



SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 131
SEDE TULANCINGO



LOS VALORES EN LA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA COTIDIANA

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

ARTES

QUE PRESENTA
LA PROFRA. **GRICELDA ESPINOSA RAMÍREZ**
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN

TULANCINGO DE BRAVO, HGO.

ENERO, 2002

LE'94 DT/Of. No. 0014/2001.

DICTAMEN DE TRABAJO

Pachuca de Soto, Hgo., a 11 de diciembre de 2001.

PROFRA. GRICELDA ESPINOSA RAMÍREZ
P R E S E N T E .


En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad, y como resultado del análisis y Dictamen por la Comisión de Titulación, realizado a su trabajo Proyecto de Innovación, intitulado "*Los valores en la escuela: una experiencia cotidiana*", presentado por su asesor, **PROFR. FERMIN ZUMANO HERNÁNDEZ** manifiesto a Usted que reúne los requisitos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente para presentarlo ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su Examen Profesional.

A T E N T A M E N T E .

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"




PROFR. FERNANDO CUATEPOTZO COSTEIRA E. P. H.
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE EXÁMENES PROFESIONALES DE LA UPN-HIDALGO

c.c.p. Depto. de Titulación, Universidad Pedagógica Nacional.-Hidalgo.- P r e s e n t e .

FCC/CL/mgvj*

Agradezco al Profr. Fermín su tiempo, su dedicación, su confianza en mi, pero sobre todo agradezco su amistad, pues sin su apoyo este proyecto no hubiera llegado a su culminación.

Dedico este trabajo a mi madre con todo mi cariño porque siempre confió en mi y me motivo a superarme día a día.

A ti, que me apoyaste y motivaste, a ti por tu insistencia y porque me hiciste comprender que siempre debo buscar ser mejor, pero sobre todo, a ti porque me brindaste tu amistad. Gracias.

Índice

Pag.

Introducción	2
Capítulo I. "Contexto cultural, institucional y formativo de mi práctica"	
El proceso de mi formación docente.....	8
La cotidianidad del contexto escolar	17
Capítulo II. "El problema de los valores en la práctica docente cotidiana"	
Una experiencia escolar multigrado.....	39
Diagnóstico sobre el papel de los valores en el aula escolar	61
Delimitación del problema y planteamiento de objetivos.....	73
Justificación.....	77
Capítulo III. "Favoreciendo la vivencia de valores en el aula escolar"	
Formando valores en la escuela primaria.....	86
El desarrollo moral de los niños.....	96
Los valores en la alternativa de solución.....	103
La historieta como medio para vivenciar valores universales.....	112
Capítulo IV. "Proceso metodológico y resultados de la aplicación de la alternativa de intervención"	
Metodología.....	138
Reporte de la aplicación de la Alternativa.....	147
Conclusiones.....	159
Bibliografía.....	163
Anexos.....	165

Introducción

La escuela es una institución socializadora; su principal función consiste en formar a las generaciones jóvenes para su integración a la sociedad. En este sentido la escuela es un espacio en donde las interacciones que surgen aparentan no tener importancia. Es en este espacio donde las rutinas aparecen como obvias, diríase "naturales".

Abordar el estudio de los valores en la escuela no remite necesariamente a una cuestión filosófica, sino a partir de la referencia de la práctica cotidiana, donde el aula escolar es el escenario en el cual se articulan los contenidos concretos y diversos de los valores existentes.

La difícil tarea de convivir es un reto cada vez más exigente en la educación. Plantear una estrategia para la formación de los valores dentro del aula escolar constituye la contemplación de la multiplicidad de factores que inciden en la problemática axiológica, tales como el contexto social y la práctica docente misma en la cual el docente juega un papel importante en los valores transmitidos.

El presente documento plantea una estrategia para la enseñanza y fomento de los valores dentro del aula escolar. Esta estrategia surge a partir

del análisis de la práctica docente propia, en la cual se reconocen las interacciones como núcleo de la misma. Dicho análisis se realizó a través de la investigación acción por lo que los sujetos participantes fueron el objeto de estudio, es decir, como docente pude analizar las interacciones de mi grupo escolar a fin de obtener información de la misma y además de mi propio comportamiento y mis propias formas de enseñanza. Como sujeto inmerso dentro de la práctica misma, fue necesario hacer un reconocimiento de mi propia personalidad como docente.

Ahora bien, también en mi formación influye el contexto escolar, representado por los padres de familia. Pero más que en la formación inciden en la manera en que se desarrolla la práctica cotidiana. Esto último porque los valores que en ella existen y que se presentan como particulares de dicho contexto se reflejan en las actitudes, conductas y expectativas de los alumnos.

En el capítulo I se presenta un informe de la manera en que se dio mi formación docente y de aquellos aspectos que influyeron en la misma considerando como sus principales forjadores a los alumnos. También se incluye un análisis del contexto escolar y sobre el papel que juega en el surgimiento del problema.

En el capítulo II, analizados los aspectos de la formación docente y el contexto escolar se presenta una descripción de la práctica cotidiana; la cual es analizada descubriendo que son las interacciones el eje alrededor del cual gira el proceso enseñanza aprendizaje. Se reconoce que el conocimiento que adquieren los niños no sólo se da a través de la relación maestro alumno sino que además se da entre iguales. Sin embargo, las relaciones de ayuda mutua son menos constantes que las relaciones de jerarquización, las cuales se dan a través de actitudes de liderazgo, agresividad y falta de respeto.

Llegando así al diagnóstico de tales situaciones. A través de éste se exploran las influencias que tienen el contexto y la propia acción docente en la forma de interacción de los alumnos. Se descubre que ellos mismos tienen unas reglas establecidas y sus mecanismos de sanción para obligarse a cumplirlos. La principal norma que impera en el aula es la homogeneización, pues pretenden que todos sean iguales. Ahora bien, los mecanismos de sanción están basados en la agresividad y jerarquización reflejadas en liderazgo.

También se reconoce que existe un sistema de normas y reglas impuesto por el docente que logra equilibrarse con la normatividad del grupo. Esto se logra a través de que una no afecte a la otra y se apoyen mutuamente, sin embargo, la normatividad docente prevalece sobre la del grupo.

Una vez realizado el diagnóstico, se elabora la delimitación del problema y el planteamiento de objetivos. Llegando así a la conclusión de que las interacciones que se dan en el aula escolar, están influenciadas directamente por los valores particulares predominantes en el contexto. Entonces surge la necesidad de que los alumnos vivencien otros valores y descubran que estos deben existir para que la convivencia entre individuos o contextos diferentes sea posible. Por lo que se llega al planteamiento del problema: ¿Qué estrategia utilizar para que los alumnos de un grupo multigrado de la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla descubran y experimenten valores universales?

Ante este problema surge la construcción de la estrategia: "La historieta como medio para vivenciar valores universales" dentro del aula escolar. Ésta se presenta en el capítulo III. También en éste, se presentan los elementos teóricos que fundamentan la formación de los valores en el aula escolar, teniendo como principal elemento el diálogo crítico.

El capítulo IV se encuentra formado por el informe metodológico utilizado para la creación de la estrategia. Y también se presenta el reporte sobre la aplicación y resultados de la misma.

Sin embargo, a pesar de las dificultades que se enfrentaron, la aplicación y resultados de la misma queda la posibilidad de crear de manera

constantemente estrategias que permitan formar a los alumnos dentro de un ambiente de valores. Pero teniendo en cuenta que educación en valores es enseñar una ética frente a la existencia, para que: "El hombre viva una vida más humana". ¹

¹ RUGARCÍA Arnando, Los valores y las valoraciones en la educación. Torres Trillas. México 1990 p.115

CAPÍTULO I

CONTEXTO CULTURAL, INSTITUCIONAL Y FORMATIVO DE MI PRÁCTICA

El Proceso de mi Formación Docente

La práctica cotidiana forma parte del proceso de formación docente, pero en mi caso, fue la base de la misma puesto que únicamente con estudios de bachiller ingresé a laborar como maestra en el nivel preescolar.

Trabajar en un jardín de niños rural y unitario fue una experiencia enriquecedora pues atendía a niños de 2º. (4 años) y 3º. (5 años) grados, a la vez, éste fue el primer contacto que tuve con un grupo mixto, que posteriormente atendería en primaria pero ahora llamado multigrado.

Ahora bien, aprender sobre las actividades que se realizaban en preescolar me llevó tiempo. El conocimiento sobre la forma de trabajo en este nivel lo adquirí por medio de los cursos recibidos, pláticas informales con compañeras educadoras pero, principalmente por los niños.

La práctica docente, expresa Flanders: "Por su propia naturaleza se da en un contexto de interacción social. Los actos que se realizan en la función llevan a contactos recíprocos entre el profesor y los alumnos, la enseñanza no es otra cosa, precisamente, que este intercambio profesor alumno."¹ Fueron ellos

¹ FLANDERS N.A. "El análisis de la interacción didáctica" en, Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1994 p. 105.

quienes me decían las actividades que querían llevar a cabo. Era común escuchar que me dijeran *maestra, hazme un dibujo, le voy a pegar sopa o maestra, ponme letras* (planas), entre otras. Me enseñaron juegos y canciones.

Por medio de ellos fui conociendo los aspectos que caracterizan a un grupo escolar, tales como el liderazgo, los pequeños grupos y formas de interactuar. Descubrí que el líder es aquel niño o niña que logra hacer que los demás actúen como desea sin cuestionarlo. Pude reconocer cómo es que los niños forman grupos de acuerdo a su personalidad y de qué forma se relacionan, de acuerdo a sus intereses y sus conocimientos. Pero también observé que cada uno tiene diversos intereses.

Trabajar en un jardín de niños unitario también me permitió aprender sobre el manejo administrativo de las escuelas, ya que, al ser unitario mi función también era administrativa. Esto último sería un antecedente de lo que más adelante experimentaría en primaria.

Después de cuatro años en preescolar ingresé al nivel primaria. Este cambio fue drástico por la forma tan diversa de trabajo y de ambiente. Desde que inicié a laborar en este nivel he atendido a grupos multigrado, es decir, varios grados en un mismo grupo. Durante aproximadamente dos meses, el primer grupo que atendí se encontraba formado por 3º. Y 4º. grados y desde

entonces al ingresar a una escuela bidocente he atendido los grados de 1º. , 2º. Y 3º.

Las escuelas de organización multigrado han sido creadas para dar atención educativa en zonas rurales y urbano marginadas, que al no cumplir con la cantidad mínima de alumnos establecida por la SEP no pueden ser atendidas por un docente para cada grado, entonces, para que los niños no se queden sin educación se ha recurrido a los grupos formados con dos o tres grados, los cuales serán atendidos por un mismo docente.²

La organización multigrado también se caracteriza por ser un maestro con grupo el que se encarga de la dirección. Ahora bien, el trabajo es conjunto, pues cada maestro se hace responsable de su grupo y de aquello que tenga relación con el mismo. También lo administrativo se comparte. Para disminuir la carga administrativa que tiene y no restar demasiado tiempo a la atención de su grupo escolar, el director delega responsabilidades a su o sus compañeros y al comité de asociación de padres de familia. Por lo tanto, en este tipo de organización comprendí que las relaciones entre compañeros influyen en la práctica docente individual y el funcionamiento de la escuela. Tal como

² SEP. Apoyos a la educación primaria rural. Propuesta Curricular multigrado. I.H.E. Pachuca, México 1997 p.1

expresan Ezpeleta y Weiss: "Diversos estudios informan que el aprendizaje del oficio docente se realiza en la escuela. Pero este aprendizaje no sucede en soledad. Tiene como condición los intercambios con otros colegas y una mínima contención institucional que enseña, conserva y renueva las prácticas de la profesión".³

Sin embargo, existen actividades que le corresponden únicamente a él, como asistir a reuniones de directores y firmar documentos. Cuando la división de trabajo no es posible, la ayuda que se le brinda consiste en atender a su grupo escolar. En mi caso, esto es extenuante tanto física como mentalmente, pues además de ir de un salón a otro (cada grupo permanece en su salón) se abordan los contenidos correspondientes a cada grado, también se revisan y califican las actividades de cada alumno.

Ahora bien, lo que adquiere más importancia son las interacciones. Como cada grupo se encuentra en su salón, es necesario ir de uno a otro lo que ocasiona se desatiendan por igual. Esto permite a los alumnos que al no tener una autoridad presente, usen esa libertad para hacer lo que "deseen".

³ EZPELETA J. Y Weiss, E. (coords.) "Evaluación cualitativa del impacto" en, Problemas educativos de primaria en la región. Antología básica, México UPN/SEP 1996 p. 123

Para no perder el control de ninguno de los dos grupos se requiere “amenazarlos” con las sanciones a las que se harán merecedores en caso de no trabajar o provocar peleas entre ellos. La mayoría de las veces las amenazas evitan esos problemas, pero en ocasiones no es así. Cuando originan dichos problemas, el docente de grupo aplicará la sanción correspondiente el siguiente día. Esto ha llevado a que autorregulen su conducta y sus acciones, llamándose la atención ellos mismos o imponiendo sus propias reglas y sanciones.

Fue precisamente la disciplina de grupo, uno de los aspectos que más se me dificultó al cambiar de nivel escolar, pues en preescolar bastaba una orden o un grito para que los alumnos se mantuvieran en orden, lo cual no sucedió en primaria.

Desde el primer grupo que atendí en primaria, se me dificultó lograr que los alumnos trabajaran en orden, en equipo y que hicieran lo que les pedía. Este problema también se me presentó en los demás grupos que he atendido. Mis compañeros, al notarlo me expresaron que no tenía control sobre el grupo, que necesitaba ser más exigente y autoritaria, para que los niños no hicieran lo que se les “antojara”. De alguna manera confirmé lo expresado por Berger y Luckmann, quienes dicen que: “Se nota que los alumnos distinguen con rapidez

a los adultos que no tienen atributo de autoridad frente al grupo y modifican las reglas del juego en su interacción con ellos”.⁴

Fueron esas opiniones las que, en un principio hicieron que los castigos que imponía fueran: no salir a recreo, quedarse después de la hora de salida y hasta sanciones físicas. Algunas veces, los mismos alumnos me decían qué sanciones aplicar como poner un niño al frente, hincado y con los brazos extendidos o que el castigado hiciera el aseo. También me llevaron varas, para pegarles a los desobedientes y flojos, las cuales no me atreví a utilizar. Posteriormente a través de la observación y la interacción con los niños, me percaté de que ellos mostraban otras características que hacían que el ambiente dentro de aula fuera agradable como el ayudarse mutuamente, jugar juntos y platicar sobre diversos temas. Estas mismas características influyeron en mi forma de abordar los contenidos. Fui descubriendo la manera más conveniente de realizar las actividades: en equipo, individualmente, por medio de juegos y otras; también algunas sugeridas por ellos.

Otra cosa que me permitió la atención de los grupos de primaria, fue reconocer con más claridad y facilidad características como el liderazgo, los

⁴ ROCKWELL Elsie. “La escuela, lugar del trabajo docente” en Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996 p.42

pequeños grupos, las jerarquizaciones y las distintas formas de interactuar de los niños, pues éstas eran más evidentes que en preescolar.

Las relaciones maestro alumno eran más sinceras en el sentido de que, los niños expresaban de una u otra forma lo que yo les inspiraba como: rechazo o aceptación. En palabras de Berger y Luckmann: "Tanto la interpretación errónea como la hipocresía son mucho más difíciles de mantener en la interacción cara a cara que en las formas menos cercanas de las relaciones sociales".⁵ Esto hizo que a lo largo de mi práctica tuviera enfrentamientos con diversos líderes, en especial con una líder que no estaba de acuerdo con lo que yo decía o hacía, y me retó para saber quién mantenía el control del grupo, para lo cual pregunto *¿quién está conmigo y quién con la maestra?* Pidió que levantaran la mano los que estaban con ella, pocos la levantaron pero la bajaron rápidamente al descubrir que yo los observaba, posteriormente pidió que levantaran la mano los que estaban conmigo lo cual hizo la mayoría del grupo, ocasionando su enojo y mi satisfacción. Esto me permitió comprender que era yo quien tenía la autoridad a pesar de no tener el control. Pues el que levantaran la mano no quería decir que me apoyaran más bien que temían a posibles castigos si su respuesta era inclinarse por ella.

⁵ BERGER Peter y Thomas Luckmann. "Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana" en Análisis de la práctica docente propia. Antología básica, México UPN/SEP 1996 p.71

También pude comprender que es necesario mantener buenas relaciones con los líderes, para no llegar a este tipo de situaciones, aunque lograrlo también requiere un proceso que es permanente, pues cada líder tiene sus propias características y además, es necesario encauzar su capacidad de liderazgo pues en ocasiones la usan para ofender, insultar y etiquetar a los demás, lastimando la autoestima de estos últimos.

En el transcurso de los ciclos escolares pude observar que, el líder influía en la formación de pequeños grupos integrados por aquellos alumnos que apoyaban al líder, los que eran rechazados por él y, los que lo rechazaban. Era él, el que etiquetaba: el feo, el burro, el guapo, la inteligente, etc. y los demás aceptaban eso y a la vez lo reafirmaban.

Cada uno necesitaba ser tratado de distinta manera tanto por su propia personalidad como por la misma imagen que los demás tenían de él, como el "tonto" el cual necesitaba más atención para hacerle comprender que no lo era. Había que mediar esa situación la cual, la mayoría de veces se lograba imponiendo mi autoridad al hacer lo que yo consideraba adecuado.

Ahora bien, saber tratar a los padres de familia también fue un proceso permanente, pues al igual que los niños, cada uno tiene una imagen del "buen maestro" y expectativas diferentes del mismo.

Ellos dan sugerencias de cómo tratar a sus hijos y al grupo en general, qué y cómo enseñarles y además, cómo debe comportarse el maestro. Estas opiniones me permitieron reconocer que al igual que los niños, cada padre tiene una forma de ser diferente a la de los demás y consecuentemente requieren un trato distinto.

Por todo lo anteriormente expresado reconozco que la creación de estrategias de solución a los problemas que se me presentaron, estuvo influenciada por los alumnos, los padres de familia, mis compañeros docentes y los conocimientos adquiridos hasta ese momento.

La práctica fue la base de mi formación, pues la influencia del contexto (padres de familia) y de la institución (director, supervisor, docentes) me dio recursos para llevarla a cabo, ahora bien, fue el estar frente al grupo escolar lo que moldeó día a día mi práctica docente. Tal como dice Gimeno Sacristán: "La actividad del profesor no se define en la realidad prioritariamente ni fundamentalmente científica... sino que surge de demandas sociales, institucionales y curriculares".⁶

⁶ GIMENO Sacristán José. "El currículum moldeado por los profesores" en Análisis de la práctica docente propia. Antología básica, México UPN/SEP 1996 p. 125

La Cotidianidad del Contexto Escolar

Mi centro de trabajo se encuentra ubicado en la comunidad de El Nectario la cual está situada en medio de montes, lo que ocasiona que esté alejada de otras y el acceso a ella sea difícil. Esta se encuentra aproximadamente a 15 Km. de la cabecera municipal. Para llegar a ella es necesario trasladarse en colectiva o autobús hasta la comunidad de El Aserradero y de ahí caminar 30 minutos aproximadamente por una vereda o bien por una brecha de terracería.

Una de las consecuencias de lo dicho es que a las personas se les dificulte trasladarse a otros lugares, afectando su posibilidad de tener contacto con otros contextos y culturas. Esto se refleja en las actitudes de los niños principalmente cuando ingresa un niño proveniente de otro lugar.

Estas limitantes geográficas y culturales de la comunidad hacen que los alumnos no acepten fácilmente a tales niños como compañeros, lo que se refleja en las constantes discusiones entre ellos por la forma en que hablan, visten o se comportan, y a pesar de que jueguen y trabajen juntos, cualquier motivo desata una pelea o discusión. Consideran que una persona extraña es “presumida” por el simple hecho de venir de fuera.

En el lugar, el único medio de transporte es una colectiva que asiste los días jueves a recoger a las personas que van a Tulancingo a realizar sus compras. La colectiva los recoge a las 9 de la mañana y los regresa a la comunidad a las 3 de la tarde. Este es el único día en que puedo utilizarla y así no caminar como los demás días de la semana. Ante estas dificultades para transportarse, los niños son los más afectados, pues normalmente ellos se quedan en casa si sus padres tienen que salir. Esta situación impide que los niños tengan experiencias en otros contextos y que sus expectativas de salir sean mínimas. Pero estas expectativas no se refieren nada más a lo inmediato sino también a lo futuro, como cuando hablábamos de los aviones y les dije que de grandes podrían viajar, su respuesta fue: *ni pensarlo*. Por lo que al tratar de motivarlos diciéndoles que claro que lo podrían hacer, comprendí por sus gestos (una mueca) que no me creyeron. Por eso uno de mis propósitos es llevar a cabo excursiones o paseos a diferentes sitios para que los niños tengan oportunidad de conocer otros lugares y otras formas de vida.

Esta situación sobre el transporte hace que la colectiva se convierta en una atracción para los niños, quienes al verla irse, corren hacia la ventana para observarla. Esta se vuelve un distractor que no trato de evitar, pues para ellos resulta importante ver quién va y quién viene. Se emocionan cuando tienen la oportunidad de ir y me solicitan permiso para faltar. Cuando dentro de las clases se tratan contenidos que hacen referencia a la ciudad, al mencionarles

Tulancingo algunos dicen *yo ya fui*. Es decir, Tulancingo es el único modelo de ciudad al que hacen referencia por ser la única a la que han podido asistir.

Visitar la ciudad de Tulancingo no es algo común para ellos, más bien es una oportunidad que rara vez se presenta. Esto dificulta aún más el intercambio de conocimientos culturales con otros contextos. Los niños tienen que habituarse a estar en la comunidad sin poder hacer nada hasta que sean mayores de edad. Quizá esta sea la razón por lo que al preguntarles *¿qué quieren ser de grandes?* La respuesta que más predomina es *chofer*, pues consideran que este oficio es el único que les permitirá transportarse a distintos lugares.

Ahora bien, los niños conocen algunas comunidades circundantes como San Lorenzo, Tezoncualpa y El Aserradero, porque a éstas se llega caminando. Sin embargo, estos lugares son semejantes a su mismo contexto. Por esta situación, conocen todos los caminos existentes y no les da miedo aventurarse a transitar por ellos.

Una de las características comunes de estas comunidades es la naturaleza existente. En la comunidad la vegetación se encuentra conformada por ocotes, pinos, encinos y oyameles. Los animales existentes son víboras y escasos coyotes, los cuales se están extinguiendo. Los niños sólo piensan en

matar dichos animales influenciados por las actitudes de los adultos, a pesar de que constantemente trato de concientizarlos de que la falta de protección y cuidado de los mismos puede ocasionar que se extingan.

Ahora bien, su contacto con lo natural no es responsable, lo ven como algo que se usa pero que no necesita de cuidados. Cuando se les pregunta a qué le temen, los varones contestan que a nada y las niñas responden que a las víboras. Los niños comienzan a llamarlas *miedosas* o "*chillonas*" y a exponer que si ellos encuentran una serpiente la van a matar sin ningún miedo. Ante esto trato de hacerles ver que no tienen ningún motivo para matarlas pues éstas no les harán nada, pero ellos afirman que son venenosas y los pueden morder. Por lo que no logramos llegar a ningún acuerdo.

Otro de los animales existentes en la comunidad el cual también ésta acabándose es el conejo, pues los adultos lo matan para alimentarse pero lo hacen de manera indiscriminada, convirtiéndose en ocasiones en caza por diversión. Es por eso que los niños entablan constantes pláticas sobre con quién se fueron a cazar conejos y cuantos mataron, sin tener en cuenta el daño que causan a la conservación de estos animales. Trato de que tomen en cuenta que al matar una coneja o cualquier animal hembra no sólo se muere ella, puesto que si ésta tiene cría también morirá sin remedio. Pero ellos aseguran que no matan a las hembras que están criando y al preguntarles:

¿cómo lo saben?, sólo dicen: *por que sí*. Aquí se refleja la falta de respeto a la naturaleza y de comprensión sobre el cuidado y conservación del medio ambiente. Sucede tal como Antonia Pascual dice: "Los comportamientos de las personas tienen su origen en sistemas subconscientes que el individuo ha ido formando a través de su vida y que tienen como componentes el valor y la actitud. En buena parte son determinados por la cultura".¹

Lo que sucede con la naturaleza también tiene su equivalente en las relaciones sociales y familiares. La falta de transporte influye en las actividades laborales de los habitantes. Pocos padres trabajan fuera de la comunidad pues la mayoría se dedican a la agricultura de temporada. Algunos trabajan en la cabecera municipal y algunas mujeres laboran en talleres de costura en la comunidad de San Lorenzo. Así que las expectativas futuras de las niñas se limitan a *trabajar en un taller* cuando sean grandes.

Los intereses de los niños están influenciados por las actividades de los padres, ya que ellos también tienen que apoyar las tareas familiares y su tiempo lo dividen entre la escuela y el pastoreo. Durante las conversaciones entabladas al abordar algunos contenidos, es frecuente que algunos empiecen a platicar de sus borregos, sus vacas o sus caballos aunque no se relacionen

¹ PASCUAL V, Antonia . "La educación en valores desde la perspectiva del cambio", en La formación de valores en la escuela primaria. Antología básica, México UPN/SEP 1996 p.68

con el tema del contenido. Entonces cuando los demás comienzan a intervenir en la conversación les doy unos minutos para que hablen libremente. Después continuamos con el contenido. En tiempo de siembra y cosecha, se van a cortar zacate y a pizar. Durante este lapso de tiempo su atención se centra en el empacado del zacate, ya que éste es vendido y los camiones o camionetas pasan cargados de pacas, lo que también se vuelve un distractor en horario de clases y es común ver a los alumnos frente a la ventana observándolos, como si quisieran ser ellos quienes los manejen lo que se observa en los que dicen: *¡va bien despacio!, o ¡mira como se hace!, etc.*

Esta actividad influye en el tipo de alimentación de los niños, pues ésta se basa en la tortilla y el frijol, productos de la comunidad. En la comunidad aún es muy usado el comal de leña más que la estufa, ya que por los recursos naturales de la comunidad es fácil conseguir la leña, pero además el carro repartidor de gas asiste a la comunidad cada 15 ó 20 días. A los niños les gusta imitar el pregón de los repartidores. De esta forma el camión del gas también se vuelve un distractor.

Existen dos tiendas en la comunidad que permiten obtener productos de la canasta básica, sin embargo, los costos de los mismos son altos; pero son usadas por las personas pues ante una necesidad es la única forma de obtenerlos. En contraste a su mala alimentación los niños obtienen aquí

productos de marca como sabritas, bimbo, marínela, etc. los cuales son los únicos que tienen un costo oficial, es decir, el mismo costo que en otras tiendas porque así lo han impuesto las empresas, mismas que vigilan se respeten dichos precios. Estos son muy consumidos por los niños pues muchos de ellos complementan su alimento de esta forma. Cuando llegan a la escuela sin desayunar calman su hambre con estos productos.

Pocas son las ocasiones en las que los niños tienen oportunidad de comer cosas distintas, estas oportunidades se les presentan en tradiciones como la Navidad y Año Nuevo. El mes de diciembre es uno de los más significativos para los alumnos pues se caracteriza por las posadas. Cada día a partir del 16 se realiza una posada en una distinta casa en la cual se da ponche, ensalada de nochebuena y aguinaldos. En Navidad y Año Nuevo los niños se reúnen con familiares y cenan alimentos que no acostumbran como carne, ensaladas, etc. sin embargo, no todos tienen esa experiencia y, cuando algún compañero platica sobre como lo festejó o qué comió los otros se sienten agredidos y lo llaman "presumido" o le "arremedan" como una forma de ofenderlo, a lo que el otro responde de la misma forma o con golpes.

Otra tradición que también permite a los niños tener suficiente y variado alimento, es la de Día de Muertos. Durante ésta fecha los niños comen frutas, arroz con leche, pan y algunos dulces como calabaza y camote. Al acercarse

esta celebración los niños saben que se pondrá una ofrenda en la escuela, pero entonces surgen las discusiones porque algunos quieren llevar lo mismo para poner en ella. Tengo que explicarles que pueden ser dos o más niños los que lleven dichas frutas. Pero además en ésta surge una confusión, ya que los niños además de poner la típica ofrenda de muertos, desean disfrazarse de brujas, momias, vampiros, es decir, realizar un halloween. Si se les permite hacerlo se está contribuyendo a que las tradiciones se pierdan y en caso contrario se estaría cerrando su marco de acción. Es decir, si la comunidad está alejada y desvinculado de otras culturas, lo único que se logra al no permitir una celebración de este tipo es coartar sus intereses y evitar nuevas experiencias sobre otras culturas o creencias.

Tanto esta celebración como algunas otras surgen porque los parientes que han ido a Estados Unidos las han adquirido, a pesar de que el nivel de migración es poco. Son los hijos mayores los que tienden a irse a trabajar a los Estados Unidos de Norteamérica, se van en busca de mejores oportunidades de trabajo. Los niños esperan con ansia el regreso de sus hermanos puesto que han prometido traerles ropa, juguetes y dinero, lo cual mencionan en algunas ocasiones y hasta me dicen que ya saben decir algunas palabras en inglés. Mientras tanto se conforman con hablar con ellos por teléfono, utilizando la caseta telefónica existente en la comunidad, la cual usan únicamente para esto, pues su costo es alto. A diferencia de otras situaciones, hablar de ellos no

se convierte en motivo de pleito entre compañeros más bien, un tema de conversación, pues se ponen a platicar sobre lo que dijeron, como están o que han prometido traer. Cuando en la clase sale la referencia a otro país para ellos existe únicamente Estados Unidos y viajar a éste se convierte en su sueño.

Por otro lado, una más de las características de la comunidad que influye en la forma de relacionarse es la cantidad de habitantes que la conforman, aproximadamente 250. Todos se conocen y se enteran de la vida de los demás. Tal como dice Susana García: "La fuente de la socialización es indudablemente la práctica social, por ser el espacio de constitución de los vínculos que los hombres establecen para producir y reproducir su existencia social".²

Esto es beneficioso para mí, pues conozco a la mayoría de las personas y sé donde viven, si en alguna ocasión necesito platicar con ellos sobre los niños o por cualquier otra razón puedo ir fácilmente. También influye en que a los niños se les dé permiso de ir a su casa a traer alguna cosa que hayan olvidado y durante el recreo vayan a traer algo para comer o su dinero para gastar.

² GARCÍA Susana y Liliana Vallena. "Una perspectiva teórica para el estudio de los valores" en, La formación de los valores en la escuela primaria. Antología básica. México UPN/SEP 1996 p. 59

Existe cercanía de una casa a otra, por lo que aquello que sucede en unas es observado en las otras. Las relaciones entre las personas son conflictivas, continuamente surgen peleas y discusiones entre vecinos. Eso es posible saberlo porque los niños comentan sobre quién pelea con quién y por qué. Posiblemente esto sea una causa de que los niños sean agresivos entre ellos. "La interpretación que el sujeto hace de su entorno depende de los cambios y circunstancias que se produjeron durante su desarrollo, determinando estos modos de interpretación su mejor o peor adaptación al ambiente".³

Los adultos suelen tener peleas familiares o simplemente falta de compatibilidad, aunque al igual que los niños se les dificulta aceptar gente de fuera que llega a radicar en la comunidad. Estas desavenencias entre los padres llegan hasta la escuela, ya que cuando hay juntas no se ponen de acuerdo, discuten y hasta se agreden verbalmente. Si la primera situación se presenta en la escuela suele suceder que los padres en lugar de evitarla la apoyen.

Cuando las personas tienen una pelea fuera de la escuela, al siguiente día se vuelve tema de conversación en la escuela, pero no sólo eso, además

³ MELERO Martín José. Conflictividad y violencia en los centros escolares. Siglo veintiuno editores. México 1996 p. 58

los hijos de los involucrados reproducen la pelea o la continúan, es decir, toman el pleito como suyo y defiende cada cual a su familiar. Es una moral familiar y contextual, pero particular de la comunidad que sin embargo, la consideran válida en cualquier contexto, es decir le dan un sentido de moral social.

El surgimiento de problemas entre alumnos dentro de la escuela es una razón para que los padres se acerquen a la institución escolar, ya que, de otra forma estos no entablan una relación constante con la escuela. Cuando esto sucede, en ocasiones los padres ni siquiera permiten al docente dar su versión, sino que llegan en plan de reclamo por la sanción aplicada a su hijo, pues éste último dio a su padre "su versión", es decir, planteó la situación a sus padres de acuerdo a su conveniencia.

En cuestiones como la anterior se observa que los padres legitiman la acción, el niño transforma la verdad presentándole a sus padres la situación como ellos quieren escucharla. Aceptan que sus hijos engañen tanto a ellos como a los demás, pues estas situaciones no se presentan una sola vez sino que se repiten constantemente.

El padre llega reclamando al docente, exigiendo y posiblemente hasta ofendiendo, pues considera que la acción realizada por su hijo es la "justa".

De tal forma que el profesor se ve en la necesidad de aclarar al o a los padres la situación y si éste no entiende las razones del maestro, este último tiene que tomar otro tipo de medidas como hacerle ver al padre que si no cambia su forma de proceder será necesario suspender al niño. De esta forma el maestro es introducido a la agresión, es decir, tiene que actuar de forma agresiva y haciendo valer su autoridad, que es finalmente lo que el padre esperaba.

En la mayoría de las ocasiones esta sanción es la que "logra" que el padre reconozca la culpabilidad de su hijo. Pero además, este tipo de situaciones hace que el clima del aula sea "pesado" porque los demás niños están constantemente atacando al compañero por "lo que hizo". Éste tiene que hacer méritos para tratar de volver a ser aceptado tales como hacer lo que le mandan, pedirles que lo dejen jugar con ellos, entre otras cosas. Finalmente es aceptado pero tiempo después. De esta forma se confirma que todo ser humano como dice Susana García: "nace formando parte de un grupo social particular, de una familia. En este sentido se encuentra con sistemas de valores ya dados, que debe asimilar de maneras diversas en su proceso de socialización."⁴

La cantidad de habitantes es una característica que también influye en el

⁴ GARCIA Susana y Liliana Vallena. "Una perspectiva teórica para el estudio de los valores", en, La formación de los valores en la escuela primaria. Antología básica, México UPN/SEP 1994 p. 60

credo que profesa la población. La totalidad de las personas profesan la religión católica. Cuando llegan a la población personas de otros credos a predicar su creencia religiosa son insultados por los adultos; acción que se ve reflejada en clases, pues los niños suelen pararse frente a las ventanas a verlos y a llamarles *pocholongos*. Comienzan a decir que ellos son malos porque no creen en la Virgen ni en Jesús (Cristo), consideran un error no creer en lo mismo que ellos. Por lo que uno de los mayores insultos que pueden hacerle a alguien es decirle *pocholongo*. También yo me veo afectada o insultada, pues cuando hay celebraciones religiosas como el miércoles de ceniza que me piden los lleve a la iglesia y les doy permiso para ir pero no los llevo ni tampoco voy me dicen: *usted es pocholonga*. No me enoja ni me ofendo simplemente les pregunto el significado de esa palabra ante lo cual no saben explicarlo, pero finalmente es la usada por los adultos.

Ante esto, se observa una intolerancia, pues aquel que no concuerda con ellos en cualquier aspecto se convierte en diferente y la forma de resolver esa diferencia es agrediendo.

Por otro lado, la iglesia contribuye al surgimiento de la intolerancia, a pesar de no haber en la comunidad demasiadas actividades religiosas. La más importante es la fiesta en honor a su santa patrona, la cual consiste en una misa en donde se realizan primeras comuniones y un baile. Este último

también es significativo para los niños por la música y la reunión de personas de la comunidad y personas ajenas a ella. Ahora bien, el baile también se convierte en un espacio para ser violentos. La mayoría de veces surgen peleas en ellos influenciadas por el uso de alcohol. Los niños llegan a ver como algo normal las peleas en el baile y las recuerdan como un hecho "memorable". Para ellos resulta una atracción, diversión y hasta heroísmo cuando se refieren al ganador. Cuando llegan a recordar alguna pelea de este tipo suelen dedicar tiempo a hacerlo y hasta a reproducirla. Su conversación consiste en narrarla con detalles y en dar opiniones respecto a cómo les hubiera gustado que se diera (como debieron defenderse los implicados).

Esta actitud de intolerancia se refleja de forma similar en el aspecto político. La mayor parte de la población son partidarios del PRI sólo unos cuantos se inclinan por el PAN. Cuando los miembros del primer partido mencionado se encuentran en campaña para conseguir algún cargo público mandan una colectiva a la comunidad (acarreo) que se encarga de transportar a las personas al lugar donde se está realizando la campaña.

Al igual que en otros lugares se les presiona con retirarles las becas de progreso si no asisten. Pero en realidad aprovechan esta actividad para salir a conocer otra comunidad y además también permite a los niños viajar pues son transportados de forma gratuita. Normalmente el resultado de esta actividad se

observa en el salón de clases, pues al siguiente día de dicha actividad los niños conversan sobre sus experiencias en la campaña y preguntan cuál fue la razón de que algunos no asistieran. Si a alguno se le oye decir que no porque es partidario del PAN se ve sometido a una serie de insultos y ofensas llamándole tonto, ratero (como se les llama a los miembros del partido), entre otros.

En éstas situaciones los niños vuelven a reproducir las actitudes de los adultos, pues los niños sólo repiten lo que oyen tal como decir que Vicente Fox es un mentiroso porque *está haciendo lo que dijo que no haría*, aunque cuando se les pregunta a qué se refieren no saben explicarlo. Y a pesar de que el seguidor de este partido defienda su punto de vista no es aceptado por los demás y terminan callándolo a gritos. Normalmente ante este tipo de situaciones suelo decirles que deben pensar en lo qué dicen y porqué lo dicen y no sólo repetir lo que oyen, pero entonces empiezan a decirme que yo también soy del partido del PAN y ya no me permiten hablar así es que me veo obligada a terminar la discusión y cambiar de tema.

Los niños son receptores de todo aquello que escuchan de los adultos y lo reproducen, pero no sólo tienen la influencia de un contexto cerrado, sino que también tienen la influencia de los medios masivos de comunicación principalmente la televisión. García y Vallena dicen que: "En relación con el ambiente social en la formación y transmisión de valores adquieren relevancia

los medios de comunicación de masas porque influyen cada vez más sobre el individuo y el conjunto de la sociedad al proporcionar una serie de normas, y al mismo tiempo, crear un universo moral estereotipado”.⁵

La comunidad cuenta con servicio eléctrico el cual permite que la totalidad de las familias tengan televisión. Los canales que se ven son el dos, el cuatro, el cinco (televisa) y el trece (azteca), los cuales son los canales más comerciales. Paradójicamente, la televisión abre un mundo de posibilidades a los alumnos. Los programas que transmiten como telenovelas, series cómicas y caricaturas presentan un contexto cultural distinto al de los niños. Las telenovelas presentan una serie de tramas que no tienen ninguna semejanza con la realidad que se vive en la comunidad. En éstas se presentan personajes de la clase social alta, que tienen acceso a todo tipo de tecnología (autos, computadoras, aviones, etc.) donde los problemas se resuelven gracias al dinero y a esa posición social.

Cuando se pone atención a las conversaciones de los niños es posible percatarse de que, entre otros temas, se encuentra el de las telenovelas. Normalmente ven todas y opinan sobre lo que sucede en ellas y además dramatizan las escenas que más les impactaron, olvidándose de que en ellas

⁵ Ibid p. 61

se presentan contradicciones con lo que viven. Pero estas actitudes no siempre son las más adecuadas ya que en la mayoría de las ocasiones son agresivas, en donde matar no es algo incorrecto si se mata a alguien "malo". En ellas los malos tienen otra forma de pensar, de actuar y de vivir, son diferentes y por lo tanto se justifica herirlos, lastimarlos y eliminarlos.

Sin embargo, de éstas no adoptan las actitudes de manera permanente como lo hacen con las series cómicas. Los alumnos adoptan actitudes de los personajes y los usan de manera cotidiana, es decir, pasan a formar parte de su personalidad. Ven en los personajes un modelo a imitar. Estos programas se encuentran inmersos en un ambiente de agresividad e intolerancia, representado por humillaciones, ofensas y burlas, además de un doble sentido de lo que hablan. Los niños usan el lenguaje de los personajes, sus gestos y sus nombres o "apodos" cuando quieren ofender a un compañero relacionándolo por alguna característica similar que éstos tengan con los personajes. Convirtiendo el ambiente de la clase en un ambiente similar a la de las series por la falta de respeto, cooperación y convivencia.

Día tras día, expresa Martín Melero: "La televisión destila su dosis de violencia que para el caso habría que poner en plural. Violencias del mundo en guerra, en revolución, violencia para "distraerse" en las películas. La imagen

de nuestro planeta que ofrecemos a los niños es la de un mundo peligroso y temible, por el cual no es posible aventurarse si uno no va armado hasta los dientes. La televisión hace hacer el miedo y el miedo genera la agresividad".⁶

La agresividad que aparece en las caricaturas normalmente se presenta en forma de peleas de personajes con poderes sobrenaturales, en donde aparece un super héroe (personaje con poderes sobrenaturales que lo hacen ser héroe), el cual por el hecho de serlo tiene derecho a golpear y hasta matar al "mal", hace justicia por medio de la violencia. Los niños imitan esas peleas y aunque lo hacen como un juego la mayoría de veces terminan en golpes de verdad. Peleas que se vuelven un obstáculo dentro del salón de clases, pues en cuanto los niños terminan una actividad y esperan que el resto de sus compañeros la terminen, se ponen a representar esas peleas, de las cuales muchas veces por realizarlas sin cuidado golpean accidentalmente a aquellos que están laborando los cuales no lo ven como accidente y responden de forma agresiva. Desatándose peleas que terminan en golpes y llanto. Sucede como expresan Monreal y Amador que: "Al no existir en la sociedad personajes públicos que actúen como modelos de referencia ética, esta influencia educacional la asumen los medios de comunicación masas, especialmente la TV,

⁶ MELERO Martín José. Conflictividad y violencia en los centros escolares. Siglo veintiuno editores. México 199 p. 58

transmitiendo de un modo implícito una serie de valores: violencia, engaños, etc., que no siempre son los deseables desde el punto de vista de la educación".⁷

De todo esto se puede rescatar que los niños no reflexionan sobre lo que observan en la televisión. Los niños parecen no tener valores que sirvan para contrarrestar lo observado, ya que en su mismo contexto la agresividad se ve como algo natural lo cual se reafirma con la ideología manejada en este medio de comunicación.

La socialización tal como dicen García y Vallena: "Se desarrolla a través de un cúmulo de relaciones cuya constitución e influencia es diversa. Pueden distinguirse ámbitos específicos que hacen el proceso de socialización, entre ellos se encuentra la familia, la escuela, la iglesia, el estado, los medios de comunicación masiva, etc."⁸

De todo lo dicho anteriormente concluyo que las características de la comunidad también influyen directamente en mí, entre éstas se encuentra como la ubicación de la comunidad. Esto ocasiona que camine la mayoría de

⁷ LÓPEZ Emilio y Barajas Zayas (coord.) Educación y tolerancia. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid 1996 p. 154

⁸ GARCIA Susana y Liliana Vallena. "Una perspectiva teórica para el estudio de los valores" en, La formación de los valores en la escuela primaria. Antología básica. México UPN/SBP 1996 p. 59

los días de la semana por lo que algunas veces el calor, el frío o el cansancio hace que mi estado de ánimo sea irritable. Lo cual se acentúa cuando se presentan discusiones o peleas en el salón de clases.

En cuanto a la cotidianidad de las personas de la comunidad trato de no intervenir. Procuro mantenerme fuera en sus aspectos religioso y político, no asisto a eventos relacionados con ambos ni tampoco opino ni sugiero en cualquiera de ellos. Sin embargo, me veo obligada a intervenir cuando son los niños quienes los llevan al aula escolar ante lo cual trato de hacerlo de manera objetiva.

Por medio de los niños me entero de los problemas que existen en la comunidad o en las familias. Sé cuando hay peleas entre los habitantes y entre los padres de familia. Por eso en ocasiones se dificulta el logro de objetivos que se les plantean, pues no quieren participar juntos y se quejan unos de otros. Cuando los problemas entre ellos son serios evito darle la razón a alguno de los implicados y opto por no solicitarles su participación.

Ahora bien, la mayor influencia que el contexto escolar tiene en mí se refleja en mi práctica cotidiana, es decir, la concentración de este cúmulo de influencias se observa directamente en el aula escolar. Es posible reconocer en ella además de la marginación de la comunidad, la agresividad e

intolerancia en la que viven diariamente los alumnos. Las consecuencias de éstas son, la extensión de dichas actitudes y el surgimiento de un ambiente escolar falto de respeto y tolerancia, inadecuado para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje.

CAPÍTULO II

EL PROBLEMA DE LOS VALORES EN LA PRÁCTICA DOCENTE COTIDIANA

Una Experiencia Escolar Multigrado

El trabajo en una escuela primaria, me ha permitido adquirir conocimientos y experiencias a través de los cuales he reconocido las implicaciones de mi práctica. Para esto hago una narración de lo que sucede cotidianamente dentro de mi aula en un día de clases.

Laboro en la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla ubicada en El Nectario, Cuauhtepac, Hidalgo. Es una primaria multigrado bidocente, con un total de 45 alumnos, de los cuales atiendo 25 pertenecientes a los grados de 1º, 2º y 3º.

Durante dos años he estado a cargo de este grupo, lo que me ha permitido tener mayor conocimiento de mis alumnos respecto a la forma de interactuar y al mismo tiempo de sus expresiones como individuos. Ahora bien, el reconocimiento es mutuo porque ellos a su vez no sólo se amoldan a las características de mi práctica sino que, también la han ido transformando.

Abordar los contenidos en mi grupo no es sencillo para mí, debido a que el grupo se encuentra formado por tres grados escolares distintos que exigen diversificación didáctica, sucede como menciona Gimeno Sacristán: "El profesor, en suma, no selecciona las condiciones en las que realiza su trabajo,

en esa medida tampoco puede elegir muchas veces cómo desarrollarlo".¹ Lo logro abordándolos de forma independiente, es decir, trabajo los contenidos correspondientes a cada grado sin necesidad de que se relacionen. Lo hago de esta forma pues es la que me permite dar más atención a quien lo requiere (dedicar más tiempo a los contenidos con mayor nivel de dificultad), se da más oportunidad de trabajar en equipo y además considero que de esta manera son repasados continuamente, es decir, como los contenidos similares se trabajan en distintos momentos, los niños tienen la oportunidad de reafirmarlos.

Pero, no descarto alternar esta forma de trabajo con la de conjunto de contenidos, esto es, trabajar los contenidos que se relacionan en dos o tres grados a la vez, variando únicamente los ejercicios. Lo cual exige que mi práctica se reconstruya constantemente en el sentido de que un tema lo puedo trabajar de manera grupal o en lo específico para cada grado.

Una de las materias que más flexibilidad presenta para alternar las formas de trabajo es español, esto debido a la similitud de contenidos que se manejan en los tres grados, consecuentemente simplificando mi labor. Por eso es la primera asignatura que trabajo en la clase. En la mañana mientras llegan todos los alumnos, pues algunos llegan retrasados por distintas razones: ya sea

¹ GIMENO Sacristán, José. "El currículum moldeado por los profesores" en, Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996 p.122

porque viven lejos o porque tienen que ayudar en las labores de la casa antes de ir a la escuela, en el pizarrón pongo alguna actividad de esta asignatura acorde al grado, como estrategia para encauzar su atención pues si no lo hago comenzarán a platicar o a jugar y después me será difícil captarla.

Al observar que ya hay un ejercicio para realizar, ellos se sientan en sus bancas, que aunque normalmente son las mismas, en ocasiones varían, pues no los obligo a sentarse en los mismos lugares, tienen libertad de decidir donde desean sentarse. Sin embargo, esto causa problemas de manera continua, pues si alguien se sienta en una banca que el otro considera exclusiva, comenzarán una discusión que en ocasiones no es de dos, pues cuando los demás descubren el pleito se unen a él apoyando a alguno de los implicados y en ocasiones son ellos los que inician el pleito al decir: *quítalo, quítalo o gánale la banca*. Esta discusión termina cuando alguno gana la banca (cosa que aplauden los demás) o cuando intervengo quitando a los dos de la banca y sentando a un tercero. De esta manera la situación se jerarquiza al ganar la banca el más fuerte o al imponer mi autoridad.

Finalmente cuando han logrado ubicarse en sus lugares, copian el ejercicio escrito en el pizarrón. Este último se encuentra dividido por líneas imaginarias en tres partes y cada parte corresponde a un grado. Ellos ya saben cuál es la que les corresponde, pues ésta queda frente a sus filas, ya que hay

tres filas, una para cada grado y, aunque se ubiquen en otra fila saben cuál es el ejercicio que les corresponde. En caso de que un mismo ejercicio sea para dos o para los tres grados, se lo hago saber oralmente.

Cuando se encuentran en sus lugares realizando el ejercicio que les corresponde y han llegado todos, “entramos de lleno” a español. Procuero iniciar con lectura, pues les agrada leer las lecciones de sus libros

Leer les resulta agradable y entretenido, por lo que pido a 2º. y 3º. lean individualmente y en voz baja mientras leo la lección (lectura guiada) que le corresponde a primero, pues no todos los de este grado saben leer. Al leerles la mayoría del grupo me pone atención y hasta se sientan con los de primero para observar las ilustraciones. Pocos son los que continúan leyendo sus propias lecciones.

Ahora bien, no suele suceder lo contrario, es decir, que primero ponga atención a las lecciones de sus compañeros, así es que se hace necesario que les explique el ejercicio a realizar ya sea en el libro, la libreta o algún juego. Si éste lo pueden realizar solos, me paso con tercero, si no lo alterno.

A veces acepto que los alumnos de tercero ya han leído aunque no sea cierto, pues cuando los observo me percato de que platican, juegan, observan

lo que sucede afuera o discuten por la forma en que han acomodado las bancas o el espacio que ocupan los libros de cada cual en la misma. Otras veces retomo la lectura variando la forma (guiada, grupal, cada quien un párrafo, etc.); Pero ésta, es una actividad lenta, pues los alumnos de este grado protestan por el ruido que hacen los demás diciendo: *no dejan escuchar, cállelos maestra, no se escucha nada, que lea más fuerte*, por lo que me veo obligada a regañar al grupo de primero diciéndoles: *el que esté hablando se va a ir para afuera*, logrando que guarden silencio pero sólo un momento, pues al volver con tercero continúan hablando (por lo que se repite la situación hasta terminar la lectura). Mientras uno de ellos lee en voz alta, aprovecho para regresar con primero a aclarar sus dudas y vuelvo con tercero, así hasta que la lectura termina y entonces pido a tercero realizar la actividad marcada. Después de hacerlo, inicio el trabajo con segundo quienes normalmente se encuentran sentados platicando, observando libros o a sus compañeros. El trabajo lo alterno de la misma forma. Cuando veo que algunos están desesperados lo cual es notable porque continuamente me dicen *ya pónganos trabajo* o *¿qué vamos a hacer?*, les pido que pongan atención a lo que estoy explicando a sus compañeros, aunque no siempre lo hacen, logro mantenerlos calmados un momento más.

Por otro lado, mi práctica no siempre es rutinaria, pues si el grupo lo requiere, inicio con el grado que más impaciente esté, lo cual se expresa en

juegos, pláticas y el ir y venir de un lado a otro del salón. Lo anterior refleja lo afirmado por Jackson:

“La escuela es un lugar en que se aprueba o se suspende, en que suceden cosas divertidas, se aprenden cosas nuevas y se adquieren capacidades. Pero es también un sitio donde los alumnos se sientan, escuchan, esperan, levantan la mano, se pasan papeles de mano en mano, están en filas y afilan sus lápices. En la escuela encontramos amigos y enemigos, desatamos nuestra imaginación, se resuelven nuestras dudas. Pero también en la escuela bostezamos, pintamos sobre la tapa de los pupitres, hacemos colectas y pasamos al último banco”.²

Ahora bien, no es fácil, más bien, no es posible mantener el silencio y la quietud mientras atiende a un grupo en particular. Los demás alumnos platican, van de un lugar a otro buscando un lápiz “perdido” o consiguiendo sacapuntas y goma o cualquier otra cosa, distrayendo a los niños con los cuales estoy trabajando. Me veo en la necesidad de gritar para pedirles guarden silencio, hablen mas “quedito” o se sienten en su lugar y, digo gritar, porque ésta es la única forma de hacer escuchar mi voz sobre el murmullo.

Entre ellos organizan competencias para “ver” quien termina la actividad más rápido, aunque éstas, no siempre permiten que la realicen correctamente

² JACKSON, P. “La monotonía cotidiana” en, Grupos en la escuela. Antología básica, México UPN/SEP 1996 p. 12

por la prisa con la que la hacen. Los que terminan primero tiende a ayudar a los más pequeños, explicándoles paso a paso lo que tienen que hacer o haciéndoselos ellos. Situación que me ha llevado a reconocer que la que puede enseñar no sólo soy yo, sino que la interacción produce aprendizajes en tanto que el niño pequeño pueda aprender de los grandes, siempre y cuando este último les explique, pues al hacérselos no le permiten aprender, por el contrario. Por medio de esto jerarquizan a través del conocimiento. Pues sucede tal como dice Heller: "Un contacto cotidiano en el que un hombre no haga instrumento de otro bajo ningún aspecto es imposible".³ Implícitamente hacen saber que son ellos los que saben y que el otro no. La frase que más usan en este caso es: *anijo, esta bien fácil, trae acá.*

Mientras realizan el ejercicio correspondiente, voy de un lugar a otro observando si lo hacen correctamente o atiendo a aquellos que solicitan mi ayuda. Es común, que mientras estoy en alguna banca ayudando a alguien, los demás (del mismo grado o de otro) estén alrededor de mí esperando les revise, ayude o califique. Pero cuando estoy inmersa haciendo alguna de estas cosas, aprovechan mi distracción para jugar. Su juego preferido dentro del salón es, simular luchas marciales como las de las caricaturas de pokemon, las cuales la

³ HELLER Agnes. "El contacto cotidiano" en, Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996 p.17

mayoría de veces terminan cuando les ordeno regresar a su lugar o cuando alguno acaba llorando.

Cuando el que ha llorado, participaba en el juego, no le presto demasiada atención, sólo en caso de que el golpe haya sido muy fuerte o el que llora haya sido golpeado accidentalmente impongo una sanción. Ésta puede ser quedarse sin recreo o negándoles el permiso para pararse de su lugar. Esto calma al afectado y a los demás, quienes no quedan satisfechos si no aplico alguna sanción y me la exigen.

Cuando no he observado directamente lo que sucedió, ellos me "cuentan" qué pasó, nombran un culpable y escucho decir a varios *castíguelo*. Si no les hago caso, me reclaman *¿por qué no lo castiga, a ver?, Siempre dice que lo va a castigar y no lo hace*. Así es que tengo que decir a qué sanción se hace o hacen merecedores, aunque después no se lleve a cabo dicha sanción, pues el simple hecho de decirlo, los conforma. De esta manera llego a un "acuerdo con ellos". Realizo lo que menciona Rockwell: "El maestro tiene que negociar constantemente su autoridad frente al grupo que sólo de vez en cuando son coercitivas (castigos, amenazas, etc.)"⁴

⁴ ROCKWELL, Elsie. "La escuela, lugar del trabajo docente" en, Análisis de la practica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996 p.42

Después de una situación así, regresan a sus lugares y continúan trabajando. Sin embargo, el que los alumnos de tercero se dediquen a realizar sus actividades sin poner atención a los demás, se vuelve un distractor para primero, pues al verlos entretenidos, se acercan con ellos para observar qué es lo que están realizando.

Los alumnos de segundo, a diferencia de estos dos grados, comúnmente se encuentran en sus lugares, ellos se entretienen más en platicar u observar los cuentos o libros existentes en el salón, lo que hace que se tarden en realizar una actividad y continuamente tenga que apurarlos.

En cuanto a tercero, siempre están al pendiente de todo lo que sucede a su alrededor: quién trabaja y quién no, quién y qué come, y por la ventana observan qué pasa fuera de la escuela. Pero una de las situaciones que más "cuidan" es descubrir quien se equivoca o comete errores de cualquier índole (al hablar, escribir, caminar, etc.). La distracción que les causan las situaciones del medio exterior no puedo evitarlas, pues tal como dice Heller: "La contemplación constituye un comportamiento humano primordial... en el hombre el mundo en el que vive le suscita curiosidad e interés".⁵

⁵ HELLER Agnes. "Tipos de actitud teórica en el pensamiento cotidiano" en, Análisis de la práctica docente propia. Antología básica, México UPN/SEP 1996 p.37

Cuando reviso o califico alguna actividad, los que se encuentran alrededor de mí, están pendientes de lo que hago. Si digo *estás mal, corrígele* o si alguien me dice *no entiendo* ellos los agreden verbalmente. Una de las palabras que más utilizan para hacerlo es *buuurra* o *buuurro* según sea el caso. Al investigar de donde se originó ésta palabra descubrí que la copiaron de un programa cómico de televisión. Otras de las palabras que usan son: *tan menso(a)* y *anijo chiquillo, eso es re'fácil*.

El niño o niña que recibió tales insultos se molesta, demostrándolo al pegarles o decirles *tú*. Esto también puede desatar una pelea cuando el que insulta, responde al golpe recibido o al tú, con otro golpe. Por lo que nuevamente me involucro para "calmarlos".

Normalmente sanciono o castigo ordenándoles sentarse en su lugar sin permiso ni de ir al baño, ni de ir a beber agua, ni siquiera de pararse de su lugar. Aunque, cuando las situaciones de discusiones y peleas se vuelven muy agresivas castigo con el "ojo por ojo". Éste consiste en que si a pesar de haber pedido a alguien que se sentara, se estuviera quieto y trabajara, no me hizo caso y golpeo a alguien haciéndolo llorar, después de averiguar como sucedió, permito que el afectado le devuelva el golpe. Reconozco que me dejo influenciar por su misma agresividad, sin embargo, ellos lo aceptan, sin cuestionar mi conducta, más bien la legitiman.

Estas situaciones son las que en ocasiones me permiten pasar de una asignatura a otra. Al escuchar la sanción, la mayoría regresa a su lugar. Paso entonces a trabajar las asignaturas integradas (civismo, geografía e historia) con los tres grados representada en tercero por el libro de Hidalgo, o trabajar ciencias naturales en el caso de éste mismo grado.

Estas asignaturas, me permiten usar diversas técnicas como el recortado, dibujo o coloreado. Los mismos niños al ver que la asignatura ha cambiado, se dirigen a mí, diciendo: *vamos a recortar ¿sí? O déjanos hacer un dibujo*. Lo que hace que tome en cuenta lo que desean hacer y relacionarlo con el contenido. Si impongo algo que no quieren hacer no lo harán. Este tipo de situaciones aunque sencillas me permiten conocer a mis alumnos y tal como dice Rockwell: "La experiencia escolar es formativa también para los maestros".⁶

Si les pido colorear y no quieren, no lo hacen o "colorean" todo con el lápiz. Por lo tanto, mi planeación debe ser flexible para permitir que ellos trabajen de acuerdo a sus intereses. Si se trata de recortar siempre hay pleitos por las tijeras o los libros que utilizan para recortar. Estos se los quitan unos a otros al igual que las tijeras cuando no son suficientes para que cada quien tenga unas. Algunas veces "se apoderan de ellas", las esconden y no se las

⁶ ROCKWELL, Elsie. "El contenido formativo de la experiencia escolar" en, Análisis de la práctica docente propia, Antología básica, México UPN/SEP 1996 p. 30

prestan a los otros. Sólo lo hacen si yo se los ordeno o si el más fuerte se las quita. En el caso de los colores, como no todos tienen, se ven ante la necesidad de conseguirlos. Su primera opción consiste en ir a pedir colores *al otro salón* para lo cual salen corriendo al mismo tiempo. Si los alumnos de "allá" no se los prestaron o si no les doy permiso de ir, piden colores a los niños del grupo. Aquellos que sí tienen, en ocasiones los prestan y en otras no, o deciden prestarlos sólo a algunos.

Los que no consiguieron que se los prestaran, deciden desquitarse, golpeando o escondiendo las pertenencias de aquel que no se las prestó y en ocasiones hasta destruyéndoselas. Lo etiquetan como "presumido", etiqueta que una vez que se la asignan será muy difícil le quiten.

Esa misma etiqueta la usan para cualquiera que llegue con algo nuevo como zapatos, suéter, algún útil escolar o un juguete. Ante este "ataque" (pues así lo toma el niño afectado) tengo que decirles que *no está presumiendo, sólo está informando*, pero ellos no lo ven así. Y suele suceder que el asunto quede olvidado al siguiente día o un momento después.

En algunas ocasiones, observo que dos niños o niñas inician a pelear desde el momento en que entran al salón, pleito que se mantiene durante las actividades o en cualquier otro momento. Al percatarme de que es constante y

continua, opto por parar a los dos frente al grupo, de cara a la pared y hasta que observo que están platicando tranquilamente les permito regresar a su lugar no sin antes hacerles reconocer que se pueden llevar bien.

Entre actividad y actividad siempre se dan tiempo de conversar sobre distintos temas. Algunos de los temas de sus pláticas son las telenovelas, las películas y noticias (de la televisión o de la comunidad). Algunas ocasiones estas pláticas son originadas por los mismos contenidos como el de la noticia o descripción de un personaje y otras, o simplemente porque hubo algo que les impacto. A veces, llegan a representarlas aprovechando el tiempo que tardan en terminar todos la actividad. En general dice Rockwell: "Los niños tienen un amplio y constante margen de interacción entre ellos. En gran medida se comunican elementos del contenido curricular que intenta transmitir la escuela y por lo tanto se convierte el aprendizaje en una actividad social y colectiva, más que individual".⁷ Es decir, a pesar de que el tema de sus conversaciones es ajeno a los contenidos escolares, están realizando un aprendizaje, pues la conversación por sí misma es uno y además al representarlas estás llevando a la práctica un contenido escolar, la representación misma.

Uno de sus programas televisivos favoritos es "la escuelita de Jorge".

⁷ ROCKWELL Elsie. "El contenido formativo de la experiencia escolar" en, Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996 p.35

Algunos niños adoptan un papel a representar como: la maestra Canuta, el profesor Patiño, Jorgito, etc. pero también aprovechan para involucrar a otros en particular si tienen características similares a algún personaje. Tal es el caso de la niña gorda, a la cual involucran diciéndole *tú eres Zoila, la gordota*, lo cual hace que ésta se sienta ofendida y se queje conmigo. Ante esto tengo que prohibirles practiquen dicho "juego". Sin embargo, los personajes siguen siendo usados para ofenderse.

Otro de sus programas favoritos es "el chavo"; éste no lo representan, mas bien lo adoptan, es decir, utilizan actitudes, conductas y lenguajes de los personajes de manera permanente.

He descubierto que si les prohíbo hacerlo o los sanciono por lo mismo, no dejarán de imitarlos, por lo que trato de aprovechar esos personajes para trabajar los contenidos. Cuando se trata de realizar el guión de una entrevista o de describir una persona propongo algún personaje de esos programas, y así, dirigirlos a que analicen sus actitudes y conductas, el análisis de las mismas y las consecuencias de éstas en la vida real. No estoy segura de lograr que todos comprendan que la televisión no siempre presenta situaciones reales, pero habrá algunos que sí lo hagan.

Para la asignatura integrada de tercero (libro de Hidalgo) trato de aprovechar las películas que ven y en ocasiones hasta las telenovelas. No para que las vean como reales, sino para que utilicen como referencia lo que ven. Como cuando hablamos de historia de México, suelo decirles: *¿recuerdan "x" telenovela o película?, pues esa está ubicada en la época de la que estamos hablando, cuando México...* me doy cuenta de que están atentos cuando contestan *ah, si, trato de que... ¿y de verdad sucedió?* Esta situación me permite desarrollar el tema a través de una conversación, la cual no es particular de tercer grado, pues segundo y primero también participan; lo que les servirá de referencia cuando ellos se encuentren en tercer grado.

Considero necesario fomentar el compañerismo y el respeto para que el ambiente de la clase sea agradable y adecuado para su aprendizaje. Permito que platicuen porque de esa forma descubriré sus intereses y sus conocimientos. Pero cuando platicar se convierte en la principal actividad, se hace necesaria otra que los mantenga entretenidos y ocupados, es cuando recorro a cuestionarios, resúmenes o copiado de lecciones.

Trato de rescatar el compañerismo y la aceptación de manera constante, pero también ciertos contenidos de las asignaturas integradas me permiten hacerlo con más claridad.

Éstas contienen temas sobre el trabajo en equipo, la diversidad cultural, la prevención de accidentes y otros, en el caso de segundo, los derechos de los niños. Entablo diálogos con ellos para que reflexionen sobre lo que se expresa en el libro, pero no siempre consigo que lo hagan, así es que inconscientemente lo hago como un discurso, obstaculizando que realicen dicho análisis.

Procuró dar más énfasis en lo relacionado con la diversidad cultural, como apoyo para que dejen de ofenderse o burlarse, pues esto último lo hacen hasta por una incapacidad física. Es el caso de dos niñas que no pueden hablar bien, motivo que usan los niños para “arremedarles” continuamente, sin tomar en cuenta que ellas no lo hacen deliberadamente o que en un futuro lograrán superar esa dificultad.

De alguna manera esto es para demostrar su superioridad, pues son los de tercer grado los que adoptan esas actitudes. Son ellos quienes inician las burlas, las discusiones y las peleas. Al respecto dice Heller: “Cuando las relaciones se basan en la diferencia de capacidad... se basan en la desigualdad, pero no en la desigualdad social, sino más bien en la personal”⁸;

⁸HELLER Agnes. “El contacto cotidiano” en, Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996 p.14

ellos hacen uso de su superioridad en tamaño, de habilidades y de conocimientos para asumir el liderazgo del grupo.

Tanto los de primero como los de segundo imitan sus actitudes, conductas y lenguaje. Es la manera de lograr ser aceptados por ellos y por el grupo en general. De esta forma, la imitación se da va dando en cadena, esto es, los niños mayores imitan a los adultos y a los personajes de la televisión y los pequeños los imitan a ellos. Pero en esta imitación también me encuentro incluida yo.

Ciertas actitudes, gestos y palabras que utilizo inconscientemente, los observo en ellos. Esto hace que me percate de lo que estoy haciendo, como estoy actuando, es decir, lo que estoy reflejando a mis alumnos.

Es por eso que trato de cuidar lo que digo y cómo lo digo, pero en ocasiones les inculco mis ideas, algo que sucede comúnmente en Historia. Reconozco que unas veces es inconsciente y en otras deliberadamente. Cuando esto último pasa, es porque, desde mi punto de vista es lo "correcto" y no permito que los niños lo duden.

Al igual que los adultos que rodean a los niños, influyo en su forma de ser y de pensar sin percatarme de que esto puede no ser lo correcto. Surge

entonces una confusión con el respeto que me propongo tengan ellos por la diversidad de ideas y opiniones cuando yo misma no respeto su libertad de decidir en cualquier aspecto.

Lo anterior me hace reflexionar sobre las consecuencias que posteriormente pueden tener mis acciones y comprendo que debo ser más precavida de lo que hago.

Esa imposición deliberada de mis ideas también se da al abordar algunos contenidos de ciencias naturales (contenidas en el libro integrado de primero y segundo). Una idea que trato de imponer es el respeto a los animales y al medio ambiente. Como los niños se encuentran inmersos en un ambiente donde matar víboras, conejos y pájaros es común, no lo ven como falta de respeto o como posible causa de extinción de los mismos. Tampoco talar arboles y tirar basura lo entienden como causa de contaminación.

A través del diálogo o en ocasiones de discurso, les explico las consecuencias de dichas acciones. Parecen comprenderlo pues cuando les pregunto *¿qué va a pasar si siguen matando animales?* Me contestan *pues ya no va a haber*. Pero cuando escucho lo que platican sobre la caza de los animales, dudo que sea así.

La naturaleza que rodea a la escuela, se puede ver por las ventanas del salón. Aprovecho esto para apoyar los contenidos, es decir, para que logren relacionar lo que sucede fuera del aula con lo que se estudia dentro de ella. Como la formación de un remolino y la tierra arrastrada por el aire las utilizo para explicarles la erosión; la neblina que es muy común en la comunidad la utilizo para explicar los estados del agua.

Esto no lo hago cuando toca el contenido, por el contrario, cuando el fenómeno se presenta en la comunidad me remito al contenido. Lo hago a través de una pregunta generadora, la cual pueden contestar los que sepan su respuesta. Sin embargo, los insultos no están descartados para aquellos que no la supieron o se equivocaron.

Esto me permite descubrir que las burlas e insultos están presentes en todo momento. También en el recreo. En él, las discusiones abarcan a todos los grados. Es común que los alumnos de los grados superiores acusen a mis alumnos de lo que hacen y viceversa, los míos acusan a los otros con su maestra. Por lo que se hace necesario que ambas docentes estemos al pendiente de los que sucede en el receso. Generalmente con un grito o una orden cesan esas situaciones. Ahora bien, contradictoriamente es el recreo el tiempo en el que hay más tranquilidad pues juegan en pequeños grupos y sólo raras veces juegan todos juntos, grandes con pequeños.

También en el juego se observa una jerarquización. Si juegan los alumnos de los grados superiores con mis alumnos, es por que los primeros los invitaron y no al revés. Pero cuando los menores se “atreven” a imitar sus juegos, serán merecedores de ataque verbal: *copiones, no pueden ver nada porque todo copian*, a lo que estos últimos contestan *el juego no lo inventaron ustedes*. En situaciones así, tengo que estar al pendiente de que el ataque verbal no se convierta en ataque físico. Si alguno de los mayores o de los menores requiere que se le llame la atención, será hecho por cualquiera de las dos docentes.

En el recreo son relativamente libres, pueden hacer y decir lo que quieran, pero al regresar al aula continúan inquietos, por lo que procuro abordar matemáticas después de éste. Matemáticas requiere mayor concentración de su parte para comprender lo que les explico o lo que hacen. Esto ha causado que sean egoistas en las actividades, es decir, no les gusta trabajar en equipo ni por parejas los ejercicios del libro de texto.

Cuando alguno de ellos se acerca a otro para observar cómo lo resuelve, el otro se molesta diciendo *no seas copión o maestra, me está copiando*. Esta situación se presenta tanto en tercero como en segundo. En primero no es así, ya que entre ellos se dejan copiar, se explican y algunas veces se resuelven los ejercicios unos a otros.

El que termina primero grita cualquiera de estas dos frases: *les gané* o *me saqué diez*, seguidas de la palabra *buuurros*. Los que terminan primero no ayudan a los demás, sólo lo hacen si tardan demasiado tiempo haciendo que se desesperen, ante lo cual no les ayudan, se los resuelven a la vez que les dicen *así, así, burro*. Lo único que hacen los otros es contestar *presumido*. En este caso como en el anterior los alumnos se autoevalúan apoyados por la evaluación de sus compañeros. Jackson dice al respecto: "Así pues, los alumnos, al responder a las preguntas a un examen, o al completar los ejercicios en sus libros, o resolver problemas en el encerado, obtienen inevitablemente cierta información sobre la calidad de su ejecución."⁹

Generalmente, en ésta, como en las otras asignaturas los niños van hacia donde esté yo para que les explique y ayude cuando no han entendido. Las situaciones que se dan en esos lapsos de tiempo son las mismas que se han mencionado anteriormente.

La experiencia con mi grupo escolar me ha dado la oportunidad de descubrir la importancia de las interacciones como núcleo fundamental de mi práctica. Interacciones que están mediatizadas por la personalidad de cada

⁹ JACKSON, P. "La monotonía cotidiana" en, Grupos en la escuela. Antología básica. México UPN/SEP 1996 p.20

alumno, la influencia del contexto y los valores que les rodean. Mi grupo está caracterizado por la multiplicidad de interacciones, principalmente verbales.

Las interacciones son necesarias en mi práctica por las mismas características del grupo escolar, pero éstas se vuelven un obstáculo cuando dominan aquellas que fomentan el liderazgo, la competencia, la intolerancia y la agresividad.

De todo esto, se puede concluir que lo que conforma el proceso escolar finalmente dice Rockwell:

“Es una trama bastante compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación, técnicas e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los elementos en torno a los cuales se organiza la enseñanza”.¹⁰

Es por eso, que en la trama que es mi propia práctica docente surgen diversos problemas, pero es a través de esta descripción que puedo desarrollar un diagnóstico del problema que más se presenta.

¹⁰ ROCKWELL Elsie. “El contenido formativo de la experiencia escolar” en, Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996 p.29

Diagnóstico sobre el Papel de los Valores en el Aula Escolar

A través de la descripción de mi práctica docente descubro las implicaciones de las situaciones cotidianas que parecían naturales, ya que, como expresa Heller: "El contacto cotidiano constituye la base y el espejo de las formas de contacto del conjunto social"¹

Mis observaciones me han mostrado que los alumnos se imponen sus propias normas y reglas de interacción independientemente de las que yo establezco. Pero también establecen sus mecanismos de "castigo" para aquellos que no las cumplen; mecanismos que también difieren de los míos.

La norma más persistente consiste en homogeneizar las conductas y actitudes de los niños del grupo, es decir, pretenden que todos hablen, vestan y actúen de manera similar, hasta que tengan los mismos gustos, intereses y sientan rechazo por las mismas cosas (como actividades escolares, programas televisivos, comidas, etc.) sin tener en cuenta sus diferencias de edad, carácter, económicas o de alguna otra índole. Para ello, hacen uso de la jerarquización, liderazgo y agresividad. Esto es observable en sus juegos, conductas y lenguaje. Ahora bien, el intercambio verbal es la base de las interacciones. El

¹ HELLER Agnes. "El contacto cotidiano" en, Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996 p. 15

de esto se descubre que los padres no sancionan el acto de ofender como tal sino que lo justifican.

El lenguaje es complementado por los gestos, actitudes y conductas que también imitan los adultos y los personajes de la televisión. Inflar los cachetes, decir que sí con la frase *eso, eso* moviendo el dedo índice hacia arriba y hacia abajo, dar vueltas subiendo y bajando un pie distorsionando su postura; son actitudes de los personajes del programa televisivo "el chavo". Los niños aprenden de lo que ven, tal como dice Delval: "La observación de la vida social, los modelos que se consideran valiosos colectivamente, lo que transmiten los medios de comunicación, tienen doblemente muchos más efectos sobre la transmisión de valores que las enseñanzas directas".² De esta manera homogeneizan el lenguaje, las acciones y hasta los "intereses" al "pretender" que todos disfruten ver dicho o dichos programas.

Pero, refiriéndose a la televisión, la situación más clara de lo anterior es la imitación de los juegos, los cuales son permanentes en el salón de clases. El juego preferido de los niños es el de luchas de karate como las que observan en las caricaturas *pokemon*. Es un juego que consiste en tirar al adversario usando cualquier recurso a su alcance, como meter un pie entre los pies del

² DELVAL Juan e Ileana Enesco. "Los valores y las normas" en Moral, Desarrollo y Educación. Alauda Anaya. Madrid 1994 p.64

otro, tomarlo del cuello y jalarlo hacia abajo, juego que al ser practicado por los mayores es imitado por los más pequeños y hasta por las niñas. Convirtiéndose así, no en un simple juego, sino que además funciona como causante de la agresividad cuando deja de ser juego, para convertirse en una pelea real.

Normalmente son los niños más altos del grupo, quienes inician el juego, haciendo uso de su superioridad en tamaño y peso. "Compiten" con los más bajos y de menor peso, quienes comúnmente caen al suelo perdiendo la batalla y en ocasiones perdiéndola de manera "humillante", al no resistir los golpes mostrándolo a través del llanto. Ante lo cual los vencedores se les quedan viendo y solo les dicen *no seas chillón, no te hice nada o, ya vez cabrón, quien pudo más*. El otro tiene que aguantarse su dolor, llanto y enojo.

Al analizar esto, se descubre que dicho juego no solo sirve de distracción, sino que además se convierte en una forma de imponer el liderazgo, la intención del juego no es lastimar al otro, simplemente de demostrar quién tiene el dominio. El vencedor es el que pone las reglas e impone los castigos a los que no son tan fuertes como él, convirtiéndose en el "modelo a seguir".

El poder que este último impone, sólo se ve afectado por mi intervención. Al ser sancionado por mí, su poder se ve disminuido, pues aunque se "rebele" a lo que le impongo, sabe que finalmente lo cumplirá. Sin embargo, se convierte

en un juego de poderes, ya que se rebelará ante mi autoridad iniciando el juego una y otra vez de manera similar. De esta forma, según expresa Piaget: "El niño se somete más o menos completamente en intención a las reglas prescritas, pero éstas al ser en cierto modo ajenas a la conciencia del sujeto, no transforma verdaderamente su conducta"³. Lo cual se refleja en ese constante reto a hacer lo que él quiere.

Ahora bien, estas peleas no sólo están influenciadas por lo que observan en la televisión sino también en la vida real. Para ellos una pelea se convierte en un "acto de valientes" y única forma de solucionar las diferencias. Un caso claro de lo anterior es lo que sucede dentro del aula con un alumno ciego de un ojo. Él perdió la vista por una pedrada recibida en el ojo, pero a los niños lo único que les importa es el resultado, llamando al niño *ojo de chofer*. Atacan su error, es decir, la consecuencia no la causa, pues aunque saben que la pedrada la recibió por una pelea surgida en un baile, no censuran el baile o los protagonistas de la pelea, sino el hecho de que sea ciego. De esta forma legitiman la agresividad, como un acto de valentía y la pedrada como expresión de la misma. El niño se convierte en "tonto" al no esquivar la piedra. Pero además, el afectado se considera responsable de su dificultad, diferente a los

³ PIAGET Jean. "El interrogatorio y los resultados generales" en, La formación de los valores en la escuela primaria, Antología básica. México UPN/SEP 1996 p. 118

demás y por tanto merecedor de la agresión, el cual al permitirla, será aceptado en el grupo.

Los pequeños se ven influenciados por las actitudes de los mayores, imitándolos al usar el mismo lenguaje para atacar a otros, ya que además, es la única forma en que pueden parecerse al grupo, pues saben que tienen ciertas desventajas ante ellos como la edad, el tamaño, el peso y los conocimientos. Pero aún con estas desventajas, se ponen al nivel de los otros, hablando como ellos, pero sobre todo, participando en sus juegos. De esta manera, como dice Delval: "Lo que primero aprenden los niños es cómo hacer las cosas, cómo comportarse, antes que reflexionar sobre ellos. Por ello las normas y los valores se implantan muy pronto y sólo más tarde el niño empieza a pensar sobre su sentido. Las preguntas y explicaciones empiezan a surgir cuando las normas ya están implantadas, pero ayudan a entenderlas, a matizarlas o incluso a rechazarlas".⁴

Ahora bien, aquel que no lo hace, es relegado. Aquellos niños que no participan en sus juegos, ni intervienen en ataques y peleas con otros, no son considerados parte del grupo. No se juntan, ni platican, ni juegan con ellos. No los consideran parte del grupo, pero están conscientes de que está dentro de él,

⁴ DELVAL Juan e Ileana Enesco. "Los valores y las normas" en Moral, Desarrollo y Educación. Alauda Anaya. Madrid 1994 p. 63

por lo que se convierten en punto de ataque tanto verbal (les "arremedan" como hablan, sus gestos y actitudes) como físico. Este ataque lo llevan a cabo con la finalidad de recordarle a los niños que están en el grupo pero no son iguales a ellos; por lo tanto no pertenecen al mismo, más bien ellos son quienes les permiten estar allí.

Pero las actitudes y personalidades de algunos de los niños, no son los únicos aspectos que toman en cuenta para hacer diferencias, también toman en cuenta el aspecto económico y el origen.

Entre las características de la comunidad se encuentran aspectos que reflejan el bajo nivel de solvencia económica. Estos aspectos son la alimentación, la oportunidad de trasladarse a otros lugares y las actividades de los padres. La mayoría consume alimentos similares como la tortilla, el chile y el huevo; tiene pocas oportunidades de salir por no contar con dinero para el pasaje y se dedican al campo. Esto ocasiona que cuando alguien tiene otras posibilidades respecto de lo anterior, se considere diferente, otorgándole el calificativo de "presumido".

Aquel niño que usa ropa en mejores condiciones que los demás o gasta más de dos pesos en recreo es considerado presumido. Este calificativo se aplica en cualquier caso de que alguien difiera a los otros en cualquier aspecto.

Si estrenan zapatos, si llevan algún juguete, si expresan algo que comieron y que les gustó mucho e incluso si dicen que vieron una película, la mayoría de los niños le llamara presumido. La forma que utilizan para solucionar esta "diferencia" es un ataque conjunto que haga desaparecerla. Éste consiste en hacer que se "pierda" lo que causa la diferencia, como el dinero y el juguete, unos se encargan de esconder el objeto y los otros lo callan, si es alguna prenda la ensucian y si cuentan alguna película tratan de superarlo diciendo *yo ya la ví* o *yo vi otra mejor*. Por medio de esto hacen que el "presumido" ya no tenga de que presumir y por lo tanto, nuevamente sea igual a ellos.

Lo único que hago en estos casos es aclararles que su compañero no está presumiendo sólo está informando algo que le sucedió o que hizo. En caso de que el ataque sea físico me veo en la necesidad de sancionarlos, pues si no sanciono a los implicados, los demás también participarán en dicho ataque. De esta forma lo justifican y lo legitiman.

Otra de las causas de que un niño sea considerado diferente a la mayoría es su origen. Esto es, será diferente si no es originario de la comunidad. Cuando algún niño proviene de otro lugar, se enfrenta al rechazo de sus compañeros. Este se refleja en actos como el cerrarle la puerta cuando ven que se acerca a la escuela, en decir *ojalá no venga* cuando no ha llegado, o en decirle a él, *ojalá repruebes para que ya no estés con nosotros el otro año*;

existe también un constante ataque físico al que se ve sometido por cualquier motivo, hasta por el simple hecho de pasar junto de alguien que no lo acepta.

Pero esto también es aceptado por los demás. Tanto los niños como las niñas fomentan esto, pues repiten las frases y actos que hace el o los líderes. Es otra forma de imponer igualdad en el grupo, ya que si muestran amabilidad hacia él, serán atacados con las mismas frases.

El niño forastero está en constante búsqueda de aceptación. Presta a los otros sus pertenencias, les da regalos, los imita y además acepta los ataques, pues rara vez se defiende. Por lo tanto, "El niño aprende como representar la regla en activo antes de poder expresarla o hacerla consciente y articulada".⁵

Ahora bien, el ataque a los forasteros, también se da en la comunidad. Los adultos ofenden y agreden a las personas que no son originarias de la comunidad, lo cual se observa en las juntas escolares. Los que no los aceptan les dicen *tú cállate, no sabes nada, no eres de aquí o ¡porque vienes de afuera ya te crees!*. Estas frases las repiten después los niños, sin embargo el ataque a los adultos forasteros también se da por parte de los niños, es decir, estos últimos atacan tanto a los hijos como a los padres.

⁵ Ibid p. 64

Ante las situaciones anteriormente mencionadas, mi participación también consiste en sancionar a aquellos que iniciaron el ataque por la razón que sea, y a aquellos que lo apoyaron sólo les digo *¿quién sigue?*. Saben que cuando digo esto, me refiero a que sancionaré a aquel que continúe el ataque.

Los niños siempre están al pendiente de lo que yo hago o digo, es decir, se cercioran de que mi autoridad sea ejercida. En caso de que algún niño considerado diferente responda a la agresión, los niños exigen que lo castigue o sancione. Es común que me digan como sancionarlo, *no lo deje salir* o por el contrario *sáquelo del salón*. Mis respuestas más comunes son *yo sabré si lo hago o ya veré*. Sin embargo, cuando él acepta la agresión nadie me dice que sancione al atacante. Por medio de esto pretenden que yo los apoye, que sancione de esa manera el hecho de ser "diferente". Pero finalmente, se dan cuenta de que yo decido que sanción aplicare a aquel que no acate mis normas.

Protestan si el sancionado es únicamente el que inició el problema. Como saben que en ese caso no sancionaré sólo a uno, ellos mismos exigen la igualdad de sanciones diciendo *por que a mí sí y a él no* ó por el contrario, *por que a él sí y a mí no* en caso de que consideren que al otro le estoy otorgando privilegios, como darle permiso de ir a tomar agua o de ir al baño. Eso es otra forma de hacerles ver que yo impongo mis propias normas y sanciones para el

incumplimiento de éstas. Al respecto dice Delval: el niño “Desde sus primeros intercambios con los adultos está sometido a normas y pronto empieza a experimentar con ellas”.⁶ Ya que por el simple hecho de ingresar a la escuela saben que van a estar sometidos a mi autoridad, a tener que obedecerme y pedirme aprobación para lo que deseen hacer. Pueden dar sugerencias, proponer o desear algo pero saben que sin mi consentimiento o permiso no lo podrán llevar a cabo. Algunas de las normas impuestas suelen ser arbitrarias puesto que en su casa no son consideradas como tales (permiso de ir al baño, permiso para salir del salón, acatarse a horarios, tener que estar sentado en su pupitre sin levantarse durante horas, entre otras).

Sin embargo, permito que impongan sus reglas de interacción y sus respectivas sanciones, siempre y cuando sus normas no intervengan como obstaculizador para el cumplimiento de las mías. A la vez, están conscientes de que además de la normatividad establecida por ellos está mi normatividad y, de que podrán aplicar la suya siempre y cuando se acaten a la mía. De esta forma, ambos el grupo y yo podremos interactuar. Pero también saben que las normas y sanciones se pueden negociar.

⁶ DELVAL Juan e Ileana Enesco. “Los valores y las normas” en Moral, Desarrollo y Educación, Alauda Anaya. Madrid 1994 p.62

Algunas formas de negociar son mediante la aceptación de mis sanciones, o el acatamiento y cumplimiento por parte de ellos. Aunque la principal negociación consiste en que los mismos implicados digan a que sanción se hacen merecedores.

Por todo lo anterior, se observa que el niño actúa dentro del grupo tratando de homogeneizarlo, pues no reconoce al otro como diferente, es decir, como un individuo con características propias, reaccionando ante esa diferencia con violencia, falta de respeto, intolerancia y falta de solidaridad. Liderazgo que es asumido por los mayores, es decir, por tercer grado, como una forma de reafirmar su superioridad a la vez que tratan de homogeneizar mediante hacer que los demás actúen como ellos.

Delimitación del problema y Planteamiento de Objetivos

De acuerdo al diagnóstico realizado se descubre que el problema se sitúa en la dificultad que tienen los niños para aceptar lo diferente refiriéndose al niño que, de una u otra forma difiere con lo estructurado¹ en el grupo.

Esta falta de aceptación dificulta el trabajo por equipo, el juego grupal, la cooperación en ciertas actividades, es decir no permite la solidaridad. El grupo refleja intolerancia a través de la agresividad y de la violencia, atacando al compañero que consideran diferente con agresiones verbales y físicas.

El problema se plantea después de haber analizado el diagnóstico. En el cual se descubre que las actitudes y conductas de los niños, reflejan los valores presentes en el contexto los cuales predominan en las interacciones del grupo escolar obstaculizando mi práctica docente. Por eso, se hace necesario que los niños descubran que existen otros valores aparte de los suyos y que son aplicables en otros contextos de tal manera que les permiten socializar a pesar de sus diferencias. Tal como expresa Rugarcía: "Tenemos que equilibrar la balanza escolar entre saber, saber hacer y saber ser en convivencia".²

¹ Lo estructurado en el grupo como lo constituido mayoritariamente, es decir, las normas establecidas por ellos mismos.

² RUGARCÍA Armando. Los valores y las valoraciones en la educación. Torres Trillas. México 1990 p.63

Es importante tener en cuenta que los valores vivenciados son los que permitirán a los alumnos la interiorización de los mismos. Pues si se les imponen lo único que se logrará es que los niños realicen una acción o adopten una conducta para evitar una sanción, pero no tendrán comprensión de las mismas. De tal manera que éstos no serán significativos para ellos. Por eso se plantea que los valores se descubran en y para la convivencia. Por lo que el planteamiento del problema es:

¿Qué estrategia utilizar para que los alumnos del grupo multigrado de la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla de la comunidad de El Nectario, descubran y experimenten valores universales?

Este planteamiento hace referencia a los valores universales, pues a través del análisis realizado al contexto y a la práctica docente, se descubre que los alumnos no han vivificado valores universales que son más abarcativos que los de la comunidad.

Por lo que se hace necesario que como primer paso reconozcan o descubran cuales son esos valores y su importancia en la sociedad actual. Pero estos no se les deben imponer pues entonces se estaría reafirmando la falta de respeto y agresividad. Por lo tanto, un segundo paso es que el niño elija lo que considere adecuado de lo que se le presenta. Relacionado con las

características de cada uno, pues por su diferencia de edad y nivel conceptual no realizarán la construcción de un modo homogéneo, cada uno construirá su propia conceptualización.

Ante la falta de respeto que presentan y la intolerancia, se hace necesario que dichos valores sean construidos con un significado propio y en un ambiente de respeto hacia la individualidad y la diversidad. Esto último no se puede separar pues cada individuo es diferente al otro, lo que hace que exista una diversidad. Diversidad indispensable para la convivencia social.

La alternativa de solución tiene como objetivo general:

Que los alumnos experimenten valores universales tales como la tolerancia, la igualdad y la solidaridad a través del diálogo, de manera que les permita tener posibilidades de realizar una elección³ axiológica como principio de su formación social.

Este propósito tiene como finalidad que el proceso enseñanza aprendizaje se desarrolle en un ambiente de armonía y respeto. En la cual radica la transformación de mi práctica docente, pues al igual que los alumnos,

³ Elección en el sentido de que al niño no se le imponen, sino que se le presentan y él tiene la libertad de decidir adoptarlos o rechazarlos.

mi formación y desempeño se dará en un ambiente de valores, los cuales hayan sido reconstruidos a partir de la aplicación de la alternativa. Por lo tanto, mi papel consistirá en permitir y promover las vivencias de forma permanente.

El aula escolar funcionará como espacio de descubrimiento y práctica de aquellos valores que no se encuentran en el contexto. En este espacio se fomentará el inicio de una formación ética 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 una comunidad nacional.⁴

La alternativa tendrá su punto central en los alumnos de tercer grado, puesto que serán ellos los que sirvan como modelo a seguir por los alumnos de primero y de segundo. De esta manera se fomentará un desarrollo equilibrado en las dimensiones individual y social de los alumnos. Ahora bien, tanto para ellos como para mí, modelo se utiliza en el sentido de mostrar a los otros que se puede ser capaz de convivir entre compañeros haciendo uso para ello, de otros valores que difieren a los propios.

⁴ SEP "El plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos". Plan y programas de estudio 1993 de educación básica primaria. SEP México 1993 p.13

Justificación

Mi práctica cotidiana se encuentra fundamentada en las interacciones por las características mismas del grupo. La diversidad de relaciones está originada por la marcada heterogeneidad del grupo. Ya que el grupo se encuentra formado por 1º, 2º. y 3º. grados, los alumnos difieren no sólo en la personalidad (serios, alegres, inquietos, etc.), también en la edad, en aspectos físicos (altura, peso, fuerza, etc.) en conocimientos, en intereses y en necesidades.

El proceso de aprendizaje se da en un permanente intercambio de saberes, pues los niños se ayudan unos a otros. En la interacción, expresa Rockwell: "Se comunican elementos del contenido curricular que intenta transmitir la escuela y por lo tanto se convierte el aprendizaje en una actividad social y colectiva, mas que individual"¹ Ahora bien, no siempre sus intercambios apoyan dicho proceso, sino que, por el contrario, lo obstaculizan.

La observación y análisis de las situaciones que se presentan en mi aula me han llevado a descubrir que, las interacciones abarcan la mayor parte del tiempo de clases. Sin embargo, las interacciones de ayuda mutua son menos

¹ ROCKWELL Elsie. "El contenido formativo de la experiencia escolar" en, Análisis de la practica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996 p.35

frecuentes que las interacciones que obstaculizan el desarrollo de las actividades cotidianas.

Pero además, la mayoría de estos intercambios no son de saberes, sino que expresan otros aspectos como competencia, jerarquización, discusiones y peleas, haciendo que el ambiente escolar sea inadecuado tanto para el proceso enseñanza aprendizaje como para el desarrollo individual y social de los alumnos.

Fue al analizar por qué los niños se peleaban, burlaban, etiquetaban y golpeaban, lo que me llevó a descubrir que estas actitudes son de intolerancia y agresividad. Pues pese a las diferencias observables entre ellos, no las aceptan ni las respetan y pretenden desaparecerlas a través del ataque y la violencia.

Pero estas actitudes surgen por la influencia del contexto social ya que los alumnos ingresan a la escuela con una serie de saberes adquiridos a través de la vivencia cotidiana con su familia y con los miembros de la comunidad, y es a través de esas interacciones que los niños se van formando creencias y conocimientos. Pero también los medios masivos de comunicación influyen en las acciones que los niños realizan, ya que principalmente la televisión les presenta situaciones que no se relacionan con la realidad que ellos viven, pero

las acciones, actitudes y conductas que observa en ellas las adoptan como propias.

Tales situaciones, como ya se mencionó se reflejan en el aula escolar pero además algunas veces la escuela las refuerza. Este refuerzo se da cuando se hace uso de la imposición de ciertas conductas o por el contrario cuando no se les presta la debida atención y se permite que se den sin reflexionar sobre sus causas e impacto en la práctica docente.

Respecto a esto Berger y Luckmann dicen: "En tanto las rutinas de la vida cotidiana prosigan sin interrupción, serían aprehendidas como no problemáticas".² Estas situaciones permanecen como comunes pero fue al analizarlas que se descubre que funcionan como obstaculizadoras de la práctica cotidiana; lo que llevó al plantear el problema mencionado.

Se afirma que la educación por sí misma tiene como objetivo formar individuos capaces de vivir en una sociedad plural, para ello se plantea formar individuos que rechacen la violencia y los desprecios a los que discrepan de ellos. En palabras de Amador Muñoz y Monreal Gimeno: "Todas las acciones humanas de un modo consciente o inconsciente están orientadas por valores,

² BERGER Peter y Thomas Luckmann, "Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana" en, Análisis de la practica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 199 p.67

pero es la educación la que de un modo intencional busca el perfeccionamiento de la persona según unos modelos sociales y de acuerdo con unos objetivos o fines deseables”.³

Sin embargo, en esto último radica el riesgo de inculcar valores de un grupo social particular, por lo que se hace necesario una estrategia que permita a los alumnos descubrir y experimentar valores más abarcativos que los de su comunidad o que los implícitos en los medios masivos de comunicación. Estos valores son los llamados universales.

Pero a la vez, la estrategia debe permitir al niño relacionar los valores con su vida cotidiana, pero experimentándolos en un espacio determinado: el aula escolar. Es necesario que el aula sea el espacio donde los conflictos y discusiones afloren, pero como expresa Albert Gómez: “Afrontándolos a través del diálogo, el consenso y la colaboración, rechazando soluciones autoritarias, agresivas o violentas... pues, debe educarse mediante el ejercicio dialogante, defendiendo las propias ideas e intereses, teniendo siempre el punto de vista de los otros”.⁴

³ LÓPEZ Emilio y Barajas Zayas (coord.). “Valores y tolerancia: papel de los educadores” Educación y tolerancia. Universidad nacional de educación a distancia. Madrid 1996 p. 153

⁴ Ibid p. 134

La alternativa de solución elaborada: "La historieta como medio para vivenciar valores universales dentro del aula escolar", que aquí se presenta se enmarca dentro de estos principios, para dar solución al problema planteado.

La estrategia encuentra lo innovador en el tratamiento que se le da a la historieta. Ya que ésta forma parte de los contenidos escolares desde primer grado, pero considero que no se le ha dado el valor que le corresponde, puesto que el niño es capaz de reconstruirla y darle un significado propio. Entonces, lo innovador de la propuesta consiste en la forma que se utiliza la historieta. Las actividades comprendidas en la misma presentan cuatro momentos en su desarrollo: un momento objetivo, uno constructivo, uno reflexivo y el último de interiorización.

La alternativa está diseñada para aplicarse a tercer grado, puesto que es el que presenta mayor incidencia en el problema planteado y se aprovechará la tendencia de los menores a imitarlos, como una manera de que las transformaciones que se vayan dando en las actitudes y conductas de los mayores sean imitadas por ellos.

El uso del diálogo crítico aparece en los cuatro momentos de las actividades que la estrategia propone. Crítico en el sentido de que es el mismo niño el que expresará sus opiniones generando debates e identificándose con

las situaciones que se le presentan y replanteándolas lo que causara en él un conflicto cognitivo. Este elemento de expresión y comunicación, expresa Montse Payá: "Permite conjugar la reflexión individual con la interacción con el grupo de forma dialógica y enriquecer el propio proceso de pensamiento con las aportaciones de los otros componentes del grupo"⁵

Este proyecto no pretende ser un tratado de filosofía, únicamente pretende realizar actividades dentro del aula escolar por medio de las cuales el niño modifique sus esquemas a través del conflicto cognitivo. Esto con el objeto de no reducir los valores a un mero concepto sino a una vivencia experimentada. Sin tener que explicarle el significado de los conceptos y la razón por la que debe hacerlo, sino que tenga la libertad de reflexionar y analizar las consecuencias que tienen sus actos en la vida cotidiana y así, tomar la postura que considere adecuada.

La reconstrucción de valores no sólo se realizará por los alumnos ya que, paralelamente a ellos, esta reconstrucción se dará en mí. La vivencia de los valores será mutua, y esta experiencia llevará a los mismos niños a aplicarlos en su vida cotidiana fuera del aula. Lo que pasará a formar parte de su formación social, pero una formación basada en valores.

⁵ MARTÍNEZ, Miguel y Josep M. Puig (coord.) "Discusión de dilemas" en, La educación moral Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. ICE/GRAO Barcelona 1991 p.48

Esta alternativa se adjudica al proyecto pedagógico de acción docente pues los valores no son un contenido como tal. Estos están considerados como base en la cual se debe desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje. El proyecto pedagógico es de acción docente porque como expresa Arias: "Surge de la práctica y es pensado para esa misma práctica, es decir, no se queda sólo en proponer una alternativa a la docencia, ya que un criterio necesario para este tipo de proyecto, es que exige desarrollar la alternativa en la acción misma de la práctica docente".⁶

También se considera como tal, porque no es un proyecto amplio, ambicioso o macro, no pretende grandes transformaciones educativas y sociales, pues como ya se ha mencionado lo que se pretende es transformar la práctica docente propia.

Este tipo de proyecto permite pasar del conocimiento del sentido común al conocimiento profesional sobre la labor docente; por medio de él se está en un proceso de construcción permanente de comprensión y transformación de la práctica misma. Esto se da mediante el proceso que se sigue para la construcción del proyecto que comprende su inicio, maduración, construcción,

⁶ ARIAS Marcos Daniel. "El proyecto pedagógico de acción docente" en, Hacia la innovación. Antología básica. México UPN/SEP 1996 p. 65

aplicación y reconstrucción. Y finalmente porque permite llegar a propuestas para elevar nuestro quehacer cotidiano.

CAPÍTULO III

FAVORECIENDO LA VIVENCIA DE VALORES EN EL AULA ESCOLAR

Formando Valores en la Escuela Primaria

La presencia de los valores en la educación se encuentra de manera explícita e implícita. El sistema educativo plantea los fines y objetivos según una jerarquía axiológica¹ dando mayor énfasis a valores universales como respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad y justicia, igualdad, solidaridad y tolerancia. Pero, aunque su transmisión depende directamente del contexto, se le ha delegado la responsabilidad al docente. V. Camps afirma al respecto:

"Educar no es sólo instruir, sino transmitir unas certezas, unas ideas o una forma de ser. Los niños y las niñas pasan en la escuela una parte muy considerable de su tiempo y de un tiempo esencial para la adquisición de hábitos y de comportamientos. Es absurdo pensar que lo que reciben en la escuela es simplemente un sistema de conocimientos, un saber teórico o una mera instrucción. En la escuela aprenden también a convivir, a relacionarse con iguales y superiores y a tratar a la autoridad, a respetar a compañeros, de distintas procedencias, a repartir y a renunciar a cosas, a aceptar los fracasos y cantidad de cosas que pueden seguirse llamando el carácter de las personas".²

Las interacciones son la base de la práctica docente. Pero éstas no siempre cumplen las funciones que menciona Camps. También por medio de

¹ Jerarquía de valores poniendo en primer lugar los sociales universales y después los ecológicos.

² LÓPEZ Emilio y Barajas Zayas (coord.) Educación y Tolerancia. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid 1996 p.153

ellas los alumnos aprenden a subordinarse, a obedecer, a rechazar a compañeros de distintas procedencias, a alienarse, entre otras. De tal manera que éstas se convierten en obstaculizadores no sólo de la práctica docente sino también del desarrollo individual y social. Por lo tanto, la enseñanza de los valores no puede ser instructiva, esta enseñanza se debe dar a través de las vivencias cotidianas.

Por eso se hace indispensable determinar los valores adecuados para vivenciar en el aula escolar. Entonces, es necesario iniciar por explicar lo que son valores. "Todo puede ser un valor. Actitudes, cosas, procesos, instituciones, en la medida en que los hombres lo constituyan como tal"³, según García y Vallena. Pero estos, deben tener vigencia para la mayoría de los integrantes de la sociedad. Estos estarán mediados por la práctica humana representada en las costumbres, arte, ciencia, filosofía, etc.

Ahora bien, cada sociedad desarrolla valores de acuerdo a un medio específico, es decir, en un espacio y tiempo determinados en los cuales se desarrolla su existencia. Pero una vez que los valores han sido constituidos en esa sociedad, pueden mantenerse en el devenir de la humanidad y el consenso social. Entonces se transforman en valores universales, porque tienen la

³ GARCÍA Susana y Liliana Vallena. "Una perspectiva teórica para el estudio de los valores" en, La formación de los valores en la escuela primaria. Antología básica. México UPN/SEP p. 56

capacidad de superar los valores particulares existentes en cada contexto y se pueden aplicar en contextos diferentes; estos, expresan García y Vallena: "Hacen referencia al vínculo específico de los hombres en cuanto seres humanos: la sociabilidad".⁴

Ahora bien, en la sociedad actual los valores se entienden al menos en tres tipos: sociales, intelectuales y ecológicos. La solidaridad, la no discriminación, los valores democráticos y la tolerancia son valores sociales. Los intelectuales se refieren al desarrollo del espíritu crítico y a la adquisición de conocimientos y destrezas. En cuanto a los ecológicos hacen referencia al respeto al medio ambiente.

Ahora bien, por las necesidades que se expresan en el problema planteado sólo se hará referencia a los dos primeros, puesto que son precisamente estos dos los que se encuentran inmersos en el problema planteado y porque además en ellos se encuentran implícitos los ecológicos. Si se desarrolla un espíritu crítico en el alumno, él por sí mismo podrá descubrir los demás valores existentes en la sociedad. Y además estos no pueden desarrollarse por separado pues la interiorización de los valores es

⁴ Ibid p. 56

el resultado de, afirma Heller: "La relación entre el comportamiento y la decisión particular por un lado, y las exigencias sociales por otro".⁵

Los individuos van internalizando sus referencias familiares respecto de los valores de forma consciente e inconsciente. Se entiende entonces que los alumnos llegan con un cúmulo de referencias axiológicas influenciadas por su contexto social y familiar como por los medios masivos de comunicación tales como la competencia, el consumismo, creer que el valor de la persona radica en su nivel económico o en su fuerza física, el rechazo al que consideran diferente, es decir, a aquel que no piensa y actúa como ellos, entre otros. De ahí que la escuela sea entonces, según Rockwell: "El ámbito especial que se presenta como transmisor privilegiado de conocimientos y habilidades genéricos, de valores nacionales y universales, en oposición a un medio particular que supuestamente no puede cumplir esa función".⁶

Respecto a esto, plan y programas de educación primaria 1993 comprende la formación de valores dentro de la asignatura de civismo, cuyo enfoque es que se promueva el conocimiento y la comprensión de las normas que regulan la vida social, y que se fomenten los valores y actitudes que

⁵ HELLER Agnes. "La moral" en, La formación de los valores en la escuela primaria. Antología Básica. México UPN/SEP 1996 p. 50

⁶ ROCKWELL Elsie. "El contenido formativo de la experiencia escolar" en, Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996 p. 31

permitan a los individuos integrarse en la sociedad y participar en su mejoramiento.

En cuanto a la formación de valores, enuncia que estos se formarán a lo largo de la educación primaria. Es decir, propone que los alumnos comprendan y asuman como principios, valores universales tales como: el respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad, de manera permanente en los seis grados.⁷

Se pretende que estos se adquieran a través de la vivencia escolar por medio del trabajo en equipo, asamblea de grupo y solución de conflictos, entre otros. Sin embargo, expresa Amador Muñoz y Monreal Gimeno: "El sistema educativo no está preparado para asumir el desarrollo de la dimensión moral y cívica de la personalidad del alumno", los docentes, continúan: "se han esmerado en la transmisión de conocimientos abandonando la formación en valores".⁸

Sin embargo, las condiciones existentes en la sociedad actual, en donde se inculcan los valores únicamente con palabras pero las acciones no los

⁷ SEP. "Educación cívica. Enfoque" en Plan y Programas de estudio 1993, Educación básica primaria. México SEP 1993 pp.125, 126

⁸ LÓPEZ Emilio y Barajas Zayas (coord.) Educación y Tolerancia. Universidad Nacional de educación a distancia. Madrid 1996 p. 163

demuestran, influyen para que se dé lo contrario, por lo cual los valores que van proliferando en la vida escolar son los llamados contravalores tales como la intransigencia, la competitividad y otros, estos entran en contradicción con los valores ya mencionados.

Ahora bien, el propio profesor como persona inmersa en la sociedad tiene sus propias contradicciones entre la teoría y la práctica, debido al constante cambio de la sociedad. Por lo cual, dicen Amador Muñoz y Monreal Gimeno: "A pesar de ser el responsable final del desarrollo curricular en el que se recoge lo que la propia sociedad ha determinado como imprescindible (valores), tiene dificultades para asumirlos en el ámbito personal, sin olvidar el papel del modelo (que tiene el profesor) en la transmisión de valores".⁹

Se ve al profesor como modelo pero no en el hecho de que el alumno tenga que parecerse a él, sino en el sentido de que el profesor debe mostrar al niño como se desprende de su particularidad para consensar con ellos y con los demás. Precisamente por eso, el profesor ha adaptado diversos modos para formar valores en los alumnos. Algunos han intentado formar en valores como si fuera un evento de transmisión de conocimientos, tratando de proporcionar información excluyendo el desarrollo de experiencias para

⁹ Ibid p. 163

discriminarlos, entenderlos y descubrir sus implicaciones éticas. Si bien, la formación de valores se da en el espacio de la práctica social, este proceso normativo, expresan García y Vallena: "Articula dos supuestos contradictorios: la subordinación y la elección".¹⁰

Estos procesos (métodos, medios y técnicas) no están suficientemente sustentados ni caracterizados por la experiencia educativa, por lo tanto tampoco cuenta con parámetros adecuados para evaluar su pertinencia. El docente debe tener en cuenta que, según Rugarcía: "Lo fundamental no está en qué valores fomentar, sino en cómo se toman las decisiones en las que va de por medio la vida misma; cómo se aprehenden valores y, por tanto, se refuerzan actitudes".¹¹ El profesor no puede caer en el error de que los valores son un contenido escolar más, estos son la forma en que se convive, consecuentemente la manera en que se vive.

Entonces, educar para la vida continúa Rugarcía: "no es otra cosa que equipar al hombre con un método intelectual afectivo que le capacite para decidir por sí mismo en función de qué quiere vivir, es decir, cuales son sus valores y, por ende, con quién está comprometido".¹² Es decir, enseñar valores

¹⁰ GARCÍA Susana y Liliana Vallena. "Una perspectiva teórica para el estudio de los valores" en, La formación de los valores en la escuela primaria, Antología básica. México UPN/SEP 1996 p. 59

¹¹ RUGARCÍA Armando. Los valores y las valoraciones en la educación. Torres Trillas México 1990 p.73

¹² *Ibid* p. 73

es darle al niño las condiciones que le permitan tener el valor como parte de la vida misma haciéndole entender que la calidad de su vida dependerá de la conciencia que tome de los valores y de la manera en que los practique y fomenta. Esto implica la capacidad de elección ya antes mencionada.

El profesor debe desarrollar en el alumno la capacidad de elección, es decir, presentarle al niño los valores, permitir que los vivencie para que la práctica de los mismos sea libre no impuesta, pues los valores adquiridos a través de la imposición no llegan a interiorizarse, por lo tanto no llegan a tener significación ni afectividad en la vida.

Por ello, la necesidad de establecer nuevas estrategias para enseñar, promover y reafirmar valores dentro del aula. De acuerdo con lo dicho anteriormente, se considera que uno de los núcleos fundamentales más importantes para la formación de los valores en el aula escolar es el diálogo crítico.

El diálogo crítico, explica Rugarcía: "Ha mostrado ser el elemento comunitario más eficaz para el cuestionamiento de valores aparentes y la aprehensión de nuevos valores. Los valores tienden a captarse mejor si se

desprenden o relacionan de una situación cotidiana".¹³

Por lo tanto, el diálogo crítico debe ser el hilo conductor de las actividades utilizadas para la formación de los valores. Éste, se convierte en la forma más adecuada para lograr lo último porque a través del diálogo crítico se podrán confrontar las ideas con las que se convive y caer en la cuenta que esos valores tienen que ser comunes. Se pondrá en contradicción los valores internalizados con los nuevos. En palabras de Rugarcía: "El diálogo crítico es el desarmador de la frágil pero atractiva estructura de valores que poco a poco, e inocentemente se ha filtrado por los poros de nuestra conciencia. La reflexión crítica es la aguijoneadora de la conciencia y el diálogo es la herramienta para dar rienda suelta a la reprimida o mal orientada participación comunitaria y personal".¹⁴

El diálogo crítico incluye un conflicto cognitivo, porque plantea un dilema al niño a través de la discusión de ideas y creencias con los demás. Esto permitirá al alumno partir de su desarrollo intelectual y afectivo, de su capacidad de perspectiva social. De tal manera que, el individuo podrá reconstruir sus creencias de acuerdo a su edad y a sus experiencias. Ya que

¹³ Ibid P. 67

¹⁴ Ibid p. 62

de acuerdo con Delval: "Cuando no hay resistencia no hay construcción, mientras que cuando hay un enfrentamiento en nuestras expectativas y lo que sucede se plantea un conflicto que es necesario resolver de alguna manera".¹⁵

La solución a los dilemas consiste en que a través del conflicto el alumno debe pensar cual es la solución óptima y fundamentar su decisión en razonamientos válidos. Es la diversidad de ideas y opiniones que surge en el diálogo, a través de las cuales el niño se percata de que el otro no está de acuerdo con sus razones, entonces sufrirá un conflicto cognitivo, pues hasta ese momento consideraba que era el único que tenía razón.

Por otra parte, no se puede olvidar que la dimensión expresiva y comunicativa, se da en la discusión de dilemas, en los cuales dice Montse Payá: "Se dan opiniones diferentes incluso contradictorias, lo cual sienta las bases favorables no sólo para el desarrollo moral como producto del desequilibrio, desde esta perspectiva teórica, sino también para que se elaboren instrumentos de negociación, de resolución de conflictos en el ámbito interpersonal, que tendrán como punto de partida el diálogo y la búsqueda de acuerdo".¹⁶

¹⁵ DELVAL Juan. "La representación infantil del mundo social" en, La formación de los valores en la escuela primaria. Antología básica, México UPN/SEP 1996 p. 159

¹⁶ MARTÍNEZ Miguel y Josep Puig (coord.) La educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. ICE/GRAO Barcelona 1991 p. 50

Ahora bien, esto no puede darse totalmente si el docente no conoce el desarrollo de los alumnos. Es necesario conocer y tomar en cuenta su madurez cognitiva y su formación social. Sólo teniendo este conocimiento se podrán plantear los objetivos adecuados y saber donde parten y hacia donde se dirigen las actividades.

El Desarrollo Moral de los Niños

El desarrollo moral de los niños se da en una relación cognitiva y social, es decir, el aprendizaje y aprehensión de los valores se va dando de acuerdo a la madurez cognitiva y a las influencias sociales. El individuo desde que nace se encuentra influenciado por los diversos elementos de su contexto, sin embargo, tiene un margen de libertad para crear la conciencia de sí mismo.

Pero no sólo recibe de la sociedad una escala de valores sino que, dice Durheim: "La fuerza moral de estas valoraciones no procede tanto de su conciencia como de la misma presión social".¹⁷ Sin embargo, este supuesto no toma en cuenta que el niño va desarrollando la capacidad de aceptar o rechazar dichos valores.

¹⁷ PUIG Josep Ma. Y Miguel Martínez Martín. "Teorías del desarrollo moral" en, El niño preescolar y los valores. Antología básica, México UPN/SEP 1996 p.49

De acuerdo con Piaget, el niño desarrolla dos morales, una moral basada en relaciones de coerción y otra fundamentada en relaciones de cooperación. El niño, expresa él: "pasa de una moral heterónoma a una moral autónoma".¹⁸ La primera se refiere al hecho de que durante sus primeros años el niño actúa bajo presión, hace lo que el adulto le obliga e impone. Él adopta las actitudes de los otros como propias, adopta las perspectivas de los demás. Por lo cual es importante que la escuela favorezca lo segundo, que dentro del aula se dé un ambiente de cooperación que le permita al niño pasar a una moral autónoma en donde pueda realizar un análisis sobre las conductas y actitudes que asumirá.

Ahora bien, mientras el niño permanezca un nivel de egocentrismo es más fácil que los adultos le impongan reglas autoritariamente y el niño podrá adquirir el sentimiento de respeto. Es importante tener en cuenta que una estrategia de enseñanza de valores no se base en lo anterior, pues al hacerlo los niños adquirirán el respeto y los demás valores de una forma impuesta sin plena conciencia de sus actos. Aunque el niño en esta etapa actúa dirigido por su egocentrismo, es importante encauzarlo hacia una moral autónoma a través del diálogo y la vivencia y no del castigo.

¹⁸ Ibid p. 62

Ya que la moral autónoma se asienta en relaciones interpersonales basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación, son el diálogo y la cooperación los que conducen a la conciencia de los sujetos sobre las normas necesarias para la vida social cotidiana. Piaget expresa que:

“El respeto mutuo surge en íntima conexión con la superación del egocentrismo y la aparición de conductas cooperativas y autónomas. Es decir, cuando cada individuo empieza a percibirse como diferente a los demás, con motivos e ideas propias pero a la vez es capaz de comprender las posturas de todos los otros participantes en una controversia y discutir críticamente con ellos. Son precisamente esas capacidades las que permitirán la autonomía y la cooperación, y en concreto la elaboración de unas normas de conducta propias y por ello comprensibles y más fáciles de cumplir”.¹⁹

De acuerdo con Piaget, el proceso que conlleva el cambio de moral, se da al finalizar el estadio preoperacional y el principio del estadio de operaciones concretas (entre los 7 u 8 años) de ahí que, la importancia de propiciar la vivencia de los valores durante este proceso radica en que de esta forma se encauzara al niño a la reflexión y análisis de los valores para que sea capaz de comprenderlos y aprehenderlos al tener la madurez cognitiva para hacerlo.

¹⁹ Ibid p. 63

De lo anterior se deriva una importante consecuencia pedagógica: La finalidad de la educación moral no es otro más que la construcción de personalidades autónomas aptas para la cooperación.²⁰ Es decir, no se puede educar en valores para convivir en sociedad si estos no permiten al sujeto ser consciente de sus acciones, lo cual será posible solamente si se le presentan para vivenciarlos y aprehenderlos libremente.

Por otro lado, el estudio del desarrollo moral realizado por Kolberg define seis estadios que abarcan desde el nacimiento hasta los veinte años aproximadamente. Por lo tanto él sostiene que: "Los sucesivos estadios de juicio moral suponen un progreso en el nivel del desarrollo intelectual así como un grado de empatía o capacidad para asumir roles, una perspectiva social, cada vez mejor".²¹

Son los dos primeros estadios planteados por él, lo que concuerdan con el estadio preoperacional de Piaget. De acuerdo con estos, el primer nivel el preconventional abarca los dos primeros estadios. El primer estadio suele cubrir aproximadamente de los cinco a los ocho años pero existe la posibilidad de extenderse un poco. En éste el niño es egocéntrico, puesto que lo más importante es su yo, es decir, muestra respeto a la autoridad (poder) por miedo

²⁰ Ibid p.68

²¹ Ibid p. 70

a una consecuencia física (castigo físico). El niño va creando una idea sobre lo bueno como aquello que evita el castigo y lo malo como aquello que lo produce. El segundo estadio tiende a presentarse durante los ocho a los catorce años aproximadamente. Los niños que se encuentran en este estadio actúan para satisfacer sus necesidades y pueden llegar a un acuerdo de intercambio de beneficios y actuar de modo que satisfagan también las necesidades de los demás.²²

Es importante mencionar que tanto Piaget como Kolberg coinciden en que lo más conveniente es enseñar los valores a los niños por medio del diálogo y no de la imposición, principalmente en los primeros años de vida puesto que, de la manera que se les enseñen se deriva la experiencia que tengan de ellos y por lo tanto la futura elección que hagan de los mismos.

Ahora bien, Kolberg expresa que tales estadios suponen varias consecuencias:

1ª. Cada nuevo estadio implica una forma de pensar o razonar sobre los temas morales distinta a los anteriores.

2ª. Los estadios son estructuras que relacionan todos los aspectos asumidos en ellos y por tanto el paso de un estadio a otro supone la reestructuración de

²² *Ibid* p. 72

opiniones en los ámbitos morales.

3ª. Llegar a un estadio superior supone haber pasado por los anteriores.

4ª. Los estadios superiores integran jerárquicamente las estructuras de pensamiento de los inferiores.²³

Si se toma en cuenta que es durante los dos primeros estadios que el niño se aleja de su egocentrismo y su contacto con los valores se vuelve reflexivo, estos se vuelven primordiales para el desarrollo adecuado de los siguientes. Por lo cual, es necesario que los valores se le presenten al niño desde su nacimiento y principalmente en la edad escolar de una manera natural para una aprehensión individual y para que su paso de un estadio a otro sea guiado.

Por lo tanto, en la planificación de un curriculum de educación moral, Kolberg menciona que el docente requiere de tomar conciencia del proceso de adquisición de los valores por parte de los alumnos. No se puede planear ninguna intervención si no reconoce el estadio en el que se encuentran los niños. Pues afirma: "El propósito de la educación, más que transmitir información moral, es estimular al educando hacia el siguiente estadio de desarrollo".²⁴

²³ Ibid p.79

²⁴ Ibid p. 78

De acuerdo con lo anterior el diseño de una intervención pedagógica debe tener los siguientes principios:

- a) La educación moral consiste en potenciar el desarrollo intelectual.
- b) Se debe colocar a los niños en condiciones de experimentar una vida social activa y cooperativa.
- c) No es conveniente que el adulto imponga una disciplina acabada sino que ayude a los niños a descubrir las normas y valores que consideren convenientes.
- d) El docente debe estar dispuesto a aceptar valores y normas elaborados por los niños.
- e) El educador debe favorecer la participación activa de todos los individuos.²⁵

De lo cual se desprende que, el salón de clases debe convertirse en el espacio en donde los alumnos confronten sus referencias familiares y sociales más próximas con los valores que se les transmiten en la escuela. Lo que se lograra con el constante y continuo diseño de estrategias para el favorecimiento de valores morales. En este sentido, la escuela se debe transformar en el espacio social donde ellos reformulen tales valores. No sólo que los cambien, sino que los agreguen, fortalezcan y cuestionen.

²⁵ Ibid pp. 68, 69

Los Valores en la Alternativa de Solución

Debido a las diversas responsabilidades que se le han delegado a la escuela, ésta ha dejado de lado la enseñanza de los valores y aun más de identificar y expresar los valores que desea promover. De alguna manera esta actitud de no compromiso es la reacción de la educación contra el exceso de la autoridad y de la norma que la dirigieron por mucho tiempo, inclinándose actualmente por la autonomía y la libertad. Por ello, es vital reconocer el papel de los valores no sólo en la práctica docente sino también en la vida social. Es importante reconocer que, tal como expresan Delval y Enesco:

"Los valores determinan las reglas o normas de conducta que indican como debe uno comportarse en distintas situaciones. Buscar el propio beneficio o el de los demás, ser altruista o egoísta, ser tolerante o intolerante, defender la igualdad de los hombres y la libertad de todos o combatirlas, determinan las reglas de conducta en las situaciones sociales".¹ La conducta depende de los valores de los cuales se parte.

Por la necesidad que existe de preparar a los alumnos para una sociedad plural sin dejar de lado su desarrollo individual se requiere de estrategias factibles de aplicar en el aula escolar. Estrategias que hagan posible la existencia y la afirmación de la diversidad cultural tanto dentro como fuera del

¹ DELVAL Juan e Ileana Enesco. Moral, desarrollo y educación. Alauda Anaya. Madrid 1994 p.60

aula escolar. Ortega, Mínguez y Gil expresan al respecto: "La escuela ha de ser ella misma un lugar donde se conviva en la tolerancia y la igualdad contribuyendo así, antes aun que con los conocimientos, a iniciar la vida social y democrática de niños y jóvenes".² La alternativa de solución al problema planteado que aquí se presenta se encuentra basada en el supuesto anterior.

La alternativa pretende que a través de la vivencia real y empática los alumnos entren en comunicación con los otros favoreciendo el debate y la confrontación de ideas aprovechando los momentos cotidianos de la práctica docente. Para lograrlo cada una de las historietas planteadas en la alternativa de solución se desarrollaran en cuatro momentos: 1. Objetivo 2. Empático 3. Reflexivo 4. Interiorización.

En el primer momento se considera el curriculum, pues la historieta forma parte de los contenidos escolares desde primer grado. Este momento consiste en que el niño observe, lea y aclare las dudas respecto de la historieta que se le está mostrando. Durante éste, también se le permite llevar a cabo alguna técnica como pegado, recortado y coloreado. Hasta ahora, el niño ha mantenido una actitud objetiva, puesto que no se le ha dirigido a la reflexión.

² ORTEGA Pedro, Ramón Mínguez y Ramón Gil. La tolerancia en la escuela. Ariel Educación. Barcelona 1996 p.24

Después de haber realizado lo anterior, se pasa al segundo momento, en el cual al niño se le pide recuerde experiencias cotidianas que sean similares a la que se presenta en la historieta. A partir de este momento, el hilo conductor es el diálogo colectivo. Y precisamente en este momento también se hace uso de la empatía.³

La importancia de esta última radica en que, como dice Ma. José Díaz: "A través de un mismo proceso de adopción de perspectivas, obtenemos la información del mundo social. Conocemos a los demás al ponernos en su lugar y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos a diferencia de ellos".⁴

El cuestionamiento hecho a los niños los dirigirá a que reconozcan las actitudes y conductas que adoptan en el aula y en la escuela y reflexionen el porque de ellas. En este momento la reflexión grupal se dirige hacia la reflexión individual. El diálogo se vuelve crítico en la medida que reflexionan sobre sus propias acciones.

Es así como se llega al tercer momento, puesto que las distintas ideas y opiniones han sido expresadas por ellos. Llevándolos al conflicto cognitivo,

³ Se refiere a la capacidad de un sujeto a ponerse en el lugar de otro.

⁴ DÍAZ Aguado Ma. José y Concepción Medrano. Educación y desarrollo moral. Ediciones Mensajero, Bilbao 1994 p. 105

puesto que, como dice Díaz: “El conflicto sociocognitivo se produce por la confrontación de sistemas de respuesta antagónicos así como por la confrontación de un mismo sistema desde dos puntos de vista opuestos...”⁵

Posteriormente se pasa al cuarto momento que consiste en la interiorización de lo reflexionado. Se les pedirá expresen la conclusión a la que llegan al finalizar las actividades pero también la conclusión que dan a cada uno de los momentos presentados, es decir, la conclusión que dan a la situación presentada por las historietas, a las situaciones del contexto y a las del aula.

Al llegar a este momento, los alumnos ya han expuesto sus opiniones y han escuchado las de los demás, ocasionando que sufran una confrontación de sus esquemas cognoscitivos por lo que han sido motivados a realizar una reestructuración de su posición. Teniendo en este momento que tomar una decisión axiológica, puesto que, expresa Antonia Pascual: “El discernimiento de los valores es un proceso individual...”⁶

Algunos conceptos que tocan las historietas son: el racismo, la libertad, la

⁵ Ibid p. 104

⁶ PASCUAL V. Antonia. “La educación en valores desde la perspectiva del cambio”, en La formación de valores en la escuela primaria. Antología básica, México UPN/SEP 1996 p. 68

democracia, desigualdad, entre otros. Estos sirven como punto de partida para analizar la situación que se les presenta, pues tienen que investigar el significado del concepto y encontrar la relación con la situación que se les presenta.

La alternativa se encuentra formada por 17 historietas, cantidad que fue decidida por diversos aspectos. Uno de los cuales fue el reconocimiento de las características de los alumnos. Es decir, estos aún se encuentran en una edad en que el uso excesivo de alguna actividad puede causar su desinterés. Otro aspecto es que las historietas se encuentran ligadas porque de una u otra forma hacen referencia a la diversidad ya sea físicamente o de puntos de vista. Sin embargo, resaltan la individualidad como sujetos. También porque abarcan los valores primordiales para la convivencia como son la tolerancia, la libertad, la solidaridad y la democracia.⁷

Las historietas se encuentran organizadas en tres niveles. En el primer nivel las historietas están enfocadas al reconocimiento personal. Éste abarca de la uno a la cinco. Donde el reconocimiento se hace desde el aspecto físico, forma de pensar y reconocimiento de las acciones y conductas personales.

⁷ Existen otros criterios que se tomaron en cuenta para la elección de las historietas los cuales se plantean en el siguiente apartado.

Éstas pretenden que a través del conocerse a sí mismos puedan realizar un conocimiento mutuo. Ya que la convivencia exige, según Amador Muñoz y Monreal Gimeno: “un proceso de mutuo conocimiento, de comprensión, de apertura mental como actitud fundamental para el diálogo constructivo”.⁸

En el segundo nivel las historietas hacen referencia a la diferencia existente entre los sujetos. Desde la seis a la diez se trata la diferencia de puntos de vista y de aspecto físico que a su vez también permiten la similitud. Este grupo de historietas parte del concepto racismo, para que a partir de él los niños hagan reflexión sobre la diversidad existente. Pues ya que sólo un reconocimiento mutuo puede originar solidaridad.

Este último es otro de los valores que se pretende sea reflexionado por los niños. Este no se presenta explícitamente en las historietas pero se encuentra inmerso en la mayoría de ellas. La importancia de este valor radica en que los niños comprendan que son miembros de un grupo social y escolar y por lo tanto es necesario que den apertura a la cooperación y la participación.

La solidaridad es, expresa Delval: “La apertura y disponibilidad al trabajo

⁸ LÓPEZ Emilio y Barajas Zayas (coord.) Educación y Tolerancia. Universidad nacional de educación a distancia. Madrid 1996 p. 160

cooperativo, superando prejuicios, inhibiciones, roles o estereotipos sexistas o de cualquier otra clase.”⁹

El tercer nivel abarca las siete fichas restantes, en las cuales se tratan los temas de democracia y libertad. Estos no se encuentran por separado, sino que se tratan por medio del análisis de las mismas, partiendo de las que hacen referencia a los conceptos.

Éstas expresan principalmente que la democracia y la libertad no pueden existir si no existe diversidad social. Los alumnos deben reconocer su libertad y hacer uso de ella pero teniendo en cuenta que los otros también la tienen y que para poder relacionarse es necesario respetarla. Es importante aclarar que la libertad es, expresan López y Barajas Zayas: “Una fuerza que le permite un total dominio sobre sus acciones, un poder de autodeterminación de sus conductas, una capacidad de decisión que constantemente pone en marcha en su comportamiento cotidiano.”¹⁰

Ahora bien, también permiten descubrir que si no se dan otros valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, la diversidad social puede ser

⁹ DELVAL Juan e Ileana Enesco. Moral, Desarrollo y Educación. Alauda Anaya. Madrid 1994 p.106

¹⁰ LÓPEZ Emilio y Barajas Zayas. (coord.) Educación y Tolerancia. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid 1996 p.161

extremista y hasta dañina para los sujetos. Por medio de éstas el alumno descubrirá que el reconocimiento mutuo y la solidaridad deben estar regidos por la tolerancia. Valor que tampoco está explícito en las historietas pero está inmerso en las situaciones que se le presentan. Éste se da a través del diálogo ya que, la tolerancia es, menciona Popper: “La posibilidad que tenemos unos para aprender de los otros a través de la discusión racional, para ello es necesario reconocer al otro como un igual en potencia”.¹¹

En cuanto a la democracia, la historieta hace alusión a que ésta es lenta pero es posible si existen los valores ya mencionados. Democracia es la capacidad que existe para equilibrar las diferencias y llegar a acuerdos pero respetando al otro en su diferencia. Ésta es, expresan Ortega, Mínguez y Gil: “Una construcción laboriosa de todos, y un pacto entre todos, a diario renovado, de vivir en el respeto de los derechos de todos. No hay democracia, por tanto si el individuo no es valorado en sí mismo; o en otras palabras: es preciso que cada sujeto sea considerado como fin en sí mismo y no como medio o instrumento para otros fines distintos del propio”.¹²

La vivencia de la libertad y de la democracia a través de las historietas se

¹¹ Ibid p. 132

¹² ORTEGA Pedro, Ramón Mínguez y Ramón Gil. La tolerancia en la escuela, Ariel Educación, Barcelona 1996 p.26

refleja en la libertad de elección axiológica que se le presenta al niño. Es decir el niño experimenta la libertad al no tener que "practicar" los valores porque estos le hayan sido impuestos. Ante todo, es importante tener en cuenta, que tal como dice Pascual: "...sólo cuando las personas llegan a vivenciar un valor, este existe realmente para ellos".¹³

¹³ PASCUAL Antonia. "La educación en valores desde la perspectiva del cambio" en, La formación de valores en la escuela primaria. Antología Básica. México UPN/SEP 1996 p. 68

La Historieta como Medio para Vivenciar Valores Universales

La validez educativa de la historieta radica en primer lugar en que es un medio para la adquisición de conocimientos no formales y no sólo de manera especial para los niños sino para la sociedad ya que ésta ha jugado un papel importante en la misma pues el interés por leerlas ha fomentado que la sociedad éste motivada para escapar del analfabetismo. En segundo lugar la historieta constituye un elemento de alfabetización visual, es decir, aprender a leer y analizar imágenes.¹

La historieta permite descubrir la preferencia de los niños por las imágenes sobre el texto. De acuerdo con Jean Piaget, éstas permiten desarrollar la visión infantil, la cual es sincrética. Esto significa que: "El niño percibe cada imagen como una visión global más o menos indiferenciada y agrupada."² Es decir, al niño se le dificulta ver una sola imagen como separada de las demás, no descubre los detalles y significados por separado, ve todo en conjunto por lo tanto la historieta permite que el niño vaya desarrollando la capacidad de observar cada imagen y de descubrir que ésta tiene significado por sí misma.

¹ GONZÁLEZ Videgaray MariCarmen. "La historieta como instrumento educativo" en Didáctica de los medios de comunicación. Lecturas. SEP México 1998. Pp. 156, 162

² Ibid p. 162

La lectura de las historietas además de exigir una gran imaginación por sus elementos simples los cuales exigen una reconstrucción mental puede llevar a un sinfín de interpretaciones. Por lo mismo puede ser usada no sólo para favorecer una recepción crítica de la imagen sino que también "puede ser utilizada para informar y formar a los alumnos en el área vital de la comunicación humana".³ Es por eso que diversas instituciones sociales están utilizando la historieta para informar a las personas y principalmente a los niños y jóvenes sobre diversos temas como el alcoholismo, la drogadicción, el SIDA y diversos temas sexuales, pues éstas son atractivas, sencillas y claras de leer y comprender. Por todo lo anterior se le pueden dar diversos objetivos dependiendo de los cuales se puede realizar una lectura crítica y reflexiva que lleve a creaciones originales.

Las historietas sin texto resultan una experiencia enriquecedora al ser narradas por los alumnos. Estas se les pueden presentar de diversas formas, tales como recortadas por viñetas para que los niños que las ordenen en secuencia lógica, también incompletas, sin final, con textos borrados o hasta como guión para una obra teatral.

Es precisamente entre los 7 u 8 años cuando los niños están finalizando

³ Ibid p. 163

el estadio preoperacional e iniciando la etapa de operaciones concretas en donde alcanzan el nivel de reversibilidad pero aún puede resultarles difícil entender los planteamientos exclusivamente verbales. Por eso es necesario que el docente provoque el surgimiento en el alumno de, dice González Videgaray: "Lo que se llama conflicto cognitivo o desequilibrio mediante cuestionamientos cuidadosamente guiados, usando actividades exploratorias, manipulación de materiales y proponiendo preguntas permitiendo que los niños respondan con sus propias palabras". El maestro debe cuidar que este conflicto cognitivo sea adecuado, continua González: "que produzca inquietud en el niño, pero que no sea demasiado difícil o imposible de resolver para él. En esta etapa el niño usa ya representaciones, simbólicas para los nuevos datos que aprende y los acomoda en forma de redes de información".⁴ Si mediante el cuestionamiento el niño se percata de que hay algo que no observó o descubrió a través de sus propias respuestas se encontrara ante un conflicto y tratara de resolverlo.

Son precisamente por todas las características mencionadas y la utilidad de la historieta que ésta ha sido abordada como un contenido escolar que se trabaja desde primer grado pero es hasta tercero donde se les da a conocer a los niños lo que es la historieta, su estructura y su intencionalidad.

⁴ Ibid p. 165

De acuerdo con el libro de español lecturas de tercer grado la historia de la historieta se remonta a hace mas de 100 años. Las primeras historietas aparecieron en los periódicos y se erigieron como el campo de imágenes simbólicas más grandes e influyentes de la historia. Así muchas de ellas sirvieron y sirven de base a las películas.⁵ En sus inicios la historieta tenía como propósito divertir, el tema principal era la comedia, sin darse cuenta de la potencialidad de la misma para contar narraciones dramáticas.

A través de los años se van incorporando en ella diversos fines y temas. Pero es durante los años cincuenta en los cuales la historieta incorpora un tono filosófico y sociológico. De los personajes más exitosos resultantes de esta modalidad se encuentra Snoopy, un perro que analiza de forma irónica las situaciones que observa. Este género se desarrolla más adelante en Latinoamérica con Mafalda, personaje creado por el argentino Quino, quién la crea con la finalidad de cuestionar su entorno y la sociedad.⁶

Precisamente son las características de Mafalda las que se toman en cuenta para integrarla en la alternativa. Mafalda es una niña protestona, cascarrabias y analítica. Es una niña con una familia "normal" es decir, con un

⁵ SEP. "La historieta" en Español. Tercer grado. Lecturas, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México 2000. Pp.102-111

⁶ GONZÁLEZ Videgaray MariCarmen. "La historieta como instrumento educativo" en, Didáctica de los medios de comunicación. Lecturas, SEP México 1998 p. 158

papá, una mamá y un hermano. Aproximadamente tiene 6 o 7 años por lo que sus actividades son similares a la mayoría de los niños, principalmente jugar, ver televisión y asistir a la escuela. Tiene una serie de amigos entre los cuales se encuentran Miguelito, Susanita y Libertad. Ellos son diferentes entre sí y tienen diversos puntos de vista sobre las cosas, razón por la cual pueden presentar características que permitan a los alumnos identificarse con ellos.

Mafalda de acuerdo con su creador, Quino: “surge de un conflicto, de una contradicción existente en esa sociedad el cual radica en el hecho de que a uno de chico le enseñan una cantidad de cosas que no deben hacerse porque están mal y hacen daño, pero resulta que cuando abre los diarios se encuentra con que los adultos perpetran todas esas cosas prohibidas a través de masacres, guerras, etc. ahí se produce el conflicto ¿por qué los grandes no hacen lo que enseñan?”⁷ Mafalda plantea preguntas sencillas que sin embargo originan una reflexión y al igual que sus amigos ven la vida de acuerdo a su visión infantil, a sus expectativas, intereses y necesidades.

Lo anterior se encuentra íntimamente relacionado con el problema planteado puesto que éste se refiere a la aprehensión de valores adquiridos por los niños de acuerdo con la moral particular de su contexto. Las historietas dan

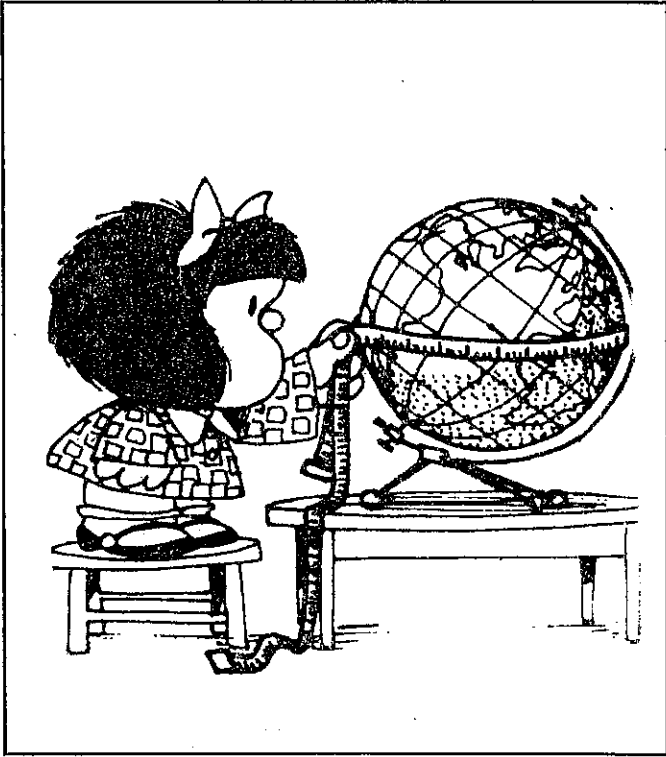
⁷ BUSQUETS Esteban. 10 años con Mafalda, Quino, Promexa + Editorial Lumen. México 1992. Pp.5-14

un sentido analítico de esos valores a través de las preguntas y comentarios que hace Mafalda respecto de las situaciones que se le presentan y observa.

El análisis de las imágenes y la reflexión de los textos permitirán llegar al descubrimiento del valor. Las historietas hacen mención de conceptos como el racismo, la democracia y la libertad. Y otros como la justicia, la solidaridad y el respeto están implícitos, de ahí lo importante del cuestionamiento para descubrirlos. La manera de abordarlas se menciona en el apartado anterior.

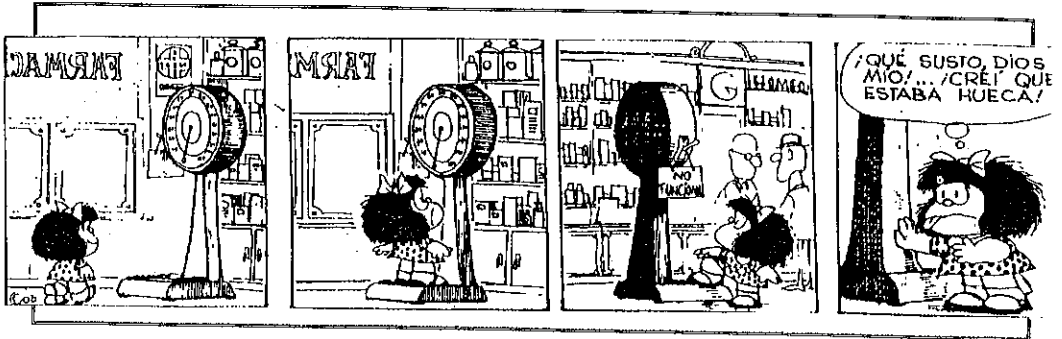
Después de una cuidadosa selección de una serie de historietas de Mafalda, se eligieron 17 por diversas razones. Son precisamente éstas las que responden a lo que se pretende, es decir, al alcance de los objetivos planteados, es esta cantidad porque es la que se ajustaba al tiempo destinado a la aplicación de la alternativa y porque en su mayoría sus textos no usan palabras rebuscadas o desconocidas y aquellas que las presentan pueden ser aclaradas con facilidad.

Estos y los criterios mencionados en los apartados anteriores fueron las bases para las historietas que forman la alternativa de solución que a continuación se presenta.



¿Cómo me considero?

OBJETIVO: Que los alumnos reflexionen como se consideran físicamente y analicen en qué forma los afecta dicha imagen de sí mismos.



ORGANIZACIÓN: Individual.

MATERIAL: Una historieta para cada alumno.

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos

DESARROLLO: Se les entregará la historieta para que la lean y observen y si lo desean colorearla. Se conversará grupalmente sobre lo observado y se aclararán las dudas existentes.

Se les pedirá que cada uno se describa y explique si eso es lo que él considera o es lo que los demás dicen de él.

Se conversará sobre situaciones en las que lo dicho por las personas que les rodean como padres, hermanos y compañeros los han hecho sentir mal y por qué.

Se les pedirá que identifiquen si consideran verdadero lo que los otros dicen sobre ellos, si es así expresen qué pueden hacer y qué importancia le dan a la imagen que los demás tienen sobre ellos.

Finalmente que decidan si desean cambiar algún aspecto de carácter, por qué y cómo lo van a lograr.

EVALUACIÓN: Hacer un dibujo de sí mismos y expresar cómo se consideran y que opinan sobre lo que los demás consideran de ellos.

¿Qué tan diferente soy de los demás?

OBJETIVO: Que el alumno se reconozca como diferente y al mismo tiempo como no diferente a los demás y decida qué actitud tomara ante eso.



ORGANIZACIÓN: Individual.

MATERIAL: Una historieta para cada alumno.

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos.

DESARROLLO: Se iniciará con una conversación sobre lo que les gusta hacer; sus preferencias en ropa, alimentos, juegos y también lo que no les gusta.

Posteriormente se les entregará la historieta y se les explicará.

Se les cuestionará sobre la actitud que adoptó Susanita ante lo que Libertad dijo y la actitud de esta última ante la indiferencia de la primera.

Se les pedirá que expresen su opinión sobre lo que terminó haciendo Libertad: comprar un helado.

Se conversará en qué son iguales o diferentes los personajes y en que son diferentes y parecidos ellos mismos.

Después se les pedirá que expresen oralmente cómo influyen las diferencias en el ambiente escolar y se finalizará con sus opiniones de qué hacer o qué actitud tomar ante las diferencias.

EVALUACIÓN: Hacer grupalmente una lista de las diferencias entre ellos y qué actitudes deciden tomar ante las mismas.

¿Qué tan importantes son las prohibiciones?

OBJETIVO: Que los alumnos identifiquen prohibiciones, reflexiones sobre la razón de las prohibiciones y decidan si son necesarias o no.



ORGANIZACIÓN: Individual.

MATERIAL: Una historieta para cada quien recortada y en una secuencia desordenada.

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos.

DESARROLLO: Se les entregará la historieta a cada quien y se les pedirá que la observen, la lean y la ordenen.

Posteriormente se les cuestionará el significado de prohibir e indignar. Si no logran expresar su significado real se les explicará. Ya aclaradas las palabras se dialogará sobre lo que tienen prohibido tanto en su casa como en la escuela, si respetan tales prohibiciones o no y por qué lo hacen. También sobre quién se los prohíbe y por qué.

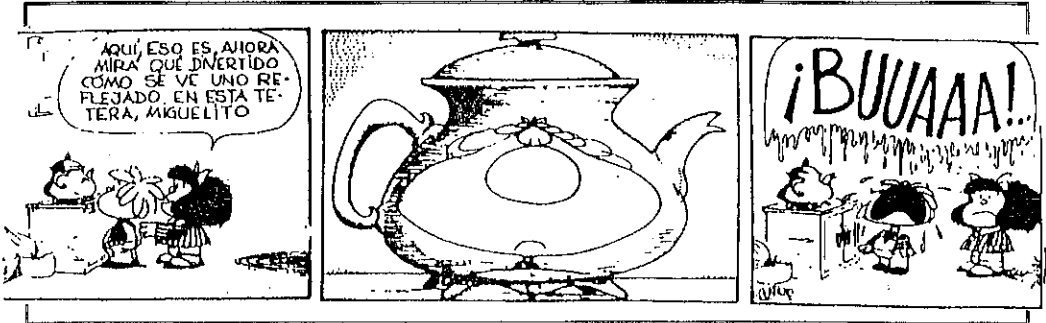
Después se conversará sobre qué prohibiciones pondrían en el salón y por qué.

Se finalizará solicitándoles expresen su opinión sobre si en el aula son necesarias las prohibiciones o se puede convivir sin ellas.

EVALUACIÓN: Se evaluará con un periódico mural elaborado de manera grupal en el que expresen su opinión sobre las prohibiciones.

¿Veo las cosas igual que los demás?

OBJETIVO: Que los alumnos reconozcan que cada quien tiene un punto de vista diferente.



ORGANIZACIÓN: Por parejas.

MATERIAL: Una historieta para cada quien.

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos.

DESARROLLO: Se les entregará una historieta por pareja y se les pedirá que la observen y comenten entre ellos.

Se les pedirá que comenten por qué llora Miguelito o si fue Mafalda quién lo hizo llorar.

Posteriormente si no lograron identificar la razón por la que llora Miguelito se les dará a conocer.

Se pasará a una conversación donde expresen aquello que los demás piensan o hacen y que no coinciden con ellos.

Expresarán su posición en cuanto a diversos temas como la caza de animales, el color de la piel, la forma de vestir, el lenguaje, etc.

Se finalizará con su postura de lo anterior, su reflexión sobre la importancia de su propio punto de vista ante los diversos temas y ante las acciones propias y de los demás.

EVALUACIÓN: Hacer una historieta con un tema libre de los tratados, donde se observe su punto de vista.

Lo hago porque...

OBJETIVO: Que el alumno identifique si sus acciones son realizadas para evitar una sanción o por que así lo desea o decide y reflexione sobre cual de las dos opciones le parece adecuada adoptar.



ORGANIZACIÓN: Por parejas.

MATERIAL: Una historieta ampliada al doble de su tamaño normal para cada quien.

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos.

DESARROLLLO: Se les proporcionará la historieta para que la lean y observen y se les cuestionará: ¿Qué sucede? ¿A qué conclusión llega Guille? ¿Por qué dice eso? ¿Será cierto?

Se entablará una conversación en la cual expresen sus obligaciones en la escuela y la casa y la razón por las que las cumplen.

Reconocerán las consecuencias de su cumplimiento o incumplimiento.

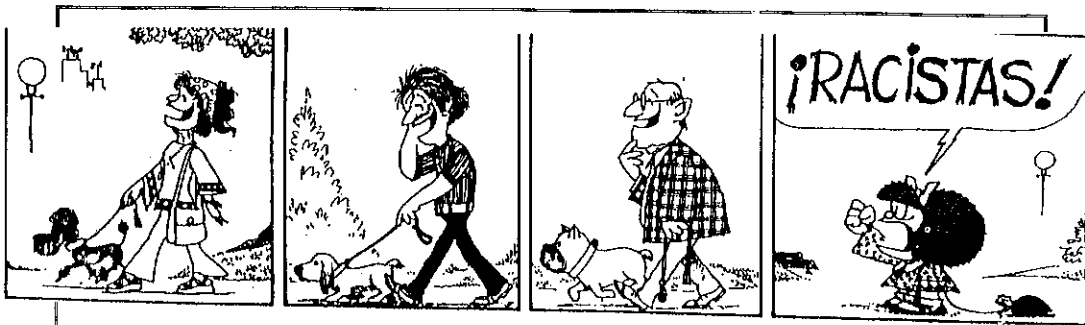
Reconocerán aquellas que les causa satisfacción cumplirlas.

Finalmente expresarán la razón por la que cumplen sus obligaciones.

EVALUACIÓN: Realizarán un periódico mural en grupo expresando cuáles son sus obligaciones dentro del aula expresando cuál consideran sea la razón para hacerlas.

¿Qué prefiero?

OBJETIVO: Que el alumno identifique una actitud racista, reconozca sus consecuencias y decida como actuar.



ORGANIZACIÓN: Individual.

MATERIAL: Una historieta para cada alumno.

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos.

DESARROLLO: Se le entregará a cada alumno la historieta, se le pedirá que la observe y comente con un compañero.

Posteriormente se conversará sobre su contenido de forma grupal y se les pedirá que investiguen el significado de la palabra racismo preguntando a los alumnos de grados superiores y en el diccionario.

Después se les pedirá que mencionen actitudes racistas en su entorno (casa, escuela, aula).

Se analizarán las consecuencias de dichas actitudes.

Finalmente se les pedirá que expresen oralmente su postura.

EVALUACIÓN: Se evaluará a través de la postura que expresen.

Yo lo veo así por que estoy en...

OBJETIVO: Que el alumno comprenda y descubra que las personas y ellos mismo tienen distintos puntos de vista y que sea cual sea tienen que respetarlos.



ORGANIZACIÓN: Tres equipos.

MATERIAL: Una historieta ampliada tamaño media carta para cada equipo.

TIEMPO ESTIMADO: 70 minutos.

DESARROLLO: Se les entregará la historieta ampliada a los equipos y se les pedirá que la lean y posteriormente la dramaticen.

Después de las dramatizaciones se conversará de forma grupal cuestionándoles:

¿Qué paso? ¿Cuál es el problema? ¿Por qué surge? ¿Quién consideran que tiene la razón?

¿Por qué? Para ustedes ¿dónde es adelante? ¿Quién de todos ustedes tiene la razón?

Se les pedirá que expresen oralmente situaciones en las que han surgido desacuerdos dentro del salón.

Analizarán las posibles causas de los desacuerdos y expresaran si estos se pudieron haber evitado o solucionado de forma distinta a la que se utilizó.

Finalmente mencionarán qué solución se puede dar a las situaciones más recurrentes de desacuerdo dentro del salón.

EVALUACIÓN: Dramatizarán nuevamente pero ahora con una posible solución que ellos darían al problema.

Todos tenemos limitaciones

OBJETIVO: Que el alumno reafirme el conocimiento de que existen diferencias entre los individuos y exprese su postura ante el respeto de las mismas.



ORGANIZACIÓN: Grupal.

MATERIAL: Dibujos ampliados y en forma de títeres de palillo (dibujos pegados en un palo).

TIEMPO ESTIMADO: 45 minutos.

DESARROLLO: La historieta se les presentará (por mí) como una obra de teatro corta con títeres móviles (los personajes de la historieta).

Después se conversara sobre lo que les pareció, lo que entendieron y lo que no se les explicará. Se les cuestionará: ¿Qué dice el papá de Mafalda sobre Libertad? ¿Qué hace Libertad? ¿Qué actitud adopta? ¿Por qué da esa respuesta al papá de Mafalda? ¿Qué hace él?

Reconocerán actitudes de burla dentro del grupo y las razones por las que surgen, se analizarán las consecuencias de las mismas tanto para el que se burla como para el burlado y para el ambiente.

Se finalizará pidiéndoles que opinen sobre qué hacer para evitar las burlas entre ellos. Qué actitud adoptarán ante las burlas y su postura de ser ellos quienes las hagan.

EVALUACIÓN: Se les pedirá realicen un cuadro de manera grupal que contenga las similitudes y diferencias que existen entre ellos y decidan qué postura adoptarán ante estas diferencias.

No somos tan diferentes, solo en la edad

OBJETIVO: Que el alumno identifique actitudes de los adultos que lo rodean y que influyen en ellos, descubran como los afecta y decidan si es necesario cambiarlas.



ORGANIZACIÓN: Individual.

MATERIAL: Una historieta para cada quien.

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos.

DESARROLLO: Se les entregará una historieta con el dibujo del joven cubierto. Se les pedirá que la observen sin destapar la figura y se les cuestionará: ¿Cómo creen que es la persona que paso junto al señor? ¿Por qué diría eso?

Después se les pedirá que la descubran y se platicara como es el personaje y por qué el señor toma esa actitud. Se leerá nuevamente lo que dice Mafalda y que opinan ellos sobre eso.

Se entablará un diálogo en el cual ellos identifiquen las actitudes que presentan ellos iguales a las de los adultos que los rodean y se analizaran las consecuencias que tienen dichas actitudes en ellos y los demás y reflexionarán si es necesario cambiarlas y por qué.

EVALUACIÓN: Hacer una lista de las actitudes que desean cambiar y plantearse como un propósito.

¿Así seré yo?

OBJETIVO: Que el alumno identifique las características de su personalidad, se construya una imagen de lo que desea ser de adulto y decida como lograra serlo.



ORGANIZACIÓN: Individual.

MATERIAL: Una historieta para cada alumno.

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos.

DESARROLLO: Se les entregará la historieta y se les explicará. Se entablará una conversación sobre lo que les agrada y desagrada de los adultos que les rodean.

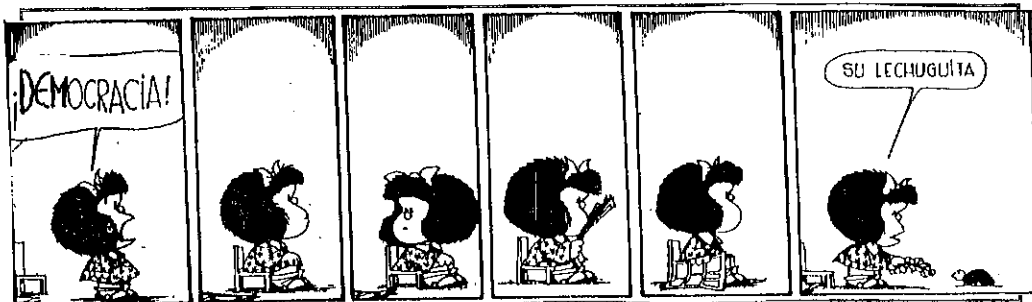
Después se pasará a que reconozcan aquellas características que les gustaría tener a ellos de adultos y reflexionar por qué. Posteriormente se les pedirá que imaginen qué quieren ser de adultos pero sobre todo qué rasgos de carácter les gustaría tener y por qué.

Se finalizará concientizándolos de que depende de ellos lo que quieran y cómo quieran ser de grandes.

EVALUACIÓN: Se les pedirá un escrito libre de lo que serán y como serán de grandes.

La democracia es lenta... pero llega

OBJETIVO: Que el alumno comprenda e identifique la importancia de la democracia y los elementos que se necesitan para que ésta pueda existir. Que comprenda que puede ser un proceso largo y lento pero que puede darse.



ORGANIZACIÓN: Grupal.

MATERIAL: Una historieta con dibujos tamaño carta para el grupo, en la cual la palabra original "burocracia" será cambiada por democracia (porque se adapta al objetivo planteado).

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos.

DESARROLLO: Se les presentará a los alumnos la historieta en forma de actos (1er. acto, 2º. acto, etc.) mientras se les cuestiona qué sucede cada uno de ellos. En el primer acto se les preguntará que es la democracia permitiéndoles que se expresen libremente.

Al llegar al penúltimo acto se les pedirá que anticipen lo que espera Mafalda. Después de sus respuestas se les presentará.

Se conversará sobre el significado de la palabra democracia recurriendo a lo que dijeron y al diccionario para aclararla. Posteriormente se conversará en que se parece la tortuga a la democracia, si ninguno opina que se parece en lo lento les expondré que desde mi punto de vista se parecen en la lentitud, ya que, para llegar a la democracia tienen que haberse dado otros valores como el respeto y la tolerancia, pero que a través de una constante búsqueda (no esperar que "llegue" sino trabajar para lograr que se dé) de practicarla se puede dar en diversos contextos como el del aula escolar.

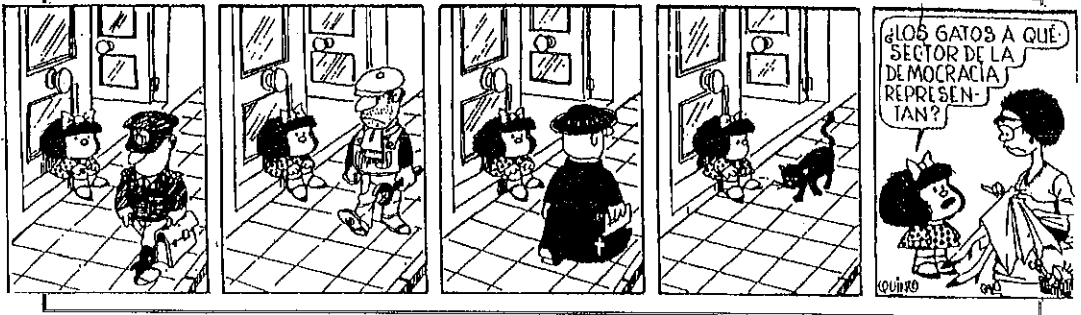
Identificarán si se dan actos democráticos en su casa, en la comunidad y en la escuela. Si la respuesta es ninguna, se pedirá opinen sobre la posible causa.

Se finalizará con la expresión de opiniones sobre la democracia y su decisión sobre crear un ambiente democrático dentro del aula o no.

EVALUACIÓN: Hacer un cartel de forma grupal con sugerencias para favorecer la democracia dentro del salón.

¿A qué sector pertenece?

OBJETIVO: Que el alumno identifique los distintos colectivos sociales (sectores) que forman la sociedad, se reconozca inmerso en ellos y descubra que forman parte de un todo.



ORGANIZACIÓN: Individual.

MATERIAL: Una historieta cada quien.

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos.

DESARROLLO: Se les entregará la historieta sin el último cuadro para que la observen y la conviertan en actos. Cuando lo hayan hecho se les entregará el dibujo faltante para que lo comenten entre ellos. Después de que lo hayan hecho se leerá de forma grupal y se comentará lo tratado con anterioridad respecto de la democracia y se aclarará la palabra sector. Se les cuestionará por qué creen que Mafalda pregunta eso y qué respuesta le darían.

Se les explicará cuáles son los sectores que conforman una sociedad como son el político, religioso, educativo, civil, etc. Se conversará sobre quien representa esos sectores en la comunidad y la relación existente entre los mismos.

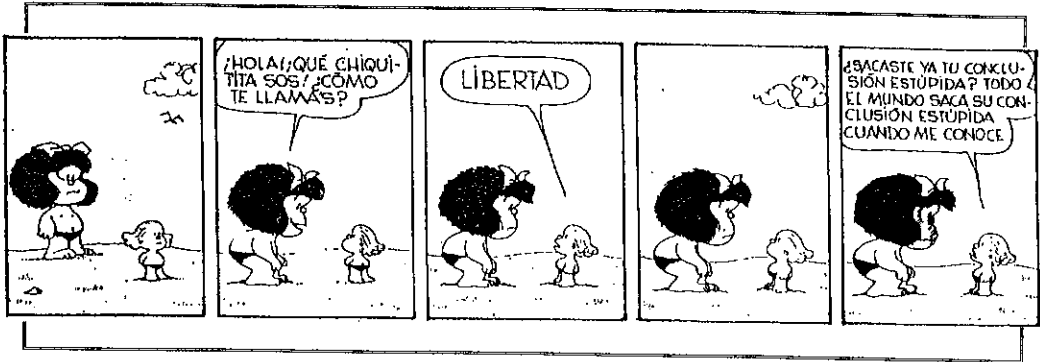
Se les pedirá identifiquen dentro de qué colectivo o colectivos sociales están inmersos y que función desempeñan en ellos. Se les cuestionará si consideran que las demás personas son miembros de varios sectores a la vez.

Se finalizará con la conclusión de que la diversidad es necesaria para la vida humana y ellos opinarán por qué.

EVALUACIÓN: Se les pedirá que dibujen un personaje de su comunidad explicando por qué es importante su participación.

La Libertad

OBJETIVO: Que el alumno identifique la libertad que posee, cómo la ejerce y que reconozca que los demás también la tienen.



ORGANIZACIÓN: Individual.

MATERIAL: Una historieta para cada quien sin la palabra libertad.

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos.

DESARROLLO: Se les entregará la historieta para que la observen y se les cuestionará:
 ¿Qué sucede? ¿Por qué creen que la niña le dice eso a Mañada? ¿Cómo se llamará la niña?

Posteriormente se les entregará la palabra Libertad para que la peguen donde falta diciéndoles que ese es el nombre de la niña.

Después se les pedirá que expresen lo que para ellos es la libertad y que posteriormente la busquen en el diccionario.

Se conversará sobre el significado de la libertad, sobre qué libertad tienen en su casa y como hacen uso de ella. También que expresen la libertad que tienen en la escuela y el uso que le dan.

Se dialogará sobre quién o quiénes más tienen libertad tanto en su casa como en la escuela y el salón y cuál es.

Se finalizará con sus opiniones acerca de qué hacer cuando la libertad de dos personas puede causar problemas entre ellas.

EVALUACIÓN: Elaborar grupalmente una lista de las libertades que tiene cada quien como persona dentro del aula.

¿Qué es bueno para los demás?

OBJETIVO: Que el alumno identifique y comprenda que las situaciones o sucesos tienen distinto significado para las personas.



ORGANIZACIÓN: Individual.

MATERIAL: Una historieta para cada alumno sin el dibujo de la vieja sólo su silueta.

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos.

DESARROLLO: Se les proporcionará la historieta y se les pedirá la observen y lean cuestionándoles cual creen que sea el personaje que falta y por qué hace que el ánimo de Mafalda cambie. Se les mostrarán diversos personajes y entre ellos la vieja, para que elijan el que consideran es el faltante explicando por que lo consideran así.

Posteriormente se les entregará el dibujo de la vieja para que lo peguen sobre la silueta y se volverá a leer la historieta ya completa. Se conversará sobre la razón de cambio de actitud de Mafalda y el significado que tiene para cada una de ellas la lluvia.

Identificarán personas que se encuentran en desventaja con ellos y viceversa, las situaciones que se dieron entre ellos y la actitud que adopto cada quien explicando el por qué de esas actitudes.

Finalmente se les pedirá que expresen cómo se sienten cuando se encuentran en ventaja o desventaja (económica) comparados con alguien y qué pueden hacer ante esas situaciones.

EVALUACIÓN: Se les presentarán situaciones imaginarias o reales relacionadas con el nivel económico que los pongan en ventaja y desventaja para que expresen las actitudes que adoptarían.

El mundo está enfermo

OBJETIVO: Que el alumno se sensibilice ante las situaciones de desigualdad existentes en la sociedad en general, en la comunidad y en el grupo.



ORGANIZACIÓN: Individual.

MATERIAL: Una historieta recortada y en desorden para cada alumno.

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos.

DESARROLLO: Se les entregará la historieta pidiéndoles que la observen y ordenen. Una vez que lo hayan hecho cada quien explicara lo que entendió.

Posteriormente que expresen qué opinan sobre lo que dice Mafalda y qué significado le dan ellos a la frase. Luego se les mostrará la historieta original para que la comparen con la de ellos.

Expresarán qué cosas que les pasan a los demás les ponen tristes y por qué, explicándoles a lo que se refiere Mafalda.

Después se conversará sobre lo que han visto en la televisión, la comunidad y el aula que los ha puesto triste o ha hecho que sientan algo por los demás tratando de explicar ese sentimiento y lo que opinan sobre el mismo.

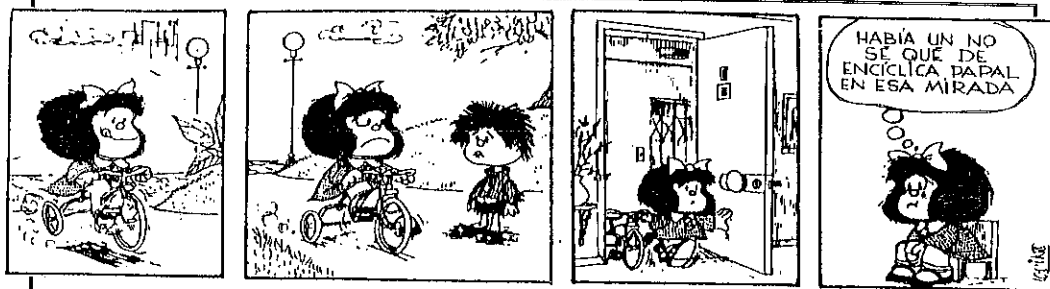
Se finalizará con opiniones de lo que pueden hacer ante esas situaciones o qué hacer para que ya no se presenten concentrándose en las situaciones que se dan dentro del salón y la escuela.

EVALUACIÓN: Se les dará la siguiente historieta a partir de la cual contestarán por escrito la pregunta planteada y la pregunta ¿cómo curar al mundo?



Piensa en los demás

OBJETIVO: Que el alumno reflexione, comprenda y tome una postura ante la importancia de pensar en las consecuencias que para los demás tienen sus acciones.



ORGANIZACIÓN: Individual.

MATERIAL: Una historieta para cada alumno.

TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos.

DESARROLLO: Se les entregará la historieta para que la observen y lean, se les cuestionará sobre lo que sucede y sobre lo que no entienden como las palabras, se aclarará entre todos o por medio del diccionario.

Cuestionarles ¿Por qué llora Mafalda? ¿Qué sentirá? ¿Qué puede hacer? ¿Qué sentirá el niño? ¿Qué hacen ellos cuando se encuentran con algún niño como el de la historieta? ¿Qué sentirá él? ¿Qué pueden hacer?

Se entablará una conversación derivada de las preguntas para que reconozcan sus actitudes e identifiquen sus sentimientos. Se analizarán las consecuencias que dichas actitudes tienen hacia los otros y finalmente decidan como actuar ante situaciones así.

EVALUACIÓN: Inventar un cuento en donde los personajes sean personas diferentes (desde el punto de vista de los alumnos, mostrando por qué para ellos son diferentes) eligiendo el tema de manera libre.

Sos lindo

OBJETIVO: Que el alumno identifique lo que le hace sentir bien y decida que puede hacer para hacer sentir bien a los demás y a sí mismo a la vez.



ORGANIZACIÓN: Individual.

MATERIAL: Una historieta ampliada al doble para cada alumno.

DESARROLLO: Se les entregará la historieta para que la observen y lean.

Se comentará de forma grupal lo que sucede y se investigará el significado de la palabra masoquista.

Posteriormente se les explicará por qué dicen eso los señores y se les preguntará la razón por la que esta alegre el padre de Mafalda.

Después se les pedirá a los niños que expresen las cosas o situaciones que hacen que ellos se sientan bien aunque para los demás no tenga el mismo efecto.

Finalmente se les pedirá que identifiquen las consecuencias de pensar y actuar diferente a los demás.

EVALUACIÓN: Un dibujo con un mensaje por medio del cual expresen aquello que los hace sentir bien aunque otros no estén de acuerdo con ellos. También se les pedirá un escrito corto sobre lo que han aprendido de Mafalda.

CAPÍTULO IV
PROCESO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA APLICACIÓN
DE LA ALTERNATIVA DE INTERVENCIÓN

Metodología

El problema: ¿Qué estrategia utilizar para que los alumnos del grupo multigrado de la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla, descubran y experimenten valores universales? Requirió de un largo proceso de investigación que abarcó ocho semestres de la Licenciatura en Educación Primaria plan 1994 de la U.P.N. Durante este proceso estuvo de manera permanente la idea de que mi formación fuera la de un profesional reflexivo y crítico para poder transformar mi práctica docente.

Las técnicas presentadas para el registro y recuperación de datos de la práctica docente en algunos de los cursos, permitieron dar cuenta del desarrollo de la misma. Una de las cosas que se pudieron reconocer a través de los mismos fue el papel que juegan las interacciones del grupo escolar. Ante situaciones que no corresponden a nuestras expectativas como el grupo callado y atento mientras el maestro habla se recurre al uso de mecanismos y estrategias de sanción como castigos y golpes para controlar a los alumnos. Se reflexionó sobre las prácticas docentes de manera general, analizando las influencias que tienen en la propia formación.

Al analizar la práctica docente propia, se remitió al espacio concreto que es el aula. En ésta se puso atención en el análisis de las experiencias, saberes

e informaciones de la labor docente. Descubriendo la importancia de las interacciones alumno-maestro y alumno-alumno. Esto dio pauta a un primer acercamiento a las dificultades enfrentadas, iniciando de esta manera el proceso de investigación.

Posteriormente se identificaron las problemáticas surgidas en el aula escolar, relacionadas con los contenidos escolares y las interacciones. El análisis de estas problemáticas permitió discernir aquellas que presentaban mayor incidencia y que en un primer momento se consideraron como naturales.

Hasta este momento se eligió un problema de manera general sin delimitar exactamente el punto donde se generaba. El problema consistía en la dificultad que presentaban los alumnos para interactuar de manera que se dieran intercambios de conocimiento. Para llegar a este último se hizo una descripción y análisis del contexto escolar. Se recuperaron los diversos aspectos que lo conforman tales como el político, el religioso, el cultural, el económico, el geográfico y el social. Se reconocieron cuáles eran aquellos aspectos que presentaban una relación directa con el mismo. En un primer momento fue únicamente una descripción del contexto, un reconocimiento de la vida cotidiana de la comunidad de El Nectario, para después poder realizar el análisis de la influencia que ejercía el contexto en la práctica docente.

Más adelante también se indagó en el plan y programas lo relacionado al desarrollo social de los alumnos encontrándose que dentro de los objetivos del mismo aparece la formación ética mediante el conocimiento de sus derechos y saberes y la práctica de valores tanto en su vida personal como en sus relaciones con los demás y como integrantes de una comunidad.

Después de la información recuperada se procedió a la elaboración del diagnóstico pedagógico en el cual se contextualizó la problemática. Para ello fue necesario un análisis profundo sobre la vida cotidiana de la comunidad centrándose en las relaciones sociales y familiares. Se puso atención en la forma de interactuar de las personas de la comunidad. Lo que permitió descubrir que los habitantes tienen unas normas de interacción particulares, que a su vez se particularizan más en la familia. Pero también se descubrió que ciertos aspectos como el geográfico, el económico y el religioso inciden en esas normas. Lo que se reflejaba en las actitudes y acciones de los niños, quienes reproducían esa moral.

Ahora bien, mediante una observación más detallada de las formas de interactuar de los niños se descubrió que ellos mismos imponían sus normas que diferían de las impuestas por mí. Es decir, ellos también presentaban una forma de interactuar particular basada en el constante intento de homogeneizar al grupo. Las prácticas adoptadas para ello eran la burla, la ofensa y la

agresión. Sin embargo, a pesar de que pretendían homogeneizar existía un marcado liderazgo por parte de los alumnos de tercer grado haciendo uso de su superioridad en edad, tamaño y conocimientos.

Posteriormente se analizó el programa de estudios, encontrando que la formación social e individual se encuentran abarcadas en la asignatura de civismo, cuyo enfoque plantea que el alumno debe aprehender valores que le permitan ser un individuo social responsable de los derechos y obligaciones, libre y cooperativo. Que a su vez sea respetuoso y tolerante de la diversidad cultural de la humanidad. Busca que los alumnos comprendan y asuman los principios y valores consagrados como producto de la socialización.¹ Después de realizar el reconocimiento de este objetivo se volvió a analizar el diagnóstico y el enfoque de manera conjunta.

El análisis de todo lo anterior permitió llegar a la delimitación y planteamiento del problema: ¿Qué estrategia utilizar para que los alumnos de un grupo multigrado de la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla descubran y experimenten valores universales?

¹ SEP. "Educación cívica. Enfoque" en Plan y Programas de estudio 1993. Educación básica primaria. México SEP 1993 p. 125

Posteriormente se hizo una búsqueda y reconocimiento de los contenidos escolares en los que se encuentran abarcados los valores. Es así como se detectó que la formación social no se encuentra como un contenido sino como la base de la enseñanza de todas las asignaturas. Se considera un proceso constante, continuo y permanente que abarca los seis grados de la educación primaria, por lo que entra en el proyecto pedagógico de acción docente.

La realización del diagnóstico y de la delimitación del problema permitieron plantearse los objetivos que debería comprender la alternativa de solución, donde la vivencia estuviera presente y en donde las actividades estuvieran dirigidas por el diálogo.

Además de tomar en cuenta que la alternativa debía responder a los objetivos planteados se recurrió al análisis de teoría sobre el desarrollo conceptual de los alumnos y a la búsqueda de sustento teórico pedagógico. La estrategia de trabajo para superar la problemática se integró pensando y considerando el nivel conceptual de los niños, sus intereses y los materiales necesarios para que las actividades logran sus objetivos. El propósito fue que los niños vivenciaran los valores mediante la presentación de los mismos en historias cortas, las cuales les permitieran relacionarlas con sus experiencias reales propias. Y de esta manera causar en él un conflicto

cognitivo que lo obligara a realizar una transformación de sus creencias y una reestructuración interiorizada de las mismas.

La historieta fue el medio elegido para la formación de valores porque permitía lo anterior. Así, el siguiente paso fue la elección de las historietas adecuadas para alcanzar los objetivos planteados y que no dejaran de lado el aspecto teórico y pedagógico. Al consultar el libro de texto de Español tercer grado se encontró la mención de varias historietas entre las cuales figuraba Mafalda. Se eligieron las historietas de este personaje por las características que presentaba como el ser un personaje real², ser una niña pequeña de una edad aproximada a la de los alumnos y porque las situaciones que presenta además de permitir divertirse dan pauta a la reflexión sobre diversos temas.

Los diversos retrasos de tiempo ocasionados por las suspensiones para juntas, talleres, cursos, entre otros y la presión derivada de las mismas para abarcar los contenidos originaron que el tiempo programado para la aplicación de la alternativa quedara de la siguiente manera:

² Personaje real porque tiene características humanas reales y es lo contrario a un personaje fantástico como hadas, vampiros o animales que hablan.

	SEMANA	HISTORIETAS	
ENERO	8 - 12 15 - 19	LECCIÓN 11: LA HISTORIETA (ESPAÑOL TERCER GRADO)	O B S E R V A C I O N E S
	22 - 26	- DIBUJITOS - LA PRIMAVERA - MIS ZAPATOS (ANEXO 1) - MENTIRA	
	29 - 31	1. ¿CÓMO ME CONSIDERO? 2. ¿QUÉ TAN DIFERENTE SOY DE LOS DEMÁS?	
FEBRERO	6 - 9 12 - 16	3. ¿QUÉ TAN IMPORTANTES SON LAS PROHIBICIONES? 4. ¿VEO LAS COSAS IGUAL QUE LOS DEMÁS? 5. TODO LO QUE HAGO, LO HAGO PORQUE... 6. ¿QUÉ PREFIERO?	
	19 - 23 26 - 2	7. YO LO VEO ASI PORQUE ESTOY EN... 8. TODOS TENEMOS LIMITACIONES 9. NO SOMOS TAN DIFERENTES, SÓLO EN LA EDAD 10. ¿ASI SERÉ YO?	
	5 - 9 12 - 16	11. LA DEMOCRACIA ES LENTA PERO LLEGA 12. ¿A QUE SECTOR PERTENECEMOS? 13. LA LIBERTAD 14. ¿QUÉ ES BUENO PARA LOS DEMÁS?	
		19 - 23 26 - 30	
MARZO		17. SOS LINDO	

Para introducir a los alumnos en lo que era la historieta se trabajó durante las dos primeras semanas de aplicación la lección 11 del libro de español: la historieta. Esto con la finalidad de familiarizar a los alumnos con los elementos de la historieta y la elaboración de las mismas. Después de esto se les presentaron historietas de Mafalda para que las "manipularan" y dialogaran libremente sobre ellas. Sólo algunas veces se les explicaban si no las entendían y se les daban a conocer los personajes, como presentación de los mismos.

Posteriormente se les dio a conocer a los niños el trabajo que se realizaría con las historietas. Se les explicó que se iba a trabajar con ellas dos veces por semana, pero además de la observación se iba a platicar sobre lo que sucedía en la misma, se relacionaría con las situaciones que ellos vivían fuera y dentro del aula y además se iba a realizar una actividad derivada de ésta. Ellos estuvieron de acuerdo.

Las primeras historietas aplicadas permitieron descubrir que el mejor momento en el horario de clases para realizar la actividad era aproximadamente una hora después de la entrada y se consideraba una actividad más de español.

Durante la aplicación de la alternativa se fue evaluando el proyecto de innovación. Para tal efecto, las observaciones permitieron registrar los aspectos más relevantes de los sucesos. Ahora bien, las listas de cotejo (anexo 2) permitieron ir registrando las transformaciones de conductas y actitudes de los alumnos.

Estas apoyaron las evaluaciones de cada una de las actividades. Pues éstas también permitieron descubrir si los niños presentaban algún cambio en sus formas de pensar expresadas inicialmente. Sin embargo, se consideró que el resultado de la aplicación de la alternativa no sería inmediato, sino que los valores abordados deberían seguirse reforzando durante el resto del ciclo o ciclos escolares posteriores. Esto sería mediante la reflexión de aquellos contenidos que lo permitieran tales como los referentes a los derechos humanos o por medio de nuevas historietas.

El proceso culmina con la sistematización de la información recabada al finalizar la aplicación, con la interpretación de la información y con la elaboración del documento que se está presentando.

Reporte de la Aplicación de la Alternativa

El planteamiento de la problemática surge en mi práctica docente por la dificultad que se me presentaba para evitar actitudes y conductas de los alumnos que no permitían un ambiente escolar agradable.

Ambiente que se vuelve inadecuado no sólo para el proceso enseñanza aprendizaje, también para el desarrollo individual y social de los alumnos. Este se observa en actitudes de jerarquización, liderazgo y agresividad, las cuales pretendían en todo momento homogeneizar al grupo, es decir, que realizaran acciones y adoptaran actitudes similares.

Por lo tanto el planteamiento inicial del problema consistió en crear una estrategia para evitar las actitudes de burla, ofensa y falta de respeto, pero tras el diagnóstico realizado se llegó al reconocimiento de que en el aula el ambiente se dirigía por valores particulares experimentados en el contexto, descubriéndose la necesidad de proporcionar a los alumnos un ambiente donde se vivenciaran valores más amplios. Siendo esto último el objetivo principal de la alternativa de solución.

La alternativa fue planeada para aplicarse en un grupo multigrado formado por 25 alumnos de 1º, 2º, y 3º. grados, lo cual no presentó variación

en cuanto a cantidad, pues el grupo en el que se aplicó se encuentra formado por el mismo número de alumnos de los mismos grados.

Las actitudes que se presentaban anteriormente como juegos que terminaban en peleas, discusiones, ofensas, insultos, rechazo hacia algunos compañeros y descalificación continuaron presentándose, principalmente las de liderazgo y competencia, a pesar de que el grupo que más incidía cambio de grado y salón. La diferencia es que en éste grupo el liderazgo se ejerce por un grado y no por una persona.

Por lo que la alternativa se aplicó a tercer grado, que es el que asumía el liderazgo. Logrando así una participación más amplia de cada uno de ellos para expresar sus dudas, opiniones y conclusiones. Los otros dos grados no quedaron fuera de las actividades pues éstas se aplicaron dentro del mismo espacio y durante el tiempo de la clase lo cual permitió que ellos escucharan y participaran en las conversaciones. Esto teniendo como objetivo que los alumnos de estos dos grados cambien sus actitudes a través de la observación e imitación de los mayores.

El interés por las actividades se logró por la utilización de material ilustrado y el cuestionamiento no se basó únicamente en preguntar qué veían sino en descubrir aquello que no veían o el por qué sucedía. Como este tipo de

cuestionamiento requería de mayor observación o análisis, las respuestas presentadas fueron mas variadas y permitía o llevaba a los niños a un mayor análisis para llegar a un acuerdo en las mismas.

En ocasiones la aplicación de las actividades se suspendió por la poca disponibilidad que los alumnos mostraron, pues estos se encontraban demasiado pasivos o inquietos y por lo mismo se observó que no se lograría atraer su interés.

Por lo que otra de las dificultades fue encontrar el mejor momento dentro de la mañana de trabajo para realizar la actividad planeada. Se descubrió que lograr el interés y atención de los alumnos resultaba más difícil antes y después del recreo y antes de la hora de la salida. Así el mejor momento resultó ser una hora más o menos después de la entrada.

Relacionada con el tiempo también surgió la dificultad de disponibilidad del mismo, ya que aunque se contemplaron las suspensiones oficiales y las posibles por juntas y cursos, éstas fueron más de las planeadas. Lo que ocasiono que me presionara para abarcar los contenidos del programa pues las suspensiones me atrasaron en ello. Esta presión de tiempo causo que algunas veces suspendiera las actividades de la alternativa perdiéndose así la

secuencia en las mismas. Esto ocasiono que el tiempo programado originalmente se ajustara.

La mayoría de las actividades se llevaron en los cuatro momentos planteados, aunque hubo ocasiones en que éstas se pospusieron por la falta de interés al diálogo y se hizo necesario retomarlas al siguiente día. En otros, los alumnos me recordaban diariamente que la actividad se tenía que realizar, mostrando en algunas ocasiones desesperación por llevarla a cabo, pocas veces y sólo algunos niños mostraban tedio diciendo *no, hoy no*. Algunas veces se acercaban los alumnos de segundo a quejarse porque con ellos no realizaba la actividad y se acercaban con los de tercero para observar lo que hacían.

En algunas ocasiones la realización de la actividad era interrumpida por los alumnos de los otros dos grados ante lo cual se les pedía que escucharan lo que decían sus compañeros o se les atendía y se dejaba sólo al grado de tercero con la actividad sin dejar de poner atención a lo que decían y si era necesario cuestionarlos desde cualquier punto (ubicación) del salón. Algunos alumnos de los grados superiores ponían atención y participaban pues sus hermanos ya les habían dado a conocer las actividades que estaban realizando, aunque esto sucedió raras veces.

La participación de los alumnos de los grados superiores y la docente responsable de los mismos se limita a una cuantas, sólo cuando se necesitó de hacerles alguna entrevista para aclarar o investigar algún concepto o experiencia.

La participación de los padres de familia fue en realidad inexistente, pues sólo se les dio a conocer la alternativa, únicamente se les solicitó platicaran con sus hijos sobre lo visto en las actividades. No se les pidió mayor participación porque entre ellos hay diferencias que los han llevado a disgustarse y evitar todo trato por lo que sería difícil que entendieran la importancia de fomentar la cooperación para que los niños hicieran lo mismo en el salón.

En cuanto a las historietas, éstas se trabajaron inicialmente con una sola para todo el grupo, es decir, sólo se les leía y se les mostraba, fue al observar que todos querían verla al mismo tiempo, o algunas veces no prestaban atención y hacían dibujos mientras solo algunos conversaban, se decidió proporcionar a cada quién su material para una mejor atención y mayor comprensión. Además, de esta forma los niños utilizaron algunas técnicas como pegar, colorear y dramatizar. Al no tener demasiada lectura que realizar y como cada alumno contaba con su material fue más fácil que su atención se centrara en la actividad.

Considero que mi desempeño fue mejorando a través del proceso de aplicación de la alternativa. La participación docente consistió en que ante una respuesta realizar una pregunta que permitiera a su vez analizar la respuesta, permitiendo mediante esta forma que entre los mismos alumnos las debatieran y aclararan llegando así a la conclusión requerida y el alcance del objetivo planeado.

Pero no sólo mejoró mi participación durante las actividades, sino que también de manera general en mi práctica, pues me percaté de que si las historietas tenían como objetivo concienciar a los niños sobre sus actitudes y posturas esto no sería posible pues si yo no participaba en esa reflexión no podría esperar que ellos lo hicieran. El análisis de las historietas también se fue dando en mí de manera paralela al de ellos y esto me llevó a reflexionar sobre los valores que yo practicaba. Y también a descubrir aquellos contenidos en los que se podían abordar los valores ya que anteriormente no me percataba de ellos.

Sin embargo, a pesar de los obstáculos y ajustes ya mencionados se lograron avances en el alcance de los objetivos. Entre los avances obtenidos se encuentra el haber logrado a través del diálogo llegar a debatir las ideas y creencias personales con las de los otros. Los alumnos se mostraron abiertos al diálogo y a exponer sus ideas. También se reconoce que pudieron ponerse

en la situación de los otros tanto de manera real como abstracta ante las situaciones presentadas por la historieta. Esto se pudo descubrir por los comentarios que hacían sobre lo que observaban como el decir que Libertad se enojaba cuando se reían de ella porque estaba *chaparrita* o el comentar sobre lo que sienten los niños de la calle, entre otras.

Ahora bien, ante el objetivo planteado: Que los alumnos experimenten valores universales tales como la tolerancia, la igualdad y la solidaridad a través del diálogo de manera que les permita tener posibilidades de realizar una elección axiológica como principio de su formación social; no es posible afirmar que se haya logrado, ya que esto se irá descubriendo a través del transcurso de los siguientes ciclos escolares en las actitudes y conductas de los niños, y de lo que expresen en conversaciones relacionadas con los temas tratados en las historietas. Es en la forma que se vayan dando las interacciones donde se descubrirá si los alumnos lograron interiorizar los valores o están en el proceso de hacerlo. Pero para ello, también se hace necesario reforzarlos de manera permanente.

Sin embargo, la interiorización que los niños realizaron de los valores no es algo observable, pues el concepto en sí mismo lo dice es un proceso interior, individual, no es algo que pueda pedirse a los niños que plasmen en una hoja de papel, pero sí puede descubrirse en ciertas frases que

pronunciaban al conversar con sus compañeros o conmigo. En ocasiones cuando los más pequeños se peleaban y llegaban a decir: *No te juntes con él (ella)*, los mayores intervenían diciéndoles: *Todos somos compañeros y nos podemos juntar con quién queramos o con todos*; esto sin que yo interviniera.

Cuando observaban en la televisión situaciones relacionadas con el racismo y llegaban a platicármelas, pude descubrir que comprendían los efectos del mismo. Usaban frases como: *...sólo porque es de otro color*. Sé que esto no garantiza que hayan comprendido el racismo ni de que entiendan la importancia de la tolerancia, sin embargo, esto me permite descubrir que se percatan del racismo existente en el contexto social.

Cuando me encontraba trabajando algún contenido con los otros grados sobre las diferencias entre personas intervenían diciendo: *Somos diferentes en color, forma de hablar y de vestir, etc. Pero somos iguales porque sentimos, pensamos, reímos y tenemos necesidades*.

Un cambio que se puede observar en ellos, es el hecho de que cuando ven a personas de religiones diferentes a la de ellos predicando en la comunidad y alguno llega a decir: *Allí vienen los pocholongos*, se puede oír la respuesta de alguien: *Como si no los hubieras visto antes, también son personas y sienten igual que nosotros*.

He observado que ya no exigen tanto las mismas actitudes, cuando alguien critica a otro por lo que esta haciendo, diciendo o vistiendo, no falta quien le diga: *Déjalo, así quiere hacerlo*. De alguna manera han comprendido la libertad individual que cada quién debe poseer.

Entre los resultados más observables hasta este momento son algunas acciones que presentan mayor aceptación de los otros, más apoyo en las actividades escolares, mayor disposición para el trabajo en equipo pero principalmente un mayor análisis de los temas discutidos en el aula ya sean originados por los contenidos escolares o por el contexto.

Se ha observado que los niños entablan debates ante las diferencias de sus opiniones y una mayor facilidad de llegar a un acuerdo. Aunque esto no se da de una manera más general.

La normatividad impuesta por ellos continúa presente, pero dan más libertad de acción. Ya no se encuentran en una constante búsqueda de homogeneizar al grupo. Comienzan a reconocer las diferencias que tienen los pequeños con ellos (forma de hablar, fuerza física, conocimientos, entre otros) y en algunos casos a respetarlas. Cuando entablan una conversación sobre personas de diferentes religiones, razas o creencias se muestran mas abiertos a aceptar que aunque sean diferentes merecen respeto.

Algo en lo que se pueden observar cambios de actitud es en que aceptan más el trabajo en equipo. Pues cuando se les solicita los forman lo hacen más rápidamente sin tantas discusiones como antes. Pero sobre todo en los juegos. Anteriormente era muy difícil que jugaran de manera grupal, ahora es más fácil que uno a otros se inviten a jugar y también inviten a los mayores a hacerlo.

Tienden más a prestarse sus pertenencias y a veces hasta regalárselas. Son compartidos cuando ven que alguno no lleva alimento para el recreo, compartiéndole de lo que ellos llevan o de lo que compran.

Aunque aún existen claras muestras de liderazgo, principalmente por los niños de mayor tamaño y peso, quienes siguen aprovechando esa superioridad para competir con los más pequeños haciéndolos llorar. El juego de "luchas de karate" continúa presentándose con la misma regularidad pero ya no participan todos, algunos prefieren jugar canicas o copiar dibujos de los tazos (tarjetas circulares de plástico que promocionan algunos productos).

Respecto de los objetivos planeados en cada una de las actividades, estos no se lograron totalmente porque algunos alumnos no muestran el nivel de comprensión requerido lo que se puede descubrir en que no entendían las historietas o no contestaban de acuerdo a la pregunta, también hay quién no comprendió los conceptos o no cambió sus ideas. Algunos niños continúan

presentando antivalores lo que se ve en algunas actividades de evaluación como los carteles, en uno de ellos una niña dibujo un niño negro y el mensaje que escribió decía: *Cuidado, si ves a un negrito le debes decir tú no eres igual a mí, eres negro y yo no.* Sin embargo, los valores se continuarán reforzando a través de las actividades escolares cotidianas, pues hay contenidos escolares que se prestan para entablar conversaciones sobre valores como la libertad, la justicia, la tolerancia y otros. Un claro ejemplo de ellos son los contenidos de historia. También los programas de televisión como telenovelas, programas cómicos o noticiarios pueden dar pauta para retomar los valores mediante el diálogo. Lo que permitirá que aquellos alumnos que no comprendieron lo logren y los que si, lo refuercen.

También se modificó la relación maestro alumno pues ésta se hizo más personalizada y de más confianza, los niños ahora tienen más confianza de decir lo que sienten, quieren o les interesa y no muestran pena para dar su opinión o hacer saber sus dudas. La forma de dirigirse a ellos también se transformó pues ahora se utilizan menos los regaños y sanciones.

Si alguien protesta por alguna resolución tomada como no realizar una actividad que estaba planeada los demás le hacen ver cuál es la causa de dicha resolución. Cuando algún compañero hace pública una duda los demás tratan de aclararla.

Todo lo anteriormente mencionado ha llevado a lograr un avance en el favorecimiento de un ambiente agradable que permite que el proceso de enseñanza aprendizaje se dé con mayor facilidad y calidad. Ha disminuido la necesidad de regaños, castigos y sanciones para que exista disciplina dentro del aula. Pero como ya se ha mencionado, el cumplimiento de los objetivos planteados no sólo depende de la alternativa, sino que además, del reforzamiento que se le continúe dando a los valores aprehendidos y el favorecimiento para la adquisición de nuevos.

Ahora bien, la alternativa no se presenta como algo cerrado o concluido, por lo que puede continuarse el trabajo con otras historietas o actividades que surjan a través del ciclo escolar de acuerdo a las necesidades observadas o debidas a las sugerencias de los alumnos.

Conclusiones

Los valores tienen una curiosa característica y es que estos no son parte de las cosas como el peso y el color. Sino que dependen de una relación con alguien que valora. No todos los valores tienen implicaciones para la ética, pero una buena parte de los valores sociales la tienen.

Socialmente las lenguas, las costumbres y las religiones varían. Por lo tanto los valores varían profundamente de un contexto a otro. El problema es que también varían en una misma cultura. Los diversos medios y las diversas generaciones tienen juicios de valor diferentes e incluso opuestos.

Sin embargo, la relatividad de los valores no significa que se deba decir "cada cual sus valores". La respuesta aquí tratada consiste en asumir la relatividad de los valores pero conciliándola a la vez con la universalidad que exige la razón. La convivencia sólo se puede dar en un clima de valores superiores a los particulares.

El individuo debe ser capaz de anteponer a sus propios valores otros superiores. En este aspecto el papel juega un papel muy importante pues es el primero que debe asumir de forma consciente y ejemplificadora aquellos valores que postula.

Las instituciones educativas deben actuar como agentes sociales implicándose directamente en el fomento de valores más universales a los existentes en los contextos escolares. De tal manera que estos además, faciliten la práctica docente y el proceso enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, una de las instituciones más importante en cuanto a la transmisión de los valores es la escuela. Es una responsabilidad que corresponde a cada uno de los miembros de la misma pero principalmente a los docentes. Por ello se debe estar en una constante investigación de los problemas de la práctica propia y una constante búsqueda de alternativas de solución a los problemas encontrados, sólo así se podrá formar a los alumnos en un ambiente basado en el respeto, la tolerancia, la igualdad, entre otros valores.

Por todo eso puedo decir que la construcción de la alternativa fue un proceso que conforme se iba realizando se volvía más interesante al pasar de una hipótesis, a una reflexión, a un análisis y a un resultado comprobable. Cada uno de los apartados construidos fue enriquecedor no sólo en el aspecto profesional sino en el aspecto personal.

Se fue descubriendo poco a poco el actuar personal, el lenguaje, los gestos y las actitudes docentes. El reflejo de los mismos en los alumnos y el

juego "de rebote" yo hago porque tú haces, es decir la lucha constante por querer imponer algo ellos a mí y viceversa. En este aspecto el apartado de la experiencia escolar multigrado desempeño un papel importante, pues permitió el análisis y descubrimiento de la forma en que se dan las interacciones.

Otro de los apartados más enriquecedores fue el de la formación de los valores ya que me permitió descubrir que los valores forman parte de la vida del hombre y que éstos han sido estudiados en diferentes tiempos y espacios. Pero también me ayudaron a entender que no solamente soy yo la responsable de transmitirlos sino que estos son transmitidos por los diversos sectores e instituciones sociales, pero que, como docente existe la necesidad y responsabilidad de encauzarlos de manera adecuada.

Ahora bien, cada una de las etapas de construcción de la alternativa fue enriquecedora porque me orientó al análisis y reflexión de mi actuar docente y personal, me llevó a descubrir aquellos aspectos o situaciones que influyeron o influyen en mi práctica cotidiana y en vida social y personal.

Ante los resultados obtenidos se queda el deseo de seguir investigando la práctica docente propia y la posibilidad de mejorar la alternativa de solución presentada.

No sólo deseamos que la alternativa propuesta: “Los valores en la escuela: una experiencia cotidiana” para el tercer grado de educación primaria pueda aplicarse en otros contextos, sino que también genere en los docentes la idea de compartir nuestra inquietud y por supuesto, que sea un marco para futuras investigaciones de este tema, por demás interesante.

Bibliografía

- ARIAS Marcos Daniel. "El proyecto de acción docente" en, Hacia la innovación. Antología básica. México UPN/SEP 1996
- BERGER Peter y Thomas Luckmann. "Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana" en, Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996
- BUSQUETS Esteban. 10 años con Mafalda. Quino. Promexa Editorial Lumen. México 1992
- DELVAL Juan. "La representación infantil del mundo social" en, La formación de los valores en la escuela primaria. Antología básica. México UPN/SEP 1996
- DELVAL Juan e Ileana Enesco. Moral, desarrollo y educación. Alauda Anaya. Madrid 1994
- DÍAZ Aguado María José y Concepción Medrano. Educación y desarrollo moral. Ediciones mensajero. Bilbao 1994
- EZPELETA J. Y Weiss, E. (coord.) "Evaluación cualitativa del impacto" en, Problemas educativos de primaria en la región. Antología básica. México UPN/SEP 1996
- FLANDERS N.A. "El análisis de la interacción didáctica" en, Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996
- GARCÍA Susana y Liliana Vallena. "Una perspectiva teórica para el estudio de los valores" en, La formación de los valores en la escuela primaria. Antología básica. México UPN/SEP 1996
- GIMENO Sacristán José. "El currículum moldeado por los profesores" en, Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996
- GONZÁLEZ Videgaray, MariCarmen. "La historieta como instrumento educativo" en, Didáctica de los medios de comunicación. Lecturas. SEP México 1998
- HELLER Agnes. " El contacto cotidiano" en, Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996
- "La moral" en, La formación de los valores en la escuela primaria. Antología básica. México UPN/SEP 1996
- "Tipos de actitud teórica" en, Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996
- JACKSON P. "La monotonía cotidiana" en, Grupos en la escuela. Antología básica. México UPN/SEP 1996
- LÓPEZ Emilio y Barajas Zayas (coord.) Educación y tolerancia. Universidad nacional de educación a distancia. Madrid 1996

MARTÍNEZ Miguel y Josep M. Puig. (coord.) La educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. ICE/GRAO Barcelona 1991

MELERO Martín José. Conflictividad y violencia en los centros escolares. Siglo veintiuno editores. México 1996

ORTEGA Pedro, Ramón Minguez Y Ramón Gil. La tolerancia en la escuela. Ariel Educación. Barcelona 1996

PASCUAL V. Antonia. "La educación en valores desde la perspectiva del cambio" en, La formación de valores en la escuela primaria. Antología básica. México UPN/SEP 1996

PIAGET Jean. "El interrogatorio y resultados generales" en, La formación de valores en la escuela primaria. Antología básica. México UPN/SEP 1996

PUIG Rovira Josep Ma. Y Miguel Martínez Martín. "Teorías del desarrollo moral" en, El niño preescolar y los valores. Antología básica. México UPN/SEP 1996

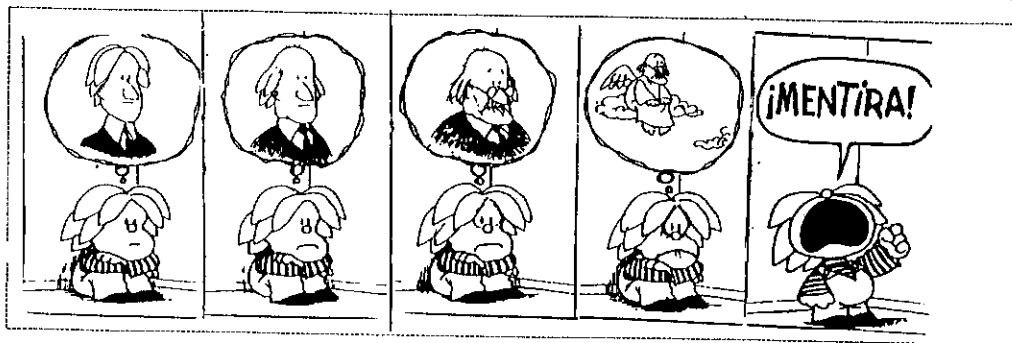
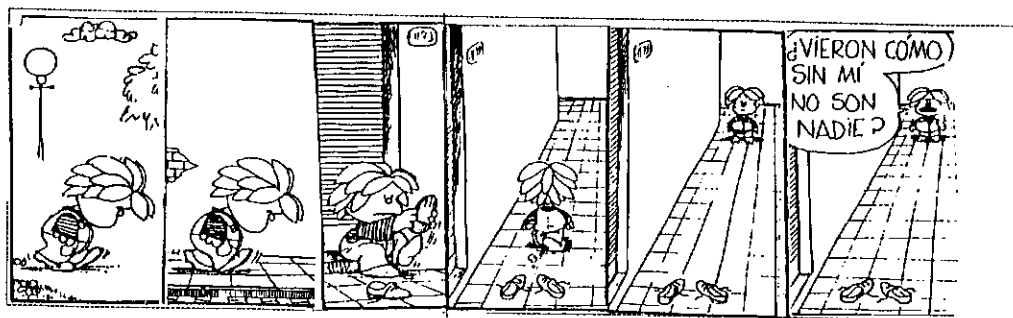
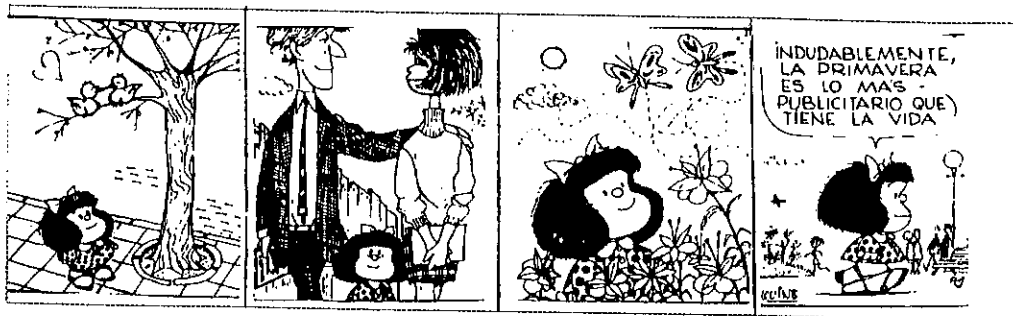
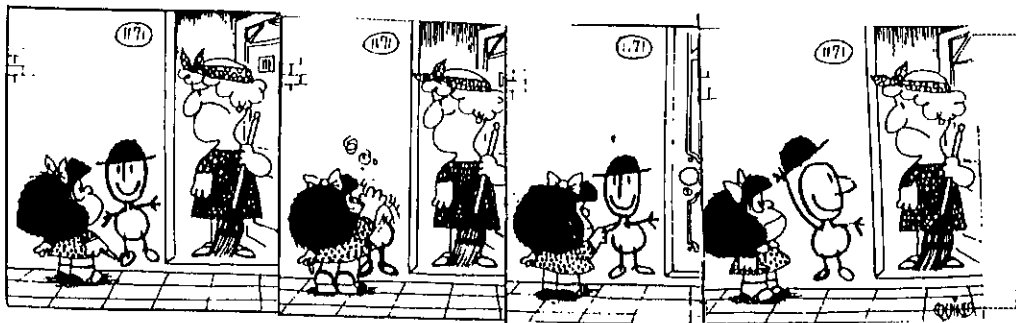
ROCKWELL Elsie. "El contenido formativo de la experiencia escolar" en, Análisis de la práctica docente propia. Antología básica. México UPN/SEP 1996

RUGARCIA Armando. Los valores y las valoraciones en la educación. Torres Trillas. México 1990

SEP. "Educación cívica. Enfoque" en Plan y programas de estudio 1993. Educación básica primaria. México SEP 1993

SEP. El plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos. Plan y programas de estudio 1993. Educación básica primaria. SEP México 1993

SEP. "La Historieta" en, Español. Tercer grado. Lecturas. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. México 2000



ANEXO 2. LISTA DE COTEJO

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS AL INICIO DE LA ALTERNATIVA

RASGOS A OBSERVAR	CHRISTIAN	DANIEL	OSCAR	GUADALUPE	ALICIA	IRMA	ANDRES	RIGOBERTO
Le gusta conversar	X	X	X	X	X		X	X
Inicia platicas con sus compañeros	X	X	X	X	X		X	X
Inicia juegos con sus compañeros	X	X		X		X	X	X
Usa palabras ofensivas al dirigirse a los demás	X	X		X			X	X
Levanta el tono de voz cuando no está de acuerdo en algo	X	X	X	X				X
Acepta las razones de sus compañeros			X	X	X	X		
Acepta otras opiniones					X	X	X	
Guarda silencio si alguien le ofende					X	X		
Responde agresivamente ante una ofensa	X	X	X				X	X
Responde a una agresión física con otra	X	X	X	X			X	X
Se muestra sensible ante los sentimientos de otros				X	X	X		X
Se burla ante el incidente de algún compañero	X	X	X	X	X			X
Se expresa con desprecio de los demás	X	X	X					X
Se aprovecha de su fuerza física para molestar a otros	X							X

Ofende a alguien si se equivoca o comete un error	X	X	X	X	X		X	X
Acepta que los demás lo hicieron bien		X	X		X	X		
Se considera superior a los demás en uno o más aspectos	X	X			X			X
Muestra aceptación por compañeros que son originarios de otro lugar				X	X	X	X	
Adopta actitudes de liderazgo	X		X	X				X
Utiliza la discapacidad física de alguien para burlarse u ofenderlo	X	X	X	X	X			X
Utiliza frases de personajes televisivos para ofender	X	X	X	X	X			X
Ignora a los demás sin razón aparente			X	X				X
Convierte el juego en una pelea	X	X	X					X
Exige castigo para los demás	X	X	X	X	X	X	X	X
Reacciona agresivamente ante una llamada de atención	X		X	X				X
Obliga a los otros a hacer lo que él hace	X			X	X			X

Nota. Las características que presentan los alumnos se encuentran marcadas con una x. Los cuadros en blanco significan que los alumnos no presentan esos rasgos.

ANEXO 2. LISTA DE COTEJO

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS AL TERMINO DE LA ALTERNATIVA

RASGOS A OBSERVAR	CHRISTIAN	DANIEL	OSCAR	GUADALUPE	ALICIA	IRMA	ANDRES	RIGOBERTO
Le gusta conversar	X	X	X	X	X	X	X	X
Inicia platicas con sus compañeros	X	X	X	X	X	X	X	X
Inicia juegos con sus compañeros	X	X	X	X	X	X	X	X
Usa palabras ofensivas al dirigirse a los demás	X							X
Levanta el tono de voz cuando no está de acuerdo en algo	X							X
Acepta las razones de sus compañeros		X	X	X	X	X	X	X
Acepta otras opiniones		X		X	X	X	X	X
Guarda silencio si alguien le ofende		X	X	X	X	X	X	
Responde agresivamente ante una ofensa	X							X
Responde a una agresión física con otra	X		X					X
Se muestra sensible ante los sentimientos de otros	X	X	X	X	X	X	X	X
Se burla ante el incidente de algún compañero	X	X	X					X
Se expresa con desprecio de los demás	X							
Se aprovecha de su fuerza física para molestar a otros	X							X

Ofende a alguien si se equivoca o comete un error	X		X					X
Acepta que los demás lo hicieron bien		X	X	X	X	X	X	X
Se considera superior a los demás en uno o más aspectos	X							X
Muestra aceptación por compañeros que son originarios de otro lugar		X	X	X	X	X	X	X
Adopta actitudes de liderazgo	X							X
Utiliza la discapacidad física de alguien para burlarse u ofenderlo	X							
Utiliza frases de personajes televisivos para ofender	X	X	X	X				
Ignora a los demás sin razón aparente				X				X
Convierte el juego en una pelea	X							
Exige castigo para los demás	X			X				X
Reacciona agresivamente ante una llamada de atención	X							X
Obliga a los otros a hacer lo que él hace	X							X

Nota. Las características que presentan los alumnos se encuentran marcadas con una x. Los cuadros en blanco significan que los alumnos no presentan esos rasgos.