proporcionó material para recortar y pegar y clarificó sus dudas en torno a las instrucciones para la realización de los ejercicios.

Un dato importante se refiere a las *tareas* realizadas por los niños para el desarrollo de la clase, en donde se aprecia la investigación de los alumnos sobre los derechos, el resumen y las láminas elaboradas para su exposición.

Otra tarea previamente realizada fue la distribución de los derechos y conformación de equipos, así como la planeación de las dramatizaciones.

Respecto a los *medios* empleados para *evaluar* los *aprendizajes* sobre los derechos humanos y de los niños, la profesora calificó el trabajo individual de algunos de los niños revisando y haciendo anotaciones en sus libretas. Así mismo, para corroborar la comprensión del tema, fue preguntándoles si existían dudas y finalizó la clase sin explicitar si las actividades en equipo serían o no evaluadas. Un extracto que ilustra estos planteamientos es el siguiente:

Trabajo individual y examen:

Profra.: "Pongan la fecha, luego ponen Declaración de los Derechos Humanos como título, pegan la hoja, la pueden recortar y paso a calificarlo ahorita y hacen cada ejercicio que viene ahí en las diferentes hojas".

Als.: "Sí".

Als.: "¿Una o dos?, ¿las recortamos?".

Profra.: "las que les dí, sí recórtelas" (Pasa a los lugares de los niños para revisar su trabajo).

Profra.: "¿Ya pegaron?" Se acerca a una alumna y le dice: "no les pongas tanto pegamento".

Al.: (Una alumna en voz baja pregunta sobre cómo se responde un ejercicio).

Profra.: (Se acerca al lugar de la niña y le dice): "Ponle una cruz a las actividades que ayudan a nuestra formación como estudiantes, éste (señala con su dedo índice la hoja) no nos expresa nada ponle signo de interrogación".

(Continúa revisando el trabajo de los niños y les va haciendo anotaciones en sus libretas).

Respecto a la *participación de los alumnos*, es necesario comentar que la mayor parte de los alumnos participaron exponiendo o dramatizando; o sea, todos tenían ya asignado un momento de participación. De esta manera, se observa en el extracto anterior, que las participaciones espontáneas fueron solamente sobre dudas respecto a la realización de las actividades o para solicitar material.

Por otro lado, los *materiales y ayudas didácticas* utilizados en la clase fueron realizados por los niños, desde láminas con dibujos sobre los derechos y resúmenes producto de la investigación desarrollada previamente por los alumnos. Cabe destacar que no se especificaron las fuentes de consulta.

Es importante señalar que para el trabajo individual, la profesora proporcionó a los alumnos, fotocopias de un libro que no pertenecía a SEP. Este rubro es congruente con lo reportado en su **entrevista**, en el sentido de que al no existir material para la enseñanza de los derechos humanos, ella busca materiales de apoyo como ejercicios que fotocopia para los niños y trata de que los niños también realicen búsquedas de información. Esto demuestra el interés docente por abordar este tipo de temáticas.

En cuanto a la *interacción profesor-alumno*, ésta se dio durante la preparación de cada equipo para su presentación y durante la revisión del trabajo individual a partir del diálogo triádico en la clarificación de las instrucciones. Al igual que en quinto grado, en éste también aparece con frecuencia la amonestación hacia los alumnos para la correcta realización de las actividades. Quizás por la edad de los niños, la profesora marca con firmeza la disciplina y el orden.

De hecho, un aspecto interesante es que a la entrada del salón se observa el reglamento del grupo en donde se enfatiza el respeto a los maestros y compañeros, no gritar en el salón, no pelear, ni poner apodos, entre otras reglas. En relación a esto en **la entrevista de la alumna** de este grado, ella enfatizó la existencia de constantes castigos para el buen comportamiento en la escuela.

En lo que se refiere a la *interacción alumno-alumno*, ésta se presentó durante el trabajo en equipo, en la medida que acordaban los roles para las dramatizaciones así como en la colocación de mobiliario. También la colocación y posición de las mesas en lugar de butacas durante el trabajo individual, permitió que los niños intercambiaran comentarios sobre la resolución de los ejercicios.

En conclusión, se puede apreciar que las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos utilizados por la profesora, buscaron promover el aprendizaje activo en los alumnos, en el sentido de involucrarlos en actividades de investigación, exposición y demostración del tema; se buscó además, promover el trabajo en equipo. Sin embargo, un dato importante es que las exposiciones de los alumnos consistieron en la lectura literal de los resúmenes sin la explicación de lo leído, así como en la memorización de artículos. En este sentido, hubiera sido conveniente la intervención de la profesora para profundizar en esos aspectos o plantear algunos puntos que generaran la discusión en el grupo.

Otro elemento de interés radica en que a pesar de que fue un repaso de diversos temas, en la clase no se precisó el procedimiento para la integración de los órganos de gobierno; ni tampoco la tolerancia como fundamento de la convivencia social, temas marcados en el programa de este grado escolar.

Así, al igual que en los otros grados se aprecia la carencia de propuestas didácticas en el **programa**, lo que obliga a la profesora a recurrir a todo aquello que tenga a su alcance, es decir folletos, libros de civismo publicados por editoriales como auxilio a la asignatura de civismo, o bien, lo que los niños puedan investigar.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

Los resultados reportados en el presente trabajo permiten plantear una serie de situaciones que ilustran el panorama actual que sigue el proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y de los niños en primaria. De esta manera, a partir de los hallazgos encontrados se pueden discutir algunas cuestiones relevantes para la enseñanza de dichas temáticas en el nivel de educación básica.

Partiendo del análisis curricular, se puede vislumbrar que a pesar de que en los planes y programas de educación primaria (SEP, 1993) se plantea como eje rector de los contenidos cívicos, el conocimiento y comprensión de los derechos y deberes a lo largo de toda la primaria, no se contemplan los derechos humanos como contenidos prioritarios de enseñanza, pues sólo se trabajan de forma muy general en algunas *unidades temáticas en el área de conocimiento del medio en primero y segundo año*, y *civismo de tercero a sexto año*, siendo en los primeros grados de primaria en donde se abordan los derechos de los niños (primero a cuarto año) y en los grados siguientes se comienzan a abordar nociones básicas sobre derechos humanos.

Un aspecto importante es que en primero y segundo grado se hace referencia a los derechos de los niños y sus deberes en la escuela y en los siguientes grados ya no se marcan los deberes. En quinto año especialmente llama la atención la presencia de diversos derechos: garantías individuales, sociales, de la niñez y del ciudadano, sin especificar la diferencia entre ellos. No obstante, es en este grado donde aparece el término de derecho humano como tal.

Lo anterior pone de manifiesto que esta presentación esquemática de los derechos representa serias dificultades al docente dado que no se aprecia claramente

la orientación que deben tomar pues se carecen de objetivos específicos, obligándolo así, a explorar y clarificar estos contenidos por cuenta propia, abordando los derechos desde un enfoque muy personal pocas veces fundamentado en una pedagogía concreta.

Aunado a lo anterior, se aprecia la carencia de planteamientos concretos referentes tanto al tipo de estrategias pedagógicas que puedan ser utilizadas por los docentes para la enseñanza de los derechos humanos en los seis grados de educación primaria, como de materiales didácticos, ya que únicamente en los dos primeros grados se marcan señalamientos muy generales para su abordaje así como el uso de los libros de texto de SEP. Esto en concordancia con Ramírez (1993) refleja la dificultad para integrar contenidos sobre derechos humanos al currículo escolar actual.

Un aspecto que llama la atención es que si bien una de las funciones de la escuela es hacer hincapié en la formación de los valores básicos de la sociedad y no solamente en la transmisión de conocimientos y habilidades (Coll, 1992), dentro de los planes y programas que rigen la educación primaria se presentan mayores contenidos relativos a la enseñanza del español y de las matemáticas y en menor medida, contenidos relativos a la historia y el civismo, e incluso, se marcan mayores actividades y tiempo para trabajar las áreas de español y matemáticas; generando con ello, cierta oposición por parte de los docentes a los programas actuales, pues para los contenidos cívicos se destina una hora a la semana.

A pesar de que en el programa se plantea un rubro denominado “formación de valores”, aún se carecen de conceptualizaciones o fundamentos teóricos concretos que den lugar a orientaciones didácticas para que puedan trabajarse sistemáticamente en el aula. Al parecer estos valores aparecen indistintamente en los diversos grados, dejándose en manos de los docentes su abordaje en el aula.

Para la enseñanza de los derechos humanos, los docentes plantearon diversidad de criterios-base lo que pone de manifiesto la necesidad de analizar y definir la programación de tales temáticas como contenidos educativos, ya que según se aprecia

los profesores en el nivel primaria carecen tanto de una conceptualización definida sobre la educación en derechos humanos como de la orientación que siguen estos derechos en el contexto de educación primaria.

Es importante comentar que no existe una planificación formal para la enseñanza de derechos humanos ni de valores sociales dentro del aula. Los profesores no cuentan con una orientación curricular concreta para planificar actividades específicas y sistemáticas sobre dichas temáticas. De igual manera, no se plantean estrategias de motivación específicas para trabajar con los niños. Esto da como resultado que los docentes al no diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje específicas para el dominio de los derechos humanos retomen actividades de otras asignaturas para enseñar los derechos, especialmente de los niños.

Al respecto hay una tendencia por parte de los profesores a retomar vivencias cotidianas conflictivas del niño en el hogar, escuela o comunidad, y en ese momento conversar con los alumnos sobre la temática en cuestión. Estos hallazgos son congruentes con los señalados por Nuria y Ramírez (1994), en el sentido de partir de situaciones conflictivas e involucrar a los niños en la resolución de los mismos.

Sin embargo, en los docentes observados se aprecia que son ellos quienes valoran los conflictos desde su propia perspectiva y determinan las sanciones que tendrán lugar en cada caso, sin involucrar a los niños en el establecimiento de las mismas y sin propiciar la discusión y el diálogo. Esta situación refleja una importante contradicción de acuerdo con lo planteado en las entrevistas, ya que aseguraban promover la reflexión y el diálogo en el enfrentamiento de problemas, mientras que en los episodios de clase se pudo apreciar el rol de figura de autoridad, al ser únicamente ellos quienes determinan lo bueno y lo malo.

En concordancia con Chávez (1986) los docentes afirman que los derechos humanos no deben ser enseñados como un cuerpo frío de principios sino que deben formar parte de los alumnos a fin de fomentar una mayor convivencia social. Así, los

docentes conciben como eje central de la enseñanza en derechos humanos el respeto a sí mismo, a los demás y a la naturaleza.

Al parecer esta conceptualización es la que rige su praxis y en función a ella, determinan no sólo el tipo actividades sino también las actitudes a promover con sus alumnos. Así, es evidente que los docentes mismos no tienen un conocimiento claro sobre cuáles son los derechos humanos ni tampoco cuáles son los valores o antivalores que tienen lugar en el aula. Esto lleva a plantearse las siguientes interrogantes qué antivalores se están formando en los alumnos y hasta qué punto los profesores promueven o ignoran las acciones que están en juego en la interacción diaria.

En resumen, si bien los profesores no explicitan en su discurso docente valores sociales y de derechos humanos, sí los modelan y transmiten cotidianamente en sus clases, tal vez como el "currículo oculto" del tema. Esta situación impide generar una conceptualización clara y compartida entre docente y alumnos sobre lo que debe entenderse por derechos humanos y valores sociales. Sin embargo, puede verse que la finalidad del proceso enseñanza-aprendizaje de los valores sociales y derechos humanos debe dirigirse hacia la interiorización y aplicación de los derechos y valores en el contexto escolar, familiar y social. Cabe destacar que este apartado de la entrevista fue la que a los docentes les resultó más difícil de contestar y en donde se apreciaron diversidad de respuestas. Aquí se refleja también la problemática de la "no formación" de los propios maestros, el no haber desarrollado una personalidad moral o cívica en el sentido que proponen Puig (1992) y Berkowitz (1999).

Por otra parte, si bien es cierto que la enseñanza de valores sociales, particularmente de derechos humanos es una cuestión aún no definida (Ramírez, 1993) lo es más la evaluación respecto al aprendizaje de los mismos. De esta manera, se aprecian posturas diversas y opuestas en cuanto a los medios para evaluar el aprendizaje de los derechos humanos. Así, se plantean medios de tipo cuantitativo centrado en el conocimiento y aplicación de los derechos mediante pruebas escritas, asignando numéricamente una calificación y medios de tipo cualitativo orientado hacia

el uso de escalas estimativas para valorar la conducta de los niños, resolución de problemas y la observación sistemática de la conducta. Esto pone de manifiesto una vez más que la forma de evaluar el aprendizaje de derechos humanos y de valores en general, está en función de la concepción que posea cada profesor sobre lo que debe entenderse por educación en derechos humanos y educación valoral.

Otro dato importante es que los docentes sostienen que la evaluación en torno a esta temática conlleva un cambio de actitud que sólo puede ser valorada a lo largo del tiempo y en donde no sólo participa la escuela como formadora de actitudes sino sobre todo los padres de familia, es decir, el tipo de valores que fomenten en casa. De esta manera, como afirman García y Díaz-Barriga (2001) es necesario que una educación valoral enfatice el aprendizaje del pensamiento crítico y propositivo, las habilidades para ejercer sus derechos individuales y colectivos, la comprensión razonada de las normas jurídicas establecidas, las habilidades sociales para interactuar entre compañeros de grupo en un clima de intercambios democráticos. Esto constituye un acercamiento a la idea de escuelas basadas en una comunidad justa (Power, Higgins y Kohlberg, 1989 citados por García y Díaz-Barriga, 2001) en donde el papel del docente no sólo será el proporcionar información al alumno, sino ayudarlo a aprender significativamente, a cuestionar, a tomar decisiones razonadas, así como a desarrollar una actuación autónoma y comprometida; sin olvidar el importante papel del docente como modelo de valores y actitudes éticas.

Lo anterior reafirma la idea de que la evaluación del aprendizaje de los derechos humanos en la escuela primaria es una cuestión poco abordada, en donde a pesar de plantearse diversos medios, aún no queda clara la forma en que deben aplicarse los mismos; por ejemplo, en el caso de la observación de conductas no se especifica quiénes y cómo se desarrollaría tal proceso.

Cabe destacar que las dificultades que limitan tanto la enseñanza como el aprendizaje de los derechos humanos se refieren principalmente a las problemáticas familiares y sociales que viven los niños. Al respecto es importante mencionar que sin ser el objetivo del presente trabajo, se manifestó la existencia de abusos y castigos

físicos por parte de padres y profesores; todo ello en conjunto limita el papel de la escuela como institución formadora de valores, ya que como señala Ramírez (1993) el saber de los derechos humanos emerge precisamente cuando los alumnos constatan la distancia que existe entre los principios marcados por la escuela y una realidad que se encarga de violarlos. Los resultados de este trabajo muestran una visión del desarrollo moral que tiende a la heteronomía, al sometimiento a la autoridad y al castigo, no a la adquisición de valores ni a un compromiso de conciencia o de entendimiento de los “contratos sociales” o leyes.

Por otro lado, con respecto a la conceptualización que tienen los niños sobre los derechos humanos, se encontraron resultados congruentes con los reportados por Del Barrio, Delval y Espinoza (1999) en su estudio sobre la comprensión de los derechos de los niños. Así, en concordancia con los autores antes citados se encontró que no hay una distinción entre derecho y deber en ningún grado escolar, los niños confunden ambos términos. Para ellos un derecho representa la obediencia hacia lo que marca el adulto como conductas positivas o deseables.

Por otra parte, en concordancia con lo reportado en la encuesta nacional sobre los derechos de los niños y niñas (1997) de entre los derechos de los niños más conocidos, destacó el derecho a la educación. Esto quizá se deba a que el niño al interactuar cotidianamente con la escuela va vivenciando la aplicabilidad de dicho derecho, lo que lo lleva a reconocerlo como un derecho propio de la niñez. En términos generales, los niños tienen conocimiento de algunos de sus derechos más que de los derechos humanos propiamente dichos.

Lo anterior lleva a apreciar que los niños diferencian los derechos humanos y derechos de los niños en función a su condición de niño o adulto; sin contemplar la equivalencia de los principios que subyacen a ambos derechos, como son el respeto a la dignidad de la persona, independientemente de su edad o sexo, a tener una vida digna, a la justicia o a la igualdad.

Un punto que resulta importante comentar es que a diferencia de los docentes, los alumnos no logran ubicar los derechos humanos en la asignatura de educación cívica, enfatizando más su inserción en el área de español. Al respecto, cabe destacar que curricularmente se destinan pocas horas a la enseñanza de los contenidos cívicos y más al español y matemáticas; lo que lleva a los docentes a trabajar sistemáticamente estos contenidos y en menor medida los de civismo, abordándolos sólo esporádicamente. Esto puede explicar el hecho de que los niños no identifiquen los derechos humanos en dicha asignatura.

Un hallazgo importante es que los niños conciben la agresión del adulto hacia el niño como un derecho: “el derecho a pegar”, a pesar de que anteriormente señalaron el derecho a no ser maltratados. Esta idea aparece en los niños independientemente de su edad y grado escolar.

Quizás el estar expuestos constantemente a la agresión física sea la razón por la cual sea aceptada de manera natural, ya que la viven cotidianamente, la aceptan y la asumen como un derecho propio de los adultos, necesaria para educar a los hijos.

Asimismo, los niños conciben la agresión por parte de los adultos como formas naturales de actuar ante conductas de desobediencia o faltas de respeto hacia los padres. En este sentido, los niños no conciben la agresión como castigos o violaciones a sus derechos sino como acciones necesarias en su proceso de educación.

En conclusión, la agresión en sí misma no tiene una connotación negativa para los niños de los diferentes grados escolares si existen motivos suficientes y siempre y cuando los agresores sean los padres o familiares con una jerarquía, como por ejemplo los abuelos o los tíos pero no los hermanos. Para los niños resulta claro que el “derecho a pegar” es exclusivo de los adultos y nunca a la inversa, ya que esto se convertiría en una falta de respeto. Esto último lleva a inferir la presencia de una visión heterónoma en los niños sobre la realidad, dada la idea tan puntual de derecho entendido como el cumplimiento y respeto a las normas, ligadas éstas a situaciones de violencia,

destacando así a los adultos como únicos merecedores de respeto por el sólo hecho de ser adultos y quienes además determinan lo bueno y lo malo, lo permitido y lo no permitido.

Lo anterior permite dilucidar cómo los conflictos surgidos en la escuela pocas veces tienen una resolución satisfactoria, pareciera ser que el propio maestro se mantiene al margen de ello, ya que no se aprecia la intervención oportuna del docente, y en el mejor de los casos, ante un conflicto aparece la sanción, sin dar lugar al análisis de dicho conflicto, ni a la participación del niño para resolverlo. No hay diálogo ni reflexión sobre la conducta como lo expresaron los docentes en la entrevista.

Quizá esta situación se deba a que el mismo docente no tiene claro cómo actuar en situaciones de conflicto, o bien, a que considere que su función como docente se restringe únicamente a la impartición de contenidos educativos y no se visualice a sí mismo como formador de valores. Por lo tanto, en la medida en que el maestro se involucre en los conflictos que cotidianamente se presentan en el salón propiciando la reflexión y el diálogo entre los niños, permitirá que ellos vayan construyendo su propio sistema de valores, sin imposiciones ajenas, logrando además que reconozcan y ejerciten otras formas de resolver conflictos interpersonales sin recurrir a la violencia.

Aunque no era el propósito de esta tesis, es necesario resaltar que en todos los grados escolares los niños reportaron situaciones de maltrato físico frecuente por parte de sus padres. Este dato también fue reportado por los docentes, quienes se mantienen al margen de ello, por considerarlo fuera de su contexto de trabajo, o bien, por temor a represalias de los mismos padres. Esto tal y como lo denomina Álvarez (citada en Manrique, 1996) es el maltrato intrafamiliar que cada día cobra más víctimas en el país. También los niños reportaron situaciones de maltrato dentro de la escuela, que en términos de la autora ya citada se conoce como maltrato institucional. Esta problemática se origina en la idea de que socialmente el menor es contemplado como un ser de segunda y por ende sin derechos. Dicha visión respalda el modelo jerárquico

de la sociedad que valida el poder de ciertos grupos sociales sobre otros; en este caso los adultos sobre los niños (Álvarez citada en Manrique, 1996).

Ante esta situación, queda claro que mientras en la interacción padres-hijos no exista tolerancia, diálogo y comunicación no existirá tampoco la interiorización del valor de respeto a la dignidad del otro, ni tampoco podrá tener lugar la práctica de sus derechos, ya que viven en un ambiente donde predomina la violación de los mismos.

Cabe destacar que de acuerdo a la edad, los niños buscan la intervención de otras personas o instituciones que los ayuden en situaciones de castigo físico. Así, de acuerdo al contexto en el que se susciten tales situaciones, los niños tienden a buscar la intervención de personas cercanas o instituciones ajenas al hogar o la escuela. Asimismo, las actividades de enseñanza-aprendizaje de los derechos de los niños reportadas por los alumnos apuntan hacia un estilo de enseñanza receptivo/transmisivo, en donde el trabajo individual del alumno tiene mayor presencia. Sin embargo, es importante enfatizar que los niños a medida que van avanzando en grado escolar, demandan situaciones de aprendizaje significativo, es decir, más activo y lúdico. Así, proponen actividades que les permitan tener un involucramiento más directo, trabajar en equipo y compartir con otros lo aprendido.

Aunado a esto, las actividades propuestas por los niños en el aprendizaje de los derechos humanos en el hogar, enfatizan el logro de la comunicación y la convivencia familiar; lo cual cobra una importancia real para los niños dadas las constantes situaciones de maltrato que viven en sus hogares. Esto como afirma Álvarez (citado en Manrique, 1996) refleja el desconocimiento social del maltrato infantil en México. En ese sentido, resulta urgente concientizar a los padres sobre el importante papel que juega el respeto y la comunicación con sus hijos, así como el rol de educadores que sus hijos les atribuyen en el conocimiento de los derechos humanos.

Con respecto a la práctica educativa propiamente dicha en torno a la enseñanza de derechos humanos, en los cuatro primeros grados se observó con más frecuencia el

abordaje de los derechos del niño, mientras que en quinto y sexto se centraron además de los derechos de la niñez en algunos derechos humanos. Así, las actividades de enseñanza para la formación de derechos fueron en su mayoría de carácter receptivo/transmisivo.

De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje en primer grado se caracterizó por ser transmisivo-receptivo, puesto que el docente recurrió generalmente a la exposición, explicación y resumen del tema, siendo él quien dirige la clase y determina lo que ha de hacerse. En este sentido, fue el maestro quien coordinó las actividades de enseñanza, supervisando y asesorando el trabajo de los alumnos. En contraparte, en segundo grado las actividades predominantes fueron demostraciones, exposición docente y trabajo individual. El abordaje se hizo partiendo de una situación electoral real, en donde la profesora buscó la participación de todo el grupo y fungió como coordinadora de la actividad, apoyando el trabajo de los alumnos.

La exposición magistral con la combinación de diálogo triádico y lectura de texto externo fue la modalidad mediante la cual se organizó y funcionó el proceso enseñanza-aprendizaje en tercer grado de primaria. El profesor dirigió el desarrollo de la temática incorporando a su discurso docente las anécdotas y exposiciones de los alumnos.

De manera muy similar se desarrollaron las clases de cuarto y quinto año. En cuarto grado tuvieron lugar actividades como: exposición docente acompañada de diálogo de texto externo por parte de los alumnos, resumen del profesor y trabajo en grupos. Durante la clase fue el docente quien dirigió y coordinó las actividades en grupo.

En quinto año predominó la exposición magistral combinada con exposiciones de los alumnos y diálogo de texto externo para finalizar con el trabajo en grupos. El profesor fue quien dirigió y coordinó las actividades de enseñanza y quien además, preparó una actividad lúdica para el trabajo en grupo.

Por otra parte, en sexto grado, el trabajo en equipo e individual coordinado y dirigido por la profesora durante la clase fue la categoría por medio de la cual se organizó y desarrolló permanentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aprecia un intento por promover el aprendizaje activo al propiciar que sean los alumnos quienes elaboren su propio material y lo compartan entre sí. Aún se aprecia la lectura de contenido sin explicación del mismo durante las exposiciones de los alumnos. Sin embargo, se observa la iniciativa de la profesora por buscar actividades que involucren la participación directa del alumno.

A partir de estas caracterizaciones por grado escolar, es importante comentar algunas apreciaciones sobre la práctica en los docentes de acuerdo a las dimensiones de observación.

Con respecto a la *organización y desarrollo de la clase*, se observa que a diferencia de segundo y sexto grado, en primero, tercero, cuarto y quinto son los profesores quienes dirigen directa y permanentemente el desarrollo de la clase. En segundo año fueron los alumnos quienes desarrollaron y dirigieron las demostraciones la mayor parte de la clase.

En sexto, los alumnos son quienes a partir de exposiciones van desarrollando el tema en cuestión. En este sentido, el *estilo docente* en primero, tercero, cuarto y quinto se caracterizó por la exposición magistral mientras que en segundo y sexto año el estilo de los profesores fue el de organizadores y coordinadores de las actividades desarrolladas por los alumnos.

Cabe señalar que una *actividad de enseñanza* común en los diversos grados fue el diálogo de texto externo (a excepción de segundo año), es decir, la lectura del libro o resumen por parte del alumno, a partir de lo cual, se desarrolló la clase y tuvieron lugar las participaciones de profesores y alumnos.

Como se puede apreciar, las actividades predominantes en las clases observadas fueron la exposición y explicación docente, lectura de textos y el trabajo individual de los alumnos; todo ello en su conjunto muestran aún la presencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo tradicional en donde el docente es quien transmite los conocimientos al estudiante que no cuestiona los planteamientos del profesor.

En cuanto a las *tareas* en cuatro de los grados observados se solicitó a los alumnos una investigación previa sobre los derechos de los niños y derechos humanos y en algunos casos su representación en un dibujo. Así, la clase iniciaba a partir de las investigaciones de los niños; no obstante se desconocían las fuentes de información, dado que los docente no interrogaron a los alumnos sobre ello. Esto hubiera constituido una experiencia muy enriquecedora para alumnos y profesores.

Cabe destacar que en este rubro hubo una diferencia muy importante en los seis grados escolares, ya que ni en primero ni segundo año se presenciaron tareas previas a la clase, mientras que en tercero y cuarto año se solicitaron “investigaciones”, dibujos alusivos a un determinados derechos y preguntas. Ya en quinto y sexto año, los niños desarrollaron una investigación sobre varios derechos, presentaron láminas de ellos, hicieron un resumen y expusieron o representaron dichos derechos al resto del grupo.

Esto parece indicar que a medida que los niños avanzan en grado escolar se va demandando un mayor involucramiento en la búsqueda de información sobre este tipo de temáticas.

Un aspecto en común en los seis profesores giró en torno al *tipo de ayuda* del profesor hacia los alumnos, el cual consistió básicamente en proporcionarles los materiales necesarios para trabajar, apoyarlos en la colocación del material, o bien, clarificar las instrucciones respecto a la realización de las actividades.

De igual modo, en dichos grados las dudas de los niños giraron frecuentemente sobre las instrucciones de las actividades a realizar y no sobre cuestiones conceptuales. Por lo tanto, la *participación de los alumnos* en cuanto a expresión oral se dio básicamente sobre aspectos relativos a la dinámica de trabajo y no se manifestaron intercambios de opiniones o comentarios sobre los derechos abordados. Esto pone de manifiesto la necesidad de generar la discusión, el debate, la polémica, la reflexión y la crítica sobre los contenidos.

Por otra parte, no se apreciaron *estrategias concretas para evaluar la adquisición y formación de los derechos humanos y derechos de los niños en las clases observadas*, de hecho no hubo un momento en particular en las clases destinado a evaluar a todos los alumnos. A excepción de segundo grado en donde pidió las libretas para calificar el trabajo individual.

Al parecer los docentes recurren a dos formas para valorar el aprendizaje. La primera enfocada a corroborar el trabajo por parte del alumno para o durante la clase, a partir de la revisión del material elaborado por el alumno (carteles, resúmenes, dibujos) o de notas en las libretas. En algunos casos se revisaba el trabajo de los niños y se dejaban para después aquellos que no alcanzaban a revisar; en otros, se pedía el material para ser revisado en otro momento. Una segunda forma de valorar el aprendizaje de los alumnos orientada a verificar la comprensión del tema, consistió en cuestionar directamente al grupo sobre la existencia de dudas en torno a dicha temática al finalizar la clase. Ante esto los alumnos siempre respondieron con una negativa.

Se carece de *materiales y apoyos didácticos* para trabajar temáticas alusivas a los derechos humanos y derechos de los niños, ya que los profesores únicamente utilizan el libro de texto SEP y en aquellos grados donde no cuentan con un libro de educación cívica, los profesores buscan material por iniciativa propia, lo que lleva a abordar los contenidos a partir de una diversidad de posturas o enfoques. Esta misma problemática fue corroborada tanto por los docentes como por los niños en las entrevistas.

En particular en quinto y sexto grado, se apreció en los docentes una actitud autoritaria y rígida en la disciplina del grupo, quizás por la edad de los niños los docentes tienden con frecuencia a amonestar a los alumnos con el propósito de mantener el control del grupo.

Un dato importante radica en que en algunos grados es notoria la desigualdad de oportunidades en los alumnos para expresar sus opiniones o participar en algunas actividades. Los docentes no promueven la participación de todos los alumnos e incluso sólo atienden a determinado número de alumnos. Esto en contraposición con lo reportado por los docentes denota cómo implícitamente promueven antivalores como la desigualdad, la no libertad y discriminación.

Este tipo de situaciones que implícitamente tienen lugar en la cotidianeidad del aula son percibidos por los alumnos, dado que manifestaron innumerables situaciones de maltrato y abuso físico/emocional por parte de los profesores. Esto demuestra la existencia de un "doble juego" de los profesores hacia los alumnos, ya que éstos validan y justifican al mismo tiempo la violencia y el castigo.

En cuanto a las formas de *interacción profesor-alumno* se puede concluir que ésta se da a través de la dinámica de trabajo, sobre el cuestionamiento y exposición del profesor, así como durante la clarificación de instrucciones en la realización de actividades.

Finalmente, se aprecia la tendencia por el trabajo individual, lo que lleva a propiciar intercambios comunicativos entre profesor y alumnos, más que entre los mismos alumnos. En consecuencia, la *interacción alumno-alumno* se da únicamente en los momentos de transición de una actividad a otra, o bien, en aquellos grados en donde se propuso el trabajo en equipo. Sin embargo, aún en estos casos la interacción gira en torno a dudas sobre la realización de actividades que a la temática en cuestión.

A partir de las conclusiones de este trabajo, es posible derivar algunas implicaciones que permitan dilucidar una propuesta educativa en el abordaje de los derechos humanos en el contexto de educación primaria.

La enseñanza de los derechos humanos en educación primaria continúa siendo hoy una cuestión de controversia y desacuerdos puesto que aún no se define curricularmente la forma en que deben integrarse los derechos humanos, si como una disciplina o materia en concreto como proponen algunos docentes, o bien como un contenido de aprendizaje u objetivo general de la educación básica (Gil, 1991). En este sentido, es indispensable precisar los contenidos básicos en materia de derechos humanos según el nivel al cual se imparte la enseñanza para adecuarla según convenga al desarrollo intelectual y a la capacidad de captación de los conceptos a transmitir (Castagno, 1986).

Así, hablar de una programación de los derechos humanos requiere partir como lo marca Ramírez (1993), de la necesidad de reflexionar en el tipo de derechos humanos y valores sociales que se transmiten tanto en el currículum oculto como en el manifiesto dentro del contexto escolar, ya que no debe olvidarse la influencia en los docentes de hechos políticos o sociales en el momento de determinar qué derechos es prioritario enseñar a los alumnos (Wilson, 1986).

En la medida en que los profesores reflexionen sobre esta situación, explicitando el tipo de derechos que están promoviendo, se podrán planificar situaciones de enseñanza concretas destinadas al conocimiento y práctica de los mismos. En resumen, la enseñanza de los derechos humanos debe apuntar hacia la comprensión y aplicación de los mismos en contextos reales como la escuela y el hogar. De esta manera, la corriente constructivista permite precisamente un abordaje psicopedagógico de las prácticas educativas y de los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre los derechos humanos al centrarse en los procesos de construcción del conocimiento que requieren necesariamente del diseño de actividades orientadas a la reflexión, el intercambio de opiniones entre los alumnos, el trabajo en equipo y el seguimiento y conclusión de las actividades desarrolladas.

Por lo tanto, las estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje de los derechos humanos y valores en primaria desde un enfoque constructivista deben basarse preferentemente en la ejercitación práctica, ya que de nada vale la educación declamatoria si el niño asimila y moldea su conducta a través del ejemplo y de la ejercitación (Castagno, 1986). Es conveniente partir de situaciones escolares cotidianas en donde los niños puedan poner en práctica los derechos humanos. En este sentido, las situaciones de conflictos suscitadas entre niños durante el recreo por ejemplo, ofrecen enriquecedoras oportunidades para que el niño ponga en práctica uno o más derechos.

De esta forma, desde una perspectiva constructivista de la enseñanza (De la Caba, 1993) la educación debe atender no sólo a los contenidos de valor que se manifiestan en el aula, sino también a la estructura subyacente a los esquemas de razonamiento que los alumnos van construyendo en la interacción con otros. Así, la educación en derechos humanos puede orientarse bajo los siguientes supuestos básicos:

- Las personas perciben, interpretan y reaccionan ante una situación conflictiva motivados por sus esquemas de valor formados por experiencias pasadas.
- Los esquemas de valor se forman en la interacción social y siguen un proceso evolutivo de cambio.
- Cada persona es un miembro activo en la construcción y modificación de sus esquemas de valor.
- Las interacciones sociales pueden potenciar avances cuando favorecen la adopción de otras perspectivas.
- El conflicto sociocognitivo y la discusión de dilemas constituyen mecanismos para favorecer la resolución de problemas interpersonales.

En particular el uso de dilemas morales como estrategias para la enseñanza de valores y derechos dentro del contexto escolar requiere del docente la consideración de atender a determinadas condiciones (Delval y Enesco, 1994):

- El alumno debe estar expuesto a un razonamiento ligeramente superior al suyo.

- Las situaciones a discutir deben ser problemas, conflictos o contradicciones a la estructura moral del niño de tal modo que se lleve al niño a la reflexión crítica de su realidad, identificando acciones inadecuadas en su propia conducta.
- Es indispensable fomentar una atmósfera de apertura al diálogo, dándose la oportunidad de que las perspectivas morales en conflicto se comparen ampliamente.

Desde esta perspectiva, el profesor puede apoyar al niño al observar y determinar qué situaciones son propicias para vivenciar la aplicabilidad de los derechos, además de orientarlo, brindándole alternativas de acción en aquellos conflictos que le resulten difíciles de resolver por sí solo. De esta manera, el aula puede convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad (Yurén, 1995).

Así, un modelo pedagógico para la educación conforme a los derechos humanos, requiere tal y como lo afirma Vilar (1992) que el docente desempeñe funciones como crear un ambiente agradable, donde el alumno se sienta motivado a aprender; además de estar entrenado para reflexionar y escuchar detenidamente los argumentos que difieren de su propia opinión de tal manera que sea capaz de modificar su pensamiento cuando descubra en sus alumnos ideas que no haya pensado antes. Asimismo, no basta con la predisposición del docente para contribuir a la formación de una sociedad democrática, justa e igualitaria, sino que es importante que su actuar docente refleje verdaderamente esa predisposición en su interacción cotidiana con sus alumnos, colegas y su entorno escolar y social.

De igual modo, como plantean (Berkowitz, 1999 y Puig, 1995) es necesario que el profesor promueva en todo momento las habilidades del pensamiento crítico y reflexivo y el comportamiento prosocial en niños y jóvenes y la manifestación del afecto o emoción moral suscitada por situaciones morales aceptables o inaceptables.

Una implicación educativa derivada de los planteamientos anteriores consiste en la necesidad de diseñar cursos a docentes sobre la evolución del desarrollo moral en los niños, iniciando por identificar ellos mismos el nivel en el que se encuentran y la manera en que resuelven sus propios conflictos. Asimismo, es importante comentar la necesidad de atender desde las escuelas normales a la formación docente en torno a cuestiones valorales y derechos humanos, puesto que se aprecia la carencia de una formación cívica, particularmente sobre temáticas relativas a derechos humanos.

Aunado a lo anterior es conveniente señalar que si bien los contenidos de derechos humanos y derechos de los niños se ubican explícitamente en el área de civismo, la enseñanza y el aprendizaje de los mismos no se circunscribe a una asignatura, sino que debiera constituirse como un principio fundamental a lo largo del currículo escolar de nivel básico que requiere del trabajo constante del contexto escolar y además de la participación conjunta de sociedad, familia y autoridades. Así pues, cada instancia debe asumir un compromiso de apoyo al conocimiento, comprensión y ejercitación de los derechos y valores.

Dentro del contexto escolar hay que reconocer la ausencia de un único modelo globalizador e integrado para la educación cívica proveniente de una sola teoría, autor o disciplina. Por ello, es necesario que se trabaje una integración de diversos enfoques pedagógicos, particularmente aquellos de orientación constructivista (Coll, 1996; Díaz-Barriga y Hernández, 1998 citados por García y Díaz-Barriga, 2001) los del paradigma de la llamada cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989; Torney-Purta, 1994, 1996; citados por García y Díaz-Barriga, 2001) los de orientación humanista (Hernández, 1998 citado por García y Díaz-Barriga, 2001) o de corte ecológico centrados en la perspectiva de los sistemas sociales (Shea y Bauer, 1997 citados por García y Díaz-Barriga, 2001). Dichos modelos han sido los más apropiados para promover la construcción de valores, el desarrollo de un pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje significativo. Dentro de las metodologías didácticas derivadas de los mismos se encuentran: la clarificación de valores y juicio crítico, discusión de dilemas cívico-morales, comprensión y escritura crítica de textos, tareas significativas en equipo

y estrategias para el desarrollo de habilidades sociales y autorregulación para la formación de la personalidad moral.

Con respecto al importante papel que desempeña la familia como formadora de valores podrían diseñarse cursos para padres sobre cómo retomar situaciones de interacción mutua en donde los adultos puedan abordar la comprensión de un derecho; aunque esto no sería posible sin antes poner en marcha un proceso de sensibilización hacia la relevancia de los mismos e instruir a los padres en el conocimiento y aplicación de los derechos en el hogar.

Por otra parte, si bien la planificación de actividades concretas para la enseñanza de los derechos humanos aún es una cuestión a trabajar, la evaluación de dicha enseñanza es todavía una tarea pendiente, que requiere atender al cuestionamiento de ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar el conocimiento de los derechos humanos, la habilidad para aplicar los derechos humanos, o bien, las actitudes derivadas de la comprensión y ejercicio de los derechos?.

Además, también cabe plantearse bajo qué parámetros se evaluarán los avances en los niños y ¿quiénes deben evaluar?, ¿son los profesores las personas más apropiadas para desarrollar esta acción?. Valdría la pena preguntarse también si los niños deben saber que están siendo evaluados o no.

Cabe destacar que las dificultades en el aprendizaje de los derechos, señalan la necesidad de promover el conocimiento previo sobre estas temáticas en el hogar y desde grados anteriores a la primaria, ligado a situaciones cotidianas que le permitan al niño aplicar lo comprendido en otro contexto como lo es la escuela. Esto permitiría un desarrollo sistemático de los derechos.

Dado que este trabajo se centró en la enseñanza de los derechos humanos y de los niños, quedaron algunas interrogantes en torno a la educación en valores en la primaria, lo cual da pie a futuras investigaciones en el nivel de educación primaria. Es decir, ¿qué valores y antivalores se están fomentando en los alumnos?, ¿hasta qué punto los profesores promueven o ignoran las acciones valóricas que están en juego en la interacción diaria?, ¿los docentes son conscientes del tipo de valores que subyacen a los derechos humanos?.

Otros cuestionamientos derivados de la presente investigación son los siguientes: ¿esta problemática en la enseñanza-aprendizaje de los derechos es similar en otros niveles educativos?, ¿existe un mejor abordaje de los derechos humanos y valores sociales en las escuelas privadas?, ¿hasta qué punto el nivel socioeconómico y cultural de la familia influye en las situaciones de maltrato al menor?. Asimismo, sería interesante preguntarse ¿qué pasa con los derechos de sectores especialmente marginados, es decir, los derechos de los niños de la calle, de los indígenas, de las mujeres o de los discapacitados, entre otros?.

Con respecto a la estrategia metodológica empleada para el desarrollo de este trabajo, es necesario destacar que la complejidad de un estudio cualitativo hace difícil predecir con precisión lo que va a suceder, dado que se caracteriza básicamente por su flexibilidad, en otras palabras, por su capacidad de adaptarse a los cambios que se producen en la realidad que se indaga. Así, al implementar investigaciones bajo este enfoque metodológico es conveniente considerar que éstas se centran en las relaciones dentro de un sistema o cultura, haciendo referencia a lo inmediato, a través de la comprensión de un escenario social concreto.

A partir de estas consideraciones es recomendable aquel diseño que permita conocer lo más posible el fenómeno de interés. En la medida que se tenga fácil acceso al mismo, esta situación puede verse favorecida; existiendo altas probabilidades de que se presente una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y de estructuras relacionadas con los aspectos de investigación; se pueda establecer una

relación positiva con los informantes si el investigador se asegura de la calidad y credibilidad del estudio.

Comúnmente al observar y registrar la realidad en el trabajo de campo se produce una desarticulación del objeto de estudio. Por lo tanto, el primer tratamiento realizado parece diluirse en los innumerables datos recogidos al registrar la rutina cotidiana y la diversidad de interacciones formales e informales que la componen. Sin embargo, éstos han de tomar forma y contenido en el momento del análisis y de la interpretación.

En resumen, los resultados de los estudios de casos son factibles de generalización, no en el sentido de extenderlos, sino como posibilidad de teorización. Así, el alcance de esta perspectiva metodológica radica en la posibilidad de generar un cuerpo de conceptos que permitan mediante la descripción, interpretación y explicación, la comprensión de la constitución particular de las estructuras de interacción y de su proceso de desarrollo cotidiano.

En cuanto al uso de la triangulación metodológica, cabe destacar el importante papel que jugó la diversidad de instrumentos utilizados (entrevistas, análisis curricular y observaciones) lo que permitió encontrar y explicar prácticas educativas concretas en el tema de interés. De esta manera, la información obtenida de los instrumentos brindan retroalimentación al trabajo docente.

Sin embargo, se sugiere que para investigaciones futuras en torno a la enseñanza de valores, se recurra en primera instancia a hacer videograbaciones durante un periodo más prolongado, con la finalidad de analizar la secuencia didáctica completa del abordaje de estos temas. En segundo lugar, sería interesante efectuar videograbaciones en diferentes situaciones de interacción (profesor-alumnos y alumnos-alumnos) dentro y fuera del aula para analizar el tipo de valores o antivalores que tienen lugar en un determinado contexto educativo.

Una de las dificultades del presente trabajo consistió en lograr la disposición y aceptación de los docentes para videograbar sus clases, ya que mostraron temor sobre el uso de la información adquirida, y sobre todo del conocimiento del mismo por parte de la dirección de la escuela. Esto aunado a que se estaba en periodo de exámenes finales y preparación de clausura de fin de cursos originó dificultades en la determinación de la sesiones a videograbar. No obstante, una vez concluidas las videograbaciones los docentes se mostraron interesados por conocer más acerca del desarrollo de la investigación.

Finalmente, el presente trabajo pone en consideración importantes cuestionamientos para la reflexión conjunta del contexto escolar, familiar y social.

REFERENCIAS

- Álvarez, G.A.J. (1996). El síndrome del niño maltratado. En: I. Manrique (coord.). La niñez en crisis. México, D:F: Instituto de Investigaciones económicas UNAM/ Editorial cambio XXI.
- Arends, R..i. (1994). The executive functions of teaching. Learning to teach. Mc Graw-Hill, Inc. Third, Edition.
- Anónimo (1982). Aspectos sociológicos de una educación para los valores en la vida escolar. Revista de ciencias de la educación. (28), 109, 85-101.
- Bardín, L.(1986). Análisis de contenido, Madrid, España: Akal.
- Blando, O. (1986, Octubre). Los derechos humanos en la América Latina. La problemática de su enseñanza. X Conferencia de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho. México, D.F.
- Berkowitz, M. (1999). Educar a la persona moral en su totalidad. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Biblioteca virtual de la OEI.
- Canedo, C.C.G. (1994-1995, Octubre). Propuesta para la enseñanza del civismo en el nivel secundaria. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, D.F.
- Castagno, A. (1986, Octubre). Los derechos humanos en la Argentina: Problemática de la Argentina. X Conferencia de facultades, escuelas e institutos de derechos. México, D.F.
- Chávez, Z. N. (1986, Octubre). Ponencia sobre los derechos humanos y la problemática de su docencia. X Conferencia de facultades, escuelas e institutos de derecho, México, D.F.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. (pp. 435-454). Madrid, España: Alianza psicología.
- Coll, C. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En: C. Coll, J.I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls. (Comps.). Los contenidos de reforma. (pp.134-197). Madrid, España: Santillana.

- Charabati, E. y Mendive, G. (1995). De la tolerancia a la convivencia solidaria. Curso-Taller. México.
- De la Caba, M. A. (1993). Razonamiento y construcción de valores en el aula. Infancia y Aprendizaje. 64, 73-94.
- Del Barrio, C; Delval, J. y Espinosa, M. A. (1999). Children's understanding of rights: Identification of violations and coping strategies. Trabajo presentado en Jean Piaget Society 29th Annual Symposium, México, D.F.
- Delval, J. (1988). La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. En: F. Huarte (Ed.). Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica. (pp.194-204). Madrid, España: Narcea.
- Delval, J. y Enesco, Y. (1994). Moral, desarrollo y educación. Madrid, España: De Alauda, Anaya.
- Díaz-Barriga, A. F. (1998). El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM. Tesis doctoral. México, D.F.: FFyL/UNAM.
- Díaz-Barriga, A. F. (1999). Modelo para el diseño y análisis instruccional de textos académicos. Texto inédito, México, D.F.
- Díaz, M.L. (1988). Viejos y nuevos problemas en la enseñanza de los derechos humanos. Universidades. México, D.F.: Anuaría.
- Ducamp, J. L. (1986). Los derechos humanos explicados a los niños. Argentina: Paidós. Educación básica. Primaria. Plan y programas de estudio. (1993). México, D.F.: SEP.
- Evertson, M.C. y Green, L. J. (1986). La observación como indagación y método. En: M. C. Wittrock. (Ed.) La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, España: Paidós MEC.
- Fernández, J. N. (1990). Historia, sociedad y ciencias sociales en el contexto del nuevo marco educativo. Campo Abierto 7, 86-103.
- Fuentes, M. O. (1990). La educación básica y los derechos humanos. Cero en conducta. (36-37), 4-7.
- García, C. B. y Díaz-Barriga, A. F. (2001). Un modelo de educación cívica. Fundamentos psicopedagógicos. Educación 55, 53-57.
- Gelsi, B. A. (1988). Educación y derechos humanos. Universidades. Anuario, 559-569.

- Gil, C. F. (1991). Como educar en derechos humanos. Cero en conducta. (36-37). 44-67.
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Buenos Aires, Argentina: Vergara Editor.
- Gopalakrishnan, M. (1982). Education and social and moral values: lessons of history. Indian Education. (12), 12-16.
- GREM. (1993). El Tercer Mundo para los escolares del Primero. Cuadernos de Pedagogía, (193), 16-23.
- Hernández, C. (1986). Los valores sociales, un instrumento para el conocimiento social del niño. Su reflejo en la comunicación publicitaria. Infancia y Aprendizaje. 35-36, 109-122.
- Hernández, G. J. (1989). Práctica de observación no participante. En: P. Meraz, Psicología: Saber y hacer I . Coordinación de laboratorios. Facultad de Psicología, UNAM.
- Jares, X. R. (1992). Educación para la paz. Estudios transversales. Ministerio de educación y ciencia. Secretaria de Estado de Educación.
- Kohlberg, L. (1984). Essays in moral development: The psychology of moral development. 2, San Francisco.
- Latapí, S.P. (1999). La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana. México, D.F.: Colección Educación. Plaza y Valdés Editores.
- Lautrey, J. (1985). Clase social, medio familiar e inteligencia. Madrid, España: Visor.
- Lemke, I. (1997). Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona, España: Paidós.
- Lickona, T. (1994). Educación del carácter. Foro Internacional Educación y Valores. IFIE.
- Magendzo, A. (1989). Áreas de aprendizaje en Derechos Humanos y sus implicaciones en la metodología de enseñanza.
- Magendzo, A. (1992). La educación en derechos humanos. Cero en conducta. (36-37), 32-43.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos. En: A. Magendzo, C. Dueñas, M.T. Rodas, S. Soto y F. Vallué. Educación formal y Derechos Humanos. (2-21).

- Magendzo, A. (1989). Áreas de aprendizaje en Derechos Humanos y sus implicaciones en la metodología de enseñanza.
- Magendzo, A. (1992). La educación en derechos humanos. Cero en conducta. (36-37), 32-43.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos. En: A. Magendzo, C. Dueñas, M.T. Rodas, S. Soto y F. Vallué. Educación formal y Derechos Humanos. (pp. 2-21).
- Marcelo, G. C. (1989). El pensamiento del profesor. Barcelona, España: CEDAC.
- Maya, C. y Silva, M. I. (1988). El nacionalismo en los estudiantes de educación básica. En: Colección de Documentos de Investigación Educativa (2). Universidad Pedagógica Nacional-Secretaría de Educación Pública.
- Nuría, A. y Ramírez, P. (1994). "Foro Internacional sobre Educación y Valores", en: Confederación Nacional de Escuelas Particulares, 51, (pp. 10-11). México, D.F.: Fernández Editores,.
- Olguín, L. L. (1992). Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos. En: S. Conde, M. Aguilar y L. Landeros. Antología de Educación en Derechos Humanos. (pp. 53-65). Comisión Nacional de Derechos Humanos. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM.
- Piaget, J. (1984). El criterio moral en el niño. Barcelona, España: Grao.
- Puig, R. J. M. (1992). Educación moral y cívica. Estudios transversales. Barcelona, España: Ministerio de Educación y Ciencia-Secretaría de Estado de Educación.
- Puig, R. J. M. (1995). La educación moral en la enseñanza obligatoria. Cuadernos de Educación. 17, Barcelona, España: Ed. Horson.
- Ramírez, G. (1991). Los caminos de la educación para la paz. Cero en conducta. (23-24), México. pp.10-17.
- Ramírez, G. (1993). Los caminos de la educación en derechos humanos. Cero en conducta. (36-37), 32-43.
- Resultados de la encuesta nacional sobre los derechos de los niños y niñas (1997). Documento interno de trabajo Geo. México, D.F.
- Reyes, E.R. (1991). La educación para la paz: necesidad impostergable. Cero en conducta. (23-24), México. pp. 4-9.

- Rodas, M. T. (1992). Cuaderno de educación en y para los Derechos Humanos: La propuesta educativa de los Derechos Humanos. En: S. Conde, M. Aguilar y L. Landeros. Antología de educación en Derechos Humanos. (pp. 2-17). Comisión Nacional de Derechos Humanos. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM.
- Rodrigo, M. J; Rodríguez, A. y Marrero (1993). Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano (pp. 243-276). Madrid, España: Visor.
- Rodríguez, G. G.; Gil, F. J. Y García, J. E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Granada, España: Ediciones Aljibe
- Selman, R.L. (1980). The growth of interpersonal understanding. Development and clinical analysis. New York: Academic Press.
- Trilla, J. (1991). Procedimientos de la neutralidad activa. La educación moral. Barcelona, España: Grao.
- UNICEF (1992). Convención sobre los derechos del niño. Comisión Nacional de Derechos Humanos. México, D.F.
- Vilar, J. (1992). Clarificación de valores En: M. Martínez y J. M. Puig. La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. (pp. 45-54). Barcelona, España: Grao.
- Weiss, E. (1982). "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales: 1930-1980". Educación (42) 299-310.
- Wilson, J. (1986). Race, Culture and education: Some conceptual problems. Oxford review of education(12) 1, 3-15.
- Yuren, C. M. T. (1995). Ética, valores sociales y educación. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, D.F.

ANEXO 1.

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL PROFESOR SOBRE LA ENSEÑANZA DE
DERECHOS HUMANOS EN PRIMARIA.**

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

- 1.-Nombre:
- 2.-Sexo:
- 3 -Edad:
- 4.-Escolaridad:
- 5.-Años ejerciendo:
- 6.-Escuelas en las que trabaja:
- 7.-Grado (s) que imparte:
- 8.-Especifique si realiza otro tipo de actividad profesional:

**II. LA ENSEÑANZA DE VALORES REFERIDOS A DERECHOS HUMANOS EN
PRIMARIA.**

- 9.-¿Considera que en el currículum escolar está presente la enseñanza de los derechos humanos? ¿Qué importancia tiene la misma?
- 10.-¿Cuáles son los objetivos y finalidades de la historia y/o civismo marcados en el currículum de educación primaria?
- 11.-¿Usted en qué área o asignatura ubicaría específicamente los derechos humanos?
- 12.-¿Qué piensa usted de los nuevos programas para la enseñanza de la historia o civismo?

13.-¿Qué importancia tiene la formación de valores sociales en la escuela primaria y cuál es la función que desempeña la escuela al respecto?

14.-¿Qué entiende usted por una moral ciudadana, educación para la paz y educación en derechos humanos?

15.-¿Qué derechos humanos conoce? ¿Cuáles de ellos transmite a sus alumnos?

16.-¿Cuáles valores piensa usted que debe contemplar la educación en derechos humanos?

17.-¿Cuáles son los principales propósitos u objetivos del aprendizaje que deben lograr sus estudiantes en lo tocante a dicha temática? ¿Cree que los alcanzarán?

18.-¿Qué utilidad presente o futura le reportará a los alumnos el conocer los derechos humanos, ya sea en el ámbito escolar, profesional o cotidiano?

19.-¿En qué aspectos prioritarios considera usted se debe basar la enseñanza de derechos humanos, es decir, en los objetivos del programa de historia o civismo, la edad de los alumnos, características de la temática a enseñar, materiales, o bien, tiempo disponible?

III. PLANEACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ESCOLARES PARA LA FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.

20.-¿Cómo cree usted que debería ser la programación de actividades para la formación en derechos humanos?

21 ¿Qué actividades específicas se podrían utilizar para la enseñanza de la temática en cuestión?

22.-¿Bajo qué criterios se deben elegir las actividades de enseñanza (en función de los lineamientos marcados en el currículum escolar o de acuerdo a los intereses de los niños)?

23.-¿Cómo enseña los valores de justicia, solidaridad, libertad e igualdad social?

24.-¿Cómo motiva a los alumnos para que participen en las actividades cuando enseña los valores mencionados en la pregunta anterior?

25.-¿Qué hace usted cuando los niños o alguno de ellos no respeta los valores ya señalados?

26.-¿Considera que el tema de los derechos humanos despierta el interés de los alumnos y que participarán activamente en clase? ¿A qué se debe?

27.-Si este tipo de temáticas no son del interés de algunos niños ¿Qué puede hacerse al respecto?

28.- Y a usted ¿Le gustaría impartir temáticas relativas a los derechos humanos? ¿Le parecen interesantes o motivantes? ¿Por qué?

IV. LA EVALUACIÓN Y LA PROBLEMÁTICA EN LA ENSEÑANZA Y FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.

29.-A partir de su experiencia docente ¿De qué manera se debe evaluar el aprendizaje de los derechos humanos?

30.-¿Cuáles considera usted son las principales dificultades que limitan tanto la enseñanza como el aprendizaje de los derechos humanos? ¿A qué se deben?

31.-Ante las dificultades señaladas anteriormente ¿Qué puede hacerse al respecto?

ANEXO 2.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL ALUMNO SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS.

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

- 1.- Nombre:
- 2.- Sexo:
- 3.- Edad (años y meses):
- 4.- Grado escolar:
- 5.-Ocupación de los padres:
- 6.-Edad de los padres:
- 7.-No. de hermanos:

II. CONSIDERACIONES EN TORNO AL CONOCIMIENTO Y RESPETO A LOS DERECHOS HUMANOS.

- 8.-¿Qué es para tí un derecho? Dame un ejemplo.
- 9.-¿Alguna vez en tu casa o en la escuela te han platicado qué son los derechos humanos? ¿Cuáles conoces?
- 10.-¿Tu maestra (o) respeta los derechos? ¿Por qué?

- 11.-¿Tu maestra (o) puede pegarte? ¿Por qué?
- 12.-¿Tus papás pueden pegarte? ¿Por qué?
- 13.-¿Tus compañeros pueden pegarte? ¿y tú a ellos? ¿Por qué?
- 14.-Si un compañero (a) te pega ¿Qué haces tú? Y si tú le pegas ¿Qué hace él o ella?
- 15.-¿Qué hace tu profesor (a) cuando se portan mal y no trabajan bien?
- 16.-¿Qué hacen tus papás cuando te portas mal en casa o no haces la tarea?
- 17.-¿Qué se puede hacer con los padres que les pegan a sus hijos?
- 18.-¿Qué debe hacerse con los maestros que le pegan a sus alumnos?

III. APRENDIZAJE DE VALORES REFERIDOS A DERECHOS HUMANOS EN PRIMARIA.

- 19.-¿Podrías explicar para que sirven los derechos humanos?
- 20.-¿Dónde aprendiste los derechos humanos?
- 21.-¿Tus papás o maestros te han dicho qué pasa si no se cumplen los derechos humanos?
- 22.-¿Sabes cuáles son los derechos del niño?
- 23.-¿Dónde aprendiste los derechos del niño?
- 24.-¿Crees que es importante que te enseñen los derechos humanos? ¿Por qué?
- 25.-¿Quién piensas que debería enseñarte estos derechos tus papás o tus maestros? ¿Por qué?
- 26.-¿Son los mismo los derechos humanos que los derechos de los niños?¿Por qué?

IV. DESARROLLO DE ACTIVIDADES ESCOLARES PARA EL APRENDIZAJE DE DERECHOS HUMANOS EN PRIMARIA.

27.-¿Tu maestro (a) te ha enseñado los derechos humanos?

28.-¿En qué materia te han enseñado los derechos humanos o los derechos de los niños?

29.-¿Qué es lo que hace tu maestra (o) para enseñarte los derechos de los niños?

30.-¿Qué te gustaría que hiciera tu maestra (o) para que aprendas mejor los derechos humanos sin aburrirte?

31.-¿Cómo crees que tus papás podrían ayudarte a aprender estos derechos en tu casa?

V. EVALUACIÓN Y DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE DERECHOS HUMANOS.

32.-¿Cómo te gustaría que te calificara tu profesor cuando estuviera enseñando un tema de derechos humanos y pudieras obtener una buena calificación?

33.-¿ Se te hace difícil entender qué son los derechos humanos? ¿Por qué?

ANEXO 3

Profesor: Rosalinda Maya Escutia. Asignatura: Educación Cívica.
 Fecha: 20 de junio de 1997. Bloque III: La democracia como forma de gobierno.
 Grado: Sexto año. Bloque VI: México, un país con diversidad.
 Grupo: A. Contenidos: Procedimiento para la integración de los órganos de gobierno; las elecciones; las condiciones de la democracia: el respeto a los derechos humanos y a la legalidad; las diferencias regionales y sociales: satisfacción de derechos sociales, la libertad, el respeto a los derechos humanos y la tolerancia como fundamentos de la convivencia social. (Repaso de temas).
 Duración: 50 min. 52 seg. Propósito: Que el alumno se concentre en el estudio de la estructura política de México, los mecanismos de participación de los ciudadanos, las garantías individuales y los derechos sociales, la procuración y administración de la justicia y los organismos que promueven el cumplimiento de los derechos.

TIEMPO	ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD	TÓPICO
42 seg.	<p align="center">ACTIVIDADES PRECLASE</p> Conferencias profesor-alumno: El profesor habla con un equipo sobre el material para su exposición.	
1 min. 40 seg.	Amonestación: El equipo comienza a discutir. Ponerse a trabajar: La profesora pide a los alumnos ocupar sus lugares para poder comenzar.	
2 min. 48 seg.	Conferencia alumno-alumno.	
3 min. 25 seg.	<p align="center">ACTIVIDADES PRELIMINARES</p> Pasar lista: La profesora hace un reconocimiento visual para ver quien no asistió a clase y pide información al grupo sobre la ausencia de éstos.	
4 min. 10 seg.	Conferencia alumno-alumno.	
4 min. 35 seg.	Amonestación: La profesora le llama la atención a un alumno por su impuntualidad.	

TIEMPO	ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD	TÓPICO	
4 min. 48 seg.	Ponerse a trabajar: indica verbalmente que iniciarán las actividades comenzando por el saludo.		
5 min. 07 seg.	Asuntos de clase: La profesora explica cómo se trabajará iniciando por una exposición del tema y pide al equipo uno que inicie la exposición.	Los derechos del niño, los derechos humanos y todo lo que implica el derecho.	
5 min. 25 seg.	ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL	Convención de los derechos del niño.	
5 min. 45 seg.		Preparación de la exposición del equipo 1. Diálogo de texto externo por el equipo 1.	Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano.
6 min. 53 seg.		A medida que se lee, otro miembro del equipo muestra dibujos y el texto que se lee al grupo en general.	Declaración universal de los derechos humanos.
10 min. 43 seg.	Preparación para la siguiente actividad: Tanto la profesora como los alumnos pegan cartulinas en el pizarrón y toman una caja.	El voto: medio para representar a los gobernantes.	
11 min. 14 seg.	Demostración: Representación del equipo 1 sobre el tema en cuestión.	Los niños tienen derecho a una vivienda, a un nombre desde el nacimiento.	
12 min. 34 seg.	Preparación para la siguiente demostración por el mismo equipo sobre otro derecho: colocan una caja en el centro del salón y una muñeca simulando un bebé.		
13 min. 33 seg.	La profesora le pide al equipo que expliquen al grupo lo que van a hacer.	Derecho a la vivienda (derecho del niño), asistencia médica, no deben trabajar y educación pública.	
13 min. 34 seg.	Demostración: Representación del equipo 1 sobre un bautizo en donde al bebé le ponen un nombre.		
13 min. 55 seg.	Preparación para la siguiente demostración por el mismo equipo sobre otro derecho de los niños, apoyándose de cajas de madera y de papel hacen una casa en el centro del salón. La profesora les da indicaciones sobre cómo pegar las hojas.		
16 min. 25 seg.	La profesora le pide al equipo que se apresure a preparar el material y que expliquen lo que hacen.		

TIEMPO	ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD	TÓPICO
16 min. 30 seg.	Demostración: Representación del equipo 1. Los únicos derechos que representaron fueron el derecho al voto, a tener un nombre y vivienda; los demás sólo los mencionaron.	Derecho a la vivienda.
17 min. 18 seg.	Preparación para la siguiente demostración por el mismo equipo sobre otro derecho, transformando la casa que hicieron en una escuela. La profesora les da indicaciones.	Derecho al estudio.
17 min. 50 seg.	Demostración: Representación del equipo 1 sobre el derecho ya señalado, simulando ser un profesor con su grupo en una clase cotidiana.	
19 min. 36 seg.	Motivación: Un alumno (simula ser el profesor) le dice a sus compañeros la clase ha terminado y pueden irse a su casa (todos ríen).	
19 min. 41 seg.	Motivación: La profesora pide que le brinden un aplauso al equipo expositor.	
19 min. 49 seg.	Preparación para la siguiente actividad.	
20 min. 22 seg.	Periodos liminales: La profesora se dirige a su locker y extrae papeles de ahí, mientras que el grupo habla en voz baja y otros guardan material.	
20 min. 40 seg.	Conferencia profesor-alumnos. Preparación de su tema.	
21 min. 08 seg.	Asuntos de clase: La profesora pide que pase el equipo 2.	
21 min. 12 seg.	Diálogo de texto externo por el equipo 2. Un compañero presenta el tema que se expondrá. A medida que se lee otro miembro del equipo muestra dibujos y el texto que se está leyendo al grupo en general.	Derechos humanos: La educación como derecho, respeto a los derechos, protección al derecho y el derecho a ser libre.
27 min. 44 seg.	Preparación para la siguiente actividad: Demostración sobre un derecho.	Derecho a no destruir su vida.
28 min. 03 seg.	Una alumna explica en qué consiste la representación. La profesora les da indicaciones sobre el material a utilizar, organización.	
29 min. 07 seg.	Demostración del equipo 2: Representan a dos niñas que fuman y toman alcohol y las consecuencias ocasionadas. Un miembro del equipo va narrando la historia que representa.	
33 min. 21 seg.	Motivación: Todo el grupo aplaude la demostración del equipo 2.	

TIEMPO	ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD	TÓPICO
33 min. 33 seg.	Preparación del equipo 3 llamado "deffin". La profesora da la indicación al equipo 2 de terminar e invita al equipo 3 a presentarse ante el grupo.	
33 min. 38 seg.	Diálogo de texto externo: Un compañero presenta los temas que abordará cada miembro del equipo. A medida que se lee se va demostrando al grupo el texto leído acompañado de dibujos.	La salud como derecho, las leyes y la salud, el derecho a la salud, el trabajo y sus derechos.
41 min. 08 seg.	Motivación: El grupo aplaude la participación del equipo 3.	
41 min. 11 seg.	La profesora pide al equipo 3 regrese a su lugar.	
41 min. 12 seg.	Asuntos de clase: La profesora destaca la importancia de lo expuesto por los tres equipos y pide al grupo que saquen sus hojas que ya les había dado previamente y les dice que elijan solamente una hoja para que la trabajen y posteriormente la peguen en su libreta de historia y civismo, ya que es la materia que les toca ese día. Les informa que con ese último ejercicio se va a dar por terminado el tema.	
42 min. 12 seg.	La profesora revisa que saquen sus hojas y las peguen en su libreta de civismo.	
42 min. 52 seg.	Participación de alumnos: preguntando las instrucciones.	
43 min. 04 seg.	La profesora pasa por los lugares de los niños, pidiéndoles que se apresuren a terminar y recordándoles que primero pongan la fecha completa.	
44 min. 02 seg.	Copiar apuntes y diálogo triádico: La profesora anota en el pizarrón la fecha cuestionando a los alumnos sobre los días transcurridos y los faltantes.	
44 min. 25 seg.	Diálogo a dúo profesor-alumna Lizbeth: La profesora la cuestiona sobre los días transcurridos y días por transcurrir.	* Nota: la profesora indica que ya terminó el tema.

TIEMPO	ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD	TÓPICO
44 min. 28 seg.	La profesora pide que se apresuren a contestar.	
44 min. 50 seg.	Copiar apuntes y diálogo triádico: Nuevamente cuestiona a los niños sobre el número de días que faltan por transcurrir.	
45 min. 06 seg.	Asuntos de clase: La profesora les pide a los alumnos que pongan después de la fecha el título "Declaración de los derechos humanos" y luego recortar y pegar la hoja para que pase a calificarlos a sus lugares. También les pide que hagan los ejercicios que vienen en las otras hojas y las peguen en su libreta.	
45 min. 50 seg.	<p style="text-align: center;">TERMINO DE LA CLASE</p> <p>La profesora recoge el material utilizado por los alumnos y pasa a revisar que hayan terminado la tarea asignada.</p> <p style="text-align: center;">ACTIVIDADES POSTCLASE</p> <p>Amonestación: La profesora le llama la atención al grupo de niños por haber olvidado el resistol..</p> <p>La profesora continúa revisando el trabajo de los niños pasando por los lugares.</p> <p>Diálogo a dúo: La profesora cuestiona a una alumna sobre su trabajo.</p> <p>La profesora apresura al grupo para que terminen.</p> <p>Cátedra: La profesora habla con algunos alumnos sobre el olvido del material para trabajar en la escuela: tijeras.</p>	El tipo de actividades que ayudan a la formación como estudiantes: pintura, danza, televisión, jugar, ir a las maquinitas, platicar.
47 min. 30 seg.		
47 min. 37 seg.		

TIEMPO	ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD	TÓPICO
48 min. 10 seg.	Continúa revisando el trabajo de los niños, preguntándoles si tienen dudas y proporcionándoles el material que les falta para terminar, a algunos niños les explica las instrucciones de los ejercicios que deben realizar.	
49 min. 56 seg.	Amonestación: La profesora le llama la atención a un alumno por la presentación de su trabajo.	
50 min. 01 seg.	La profesora continúa revisando el trabajo de los niños y aclarando dudas sobre la forma en que se resuelven los ejercicios y prestándoles el material que se les olvidó.	
50 min. 48 seg.	Diálogo triádico: La profesora pregunta al grupo si alguien tiene dudas.	
50 min. 52 seg.	La maestra pregunta si ya terminaron y continúa revisando el trabajo de los niños, aclarando dudas y prestando el material que les falta (pegamento).	