





P*erspectiva*

ISSN 0716-4262 - N° Especial 26 - 27 - Año 2010

**ESCUELA DE EDUCACIÓN PARVULARIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE**

UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

Consejo Directivo

Ricardo Napadensky
Washington Saavedra
María Victoria Valencia
María Teresa del Río
John Mackenzie
E. Verónica Romo

Rector

Rafael Rossel Aiquel

Vicerrectora Académica

Silvana Cominetti

Vicerrector de Administración y Finanzas

Ricardo Martínez

Vicerrector de Desarrollo

Germán Correa

Director de Comunicaciones

Sergio Escobar

PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
ISSN 0716-4262

Comité Editorial

José Luis Reyes
Jocelyn Uribe Chamorro
Verónica Romo López

Editora

Paula Acevedo

Consultores Internacionales

Tamar Apel (Israel)
Pedro Demo (Brasil)
Vital Didomet (Brasil)
Catalina Ferrer (Canadá)
América González (Cuba)

Consultores Nacionales

Gustavo Hawes Barrios
María Angélica Klotiarencó
María Victoria Peralta
Juan Ruz Ruz
María Cristina Varas

Dirección

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Santa Isabel 1278
Santiago de Chile
Tel. : (56-2) ???????
Fax : (56-2) ???????
E-mail : perspectiva@ucentral.cl

Diagramación

Fabiola Hurtado

Impresión

Norte Grande EIRL
(02) 7733158



PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
ISSN 0716-4262

Propósitos

PERSPECTIVA se propone:

- Rescatar el patrimonio histórico de la educación parvularia.
- Promover el diálogo académico sobre la educación parvularia en general.
- Difundir la investigación científica sobre niños y niñas en edad preescolar.

Alcance

PERSPECTIVA entiende la educación parvularia como el nivel del sistema educacional que se ocupa de la formación integral de niños y niñas, entre cero y seis años de edad, distinguiendo dos ámbitos de interés : macro (factores políticos, legales, culturales y económicas que inciden en la condición infantil) y micro (currículum, formas de atención, formación de educadores, aspectos teóricos, metodológicos y éticos del nivel parvulario).

PERSPECTIVA acoge contribuciones de carácter local, nacional y/o internacional, con el compromiso autoral de su originalidad y la exclusividad para su publicación en esta revista especializada, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación.

PERSPECTIVA es una revista académica de la Universidad Central de Chile, cuya periodicidad es anual, teniendo como plazo máximo para la recepción de manuscritos el 15 de Noviembre del año anterior al de su aparición, siendo la fecha del lanzamiento de cada nuevo número el 15 de Marzo.

José Luis Reyes Fuentes – Jocelyn Uribe Chamorro – E. Verónica Romo López
Comité Editorial



PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
ISSN 0716-4262

Número Especial 26 -27 - Año 2010

SUMARIO

Editorial	0
Personajes	
Entrevista a Dra. María Victoria Peralta	0
Artículos	
Reflexiones acerca de la educación inclusiva en la educación parvularia <i>Patricia Araneda Castex</i>	0
Diversidad y convivencia <i>Verónica Romo López</i>	0
Introducción al desarrollo sustentable <i>John Siraj-Blatchford</i>	0
La igualdad de género y la inclusión parten en el aula <i>Marcia Rojas Adriaola</i>	0
Educación en derechos humanos en el ciclo parvulario Investigación Amnistía Internacional - Chile <i>Equipo de Educación en Derechos Humanos Amnistía Chile- 1990-1995</i>	0
Anexo 1: pauta de evaluación desarrollo moral	0
Anexo 2: Muestra del texto "Derechos y Deberes de los niños y niñas del mundo"	0
Colaboradores	0
Noticias	0
Criterios editoriales	0



Editorial

La Universidad Central de Chile fue soñada y gestada por un grupo de fundadores que eran personas diversas en muchos sentidos y cuyos ideales comunes decían relación con el pluralismo, la participación, la excelencia y el servicio al país.

Posiblemente fue esta misma diversidad, así como los ideales comunes lo que permitió el desarrollo de una universidad en la que temas como la diversidad, la dignidad humana e inclusión, resultaban fundamentales en los procesos educativos y académicos en general.

Es en este contexto que la Facultad de Ciencias de la Educación de esta universidad identifica como sus principios conductores básicos el desarrollo del pensamiento crítico y la valoración y acogida de la diversidad en sus más amplias manifestaciones.

No cabe duda que ambos principios son interdependientes: la verdadera acogida de la diversidad exige una disposición alerta, abierta y activa para reconocer, valorar y promover el respeto y acogida de todo ser en el planeta.

Esta disposición exige a su vez de funciones cognitivas y operaciones mentales propias de un pensamiento crítico y creativo, con la imaginación que permite ponerse en el lugar del otro y comprender profundamente sus formas diferentes de ser y vivir la vida. Sólo así acogeremos la diversidad con verdadera solidaridad.

Pensamiento crítico y diversidad parecen así dos caras de una misma moneda. La Escuela de Educación Parvularia, por una parte en este contexto de la Universidad y Facultad en que se inserta y por otra, en el contexto mayor de los legados de los precursores de este nivel educativo, ha considerado estos principios como fundamentales en el proceso de formación de profesionales de la Educación Parvularia.

Es así que en el presente año, el tema de la diversidad ha sido elegido como el eje central de la Revista Perspectiva. Se ha considerado de tal relevancia esta temática que se ha determinado fusionar los dos números del año para

presentar un Número Especial 26-27, dedicado a la diversidad y las formas de trabajo en este nivel educativo.

Se recogen así gran variedad de experiencias que dan cuenta de reflexiones e ideas referidas a la diversidad de capacidades, de género y de culturas. Se presenta así mismo una investigación desarrollada en torno al tema de la Educación en Derechos Humanos, conducida en la Sección Chilena de Amnistía Internacional, cuya base fundamental es la Diversidad Human en todos sus aspectos.

Esperamos que este número especial sea un aporte que contribuya a la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Verónica Romo.

Personajes

Personajes



Entrevista a Dra. María Victoria Peralta¹



1. En el año 1993 en el N° 7 de la revista *Perspectiva*, Ud. ofreció una entrevista. En ella, Ud. se encuentra en su cargo de Vicepresidenta de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y hace alusión a personas relevantes para su propia formación y comprensión del mundo y la educación infantil: Dina Alarcón, Viola Soto, Abraham Magendzo. Ud. se encontraba desarrollando su Magíster en Antropología Socio Cultural y entrega pistas sobre el tema de la pertinencia cultural en su trabajo en la JUNJI, en donde se habían implementado trabajos con los 8 pueblos indígenas chilenos faltando en ese momento sólo los Pehuenches. A la luz de ese trabajo desarrollado **¿Qué aspectos destacaría Ud. hoy día como relevantes de considerar en el trabajo educativo con la infancia?**

1 Chilena, Educadora de Párvulos, Profesora de Estado en Educación Musical, Magister en Ciencias de la Educación mención Currículo, Magister en Ciencias Sociales, mención Antropología Socio-Cultural, Doctora en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Docente, Investigadora, Autora de numerosas publicaciones en la especialidad, ha ocupado importantes cargos en su país en la Dirección de instituciones normativas y de atención a párvulos: Directora Nacional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (1990-1998); Coordinadora del Componente Reforma Curricular de la Educación Parvularia, instancia donde se elaboraron las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (1998-2001). Coordinadora Nacional de Educación Parvularia del Ministerio de Educación. (2002-2006). Coordinadora y docente del primer programa de Magister en Educación Parvularia de Chile en la UMCE; actualmente es Directora Académica del Magister en Educación Infantil de la Universidad Central de Chile, y Directora del Instituto Internacional de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad Central. Consultora de O.E.A., UNICEF, UNESCO, BID, PMA y O.E.I. en áreas de la especialidad.

Ese trabajo que se hizo en JUNJI, lo encuentro de gran relevancia considerando el período en que se desarrolló y las condiciones políticas y económicas existentes. Estos programas que se iniciaron a fines de 1990 cuando habíamos vuelto recién a la democracia e incluso cuando aún no estaba dictada la Ley Indígena, mostraron -por una parte- que desde el sector público se puede atender a la diversidad de los niños y sus familias con participación de los propios actores involucrados. De hecho, en todos los programas que se desarrollaron – algunos en lugares de muy difícil acceso como Puerto Edén, Puerto Williams o el Alto Bío-Bío, se comenzó invitando a las comunidades a desarrollar los proyectos en lo cultural y en lo educativo incluyendo la designación de sus propios agentes educativos y de preparación de alimentos. Se fortalecieron con algunos estudios realizados por antropólogos y con el apoyo de los equipos técnicos regionales. Estos programas produjeron una serie de materiales de trabajo, que nunca quisimos imprimirlos definitivamente como una señal que debían ser revisados todos los años por las nuevas comunidades educativas. Posteriormente, todo el trabajo que se hizo en el programa no-formal “Jardín Infantil a distancia” que se inició en la región de Magallanes, incluyó fuertemente el criterio de pertinencia cultural desde los medios operativos seleccionados (radios rurales, agentes locales) hasta los recursos didácticos. Este programa, después se extendió a otras regiones, y en cada una de ellas (Aysén, Los Lagos) se hicieron materiales propios, y se asumieron características particulares.

En síntesis, vuelvo a resaltar que la atención a la diversidad de los niños y niñas y sus familias, con modalidades, programas y recursos diversificados, es absolutamente posible en instituciones públicas de tipo nacional. Esta riquísima experiencia que hizo que toda América Latina viniese a conocer estos programas en terreno, dista bastante de la homogeneización e instrumentalización en que se está cayendo actualmente en educación parvularia con “mapas de progreso” programas nacionales estructurados por edades y centrados en disciplinas tradicionales. Todo ello, dista mucho de la construcción curricular a partir de las características, necesidades, fortalezas y sentidos de los niños, familias y comunidades, que es lo propio de la educación parvularia, y que es lo que hemos trabajado en diferentes instituciones y países.

2. ¿Qué rol jugaron las personas mencionadas por Ud. (Dina Alarcón, Viola Soto y Abraham Magendzo) u otras, en su involucramiento potente con el tema de la inclusión cultural?

Bueno, más allá de lo personal, cada uno de ellos nos remite a un conjunto de instituciones y personas que han aportado a estos temas. Con Dina Alarcón, un recuerdo al ideario esencial de la educación parvularia, que desde la Escuela de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Chile, se plasmó en nuestra formación y en muchas iniciativas nacionales. Entre ellas, el respeto por la

singularidad y diversidad de los niños y sus familias. De nuestra maestra Viola Solo, Premio nacional de Educación que tanto ha aportado a una construcción curricular situada, contextualizada, participativa, se podría decir tanto, y es una maravilla verla a sus 89 años, que aún lucha por ello, como fue la campaña que hizo por la disminución de las horas de historia. De Abraham Magendzo, su trabajo a favor de los Derechos Humanos y de su traducción curricular, de manera que las propuestas educativas recojan los grandes propósitos de una educación verdaderamente humana. A estos y otros destacados autores, habría que agregar lo que me han enseñado muchos educadores anónimos en su mayoría, que en las distintas comunidades con las cuales he trabajado en el país y en el extranjero, me han enseñado lo que es el comprender que el mundo se interpreta de diferentes formas, que las metas de la educación pueden diferir, como igualmente sus formas y procedimientos.

3. En un Chile muy diferente al del 1993, ¿Qué diría Ud. respecto a los avances en el ámbito de la inclusión de la diversidad en la Educación Parvularia?

Bueno, pienso que las Bases Curriculares de la Educación Parvularia fue un avance trascendente como igualmente la primera parte de su implementación. Desgraciadamente, pienso que la profundidad del cambio paradigmático que proponen, que es un paso de una pedagogía de la modernidad a una de la posmodernidad, no fue entendida por gran parte de quienes debían orientar la implementación. De esta manera en todas las prácticas homogeneizadoras que se están observando, se está desvirtuando totalmente su llamado a la flexibilidad, a la construcción diversificada y plena de sentidos para las comunidades. Como avances, pienso que lo que se está haciendo en algunas universidades a nivel de pregrado y posgrado sobre estos temas es un avance, pero que se choca tremendamente con normativas y disposiciones totalmente opuestas a la inclusión.

4. ¿Siente que habría algunos riesgos potenciales para una educación inclusiva de diversidades culturales y otras, dada la forma en que la cultura chilena y las políticas educativas han ido avanzando?

Pienso que ya he contestado en parte esta pregunta; riesgos en los últimos años, montones, es cosa de ver qué se está haciendo en muchos establecimientos donde reina la plantilla y la enseñanza instrumental de la iniciación a la lectura, escritura y al cálculo en su sentido mas tradicional. A nivel de la sociedad nacional, aún no avanzamos a reconocer que los "chilenos" somos en gran parte mestizos, de diferentes grupos étnicos, y que deberíamos sentirnos orgullosos de nuestras raíces indígenas, africanas, europeas, asiáticas, etc. por lo cual, este equívoco racismo que portamos producto del "querer ser lo que no somos"

como diría Jorge Gissi, sigue atentando a reconocer nuestras diversidades y por tanto, a una educación mas inclusiva.

5. **¿Qué sugerencias ofrecería Ud. a nuestras colegas que laboran directamente con los párvulos para que su propuesta educativa posea una calidad superior, incorporando por tanto la inclusión de todos y todas?**

Que se afirmen y valoren su rol y formación como profesional de la educación de la primera infancia, lo que implica ser capaz de diagnosticar realidades educativas y culturales diversas, convocar a las comunidades educativas, diseñar con ellos proyectos educativos, implementarlos y evaluarlos. Así aprovechamos toda la riqueza de los contextos locales y las fantásticas oportunidades que entrega culturalmente el mundo entero que ahora está al alcance de los párvulos.

6. **Ud. ha estado asociada a OMEP como Vicepresidenta Regional para América Latina y ha tenido fuertes vinculaciones por esta y otras vías con diferentes países latinoamericanos ¿Cree que esta realidad debiera ser parte de nuestra propuesta educativa en Chile? ¿En qué formas sugiere Ud.?**

Uno de los aspectos faltantes en nuestra contextualización de los currículos, es la dimensión formativa de una "latinoamericanidad". Por todos los problemas históricos que sabemos, unido a este querer siempre estar mirando al mundo desarrollado como nuestro único referente, dejamos de lado el valorar la humanidad y la riqueza educativa y valórica de nuestra América Latina. La acogida, la alegría, la solidaridad, el esfuerzo, son valores entre otros que compartimos, además de toda la riqueza de recursos lingüísticos, de arte, de ciencia, de tecnología que entre muchos otros, nos entrega la región. Para un niño chileno, conocer y "vivir" imaginativamente la vida de un niño en la Amazonía peruana o brasileña, en la antigua ciudad de Tuahuanaco, o en la selva húmeda de Centroamérica, puede ser mil veces mas desafiante afectiva y cognitivamente que la clásica "Caperucita Roja" donde se comen abuelitas y matan lobos.

7. **¿Cuál es su opinión respecto a la calidad educativa que debiera considerarse hoy día en Chile y Latinoamérica?**

La calidad educacional puede ser entendida desde diferentes aproximaciones teóricas; en general la que se implementa en Chile - no se discute - es la de tipo instrumental, universalista, definida una vez mas por países desarrollados para "todo el resto del mundo" que parece que no sabemos pensar nuestros propios referentes. Sin desconocer que puede haber parámetros

compartidos, pero que se construyen desde contextos y actores diferentes, la calidad debe ser cuestionada sobre su aporte a una mejor humanidad, para lo cual no sólo debe ser participativa en su diagnóstico, definición de objetivos e implementación, sino que debe ser iluminadora y emancipadora de quienes desean avanzar en su proyecto educativo. Ello difiere mucho, de los modelos de calidad que se están implementando, cual receta válida universal y sancionadora para todos.

8. ¿Qué otros aspectos de su trayectoria cree Ud. que han sido relevantes para su propia comprensión y la de otros/as en cuanto a la Educación Parvularia de calidad e inclusiva?

Ya lo decía anteriormente, pienso que el trabajo conjunto con tantos educadores y comunidades educativas de todos los países de Latinoamérica me ha enriquecido mucho en mi formación continua. Pero a ello, tengo que agregar una de las líneas en que he estado trabajando profusamente últimamente: la investigación histórica en el nivel de educación parvularia. Cuando leo y releo a los clásicos: Comenio, Owen, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, y a quienes fueron sus seguidores, pero en especial, fundadores “pensantes y actuantes” de la educación parvularia latinoamericana, que ya son muchos y anteriores a lo que se sabía, acorde a las investigaciones que hemos estado haciendo, me asombro de su claro pensamiento sobre el tema. Así, en épocas en que este nivel no se valorizaba para nada (fines del siglo XIX, comienzos del XX), fueron capaces de instalar esta educación respetuosa de los niños y niñas pequeños y sus características, y empezar ya a luchar contra esa visión reduccionista que hoy a más de un siglo, sigue igual presionando a pesar del enorme conocimiento que tenemos en la actualidad de ellos, y de la importancia de esta etapa.

Por ello considero que la Declaración que hizo OMEP mundial el año pasado, sobre “el derecho de los niños y niñas a jugar y aprender jugando”, desde Suecia, es de gran relevancia. Es un llamado -una imploración como dice el documento- a que los párvulos aprovechen todo su potencial, aprendan todo lo que ofrece el mundo actual, pero desde su ser de niño pequeño, en una educación del asombro, del descubrimiento, de la creatividad y del gozo. Eso es lo que nos dicen los grandes pensadores del ayer y de hoy, como Malaguzzi, Moss, Dahlberg, Didonet, y parte de mis colegas académicas en diferentes universidades del país.

Ojala esta tarea fuera asumida por toda la sociedad, así formaríamos unos niños, jóvenes, y adultos mas plenos que han crecido como fantásticos seres humanos singulares y relacionados desde su cultura de pertenencia a una de tipo global que cuide nuestro agotado planeta tierra y nuestros mejores valores como tales.



Artículos

Artículos



Reflexiones acerca de la educación inclusiva en la educación parvularia. La experiencia de la Junta Nacional de Jardines Infantiles

Reflections on inclusive education in preschool education. The experience of the National Board of Kindergartens

Patricia Araneda Castex
paraneda@ajunji.cl
patia@mi.cl

“La experiencia temprana del niño tiene un efecto de solidificación de largo alcance en el desarrollo de su cerebro y en su conducta. Sus experiencias afectan la construcción cerebral de los genes, su bioquímica y fisiología corporal- todos los cuales influyen en su conducta cognitiva, emocional y social”. (Young, M. E. y Richardson, L. 2007)

Resumen:

La Educación Parvularia es la responsable del aprendizaje temprano del ser humano. La mayoría de sus enfoques curriculares consideran desde un comienzo la diversidad de necesidades de los niños y niñas. El sistema de libre corriente de la actividad en Israel y el de Reggio Emilia en Italia son un ejemplo de ello.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles define a la Educación Inclusiva como su sello principal, ya que considera las diferencias como un recurso y apoyo al aprendizaje, al juego, al desarrollo de los niños.

Palabras claves: educación parvularia, educación inclusiva, diversidad, enfoque curriculares.

Abstract:

Preschool Education is responsible for the first year of learning of human beings. Most of the curricular approaches have in consideration the different needs that children have. The “System of free flow of activity” that emerges in Israel and Reggio Emilia in Italy is an example of it. The National Board of Kindergartens defines Inclusive Education as their main priority, and it considers the differences as a support to the learning, game and the development of the children

Keywords: preschool education, inclusive education, diversity, curricular approaches.

Recibido ?????????????/Received ?????????????
Aceptado ?????????????/Accepted ?????????????

Importancia de la educación parvularia

Nuestro país en la búsqueda de la equidad ha aumentado sustancialmente la cobertura de la educación parvularia, especialmente de los menores de tres años y ha realizado esfuerzos notables en la búsqueda de la calidad. Hoy es imprescindible incorporar los principios de la educación inclusiva a los diferentes contextos de aprendizaje en la educación parvularia, adhiriendo a los enfoques curriculares que desde sus fundamentos consideran el respeto de las diferencias individuales y propician estrategias de apoyo que en determinados momentos algunos de los niños y niñas necesitan.

La educación parvularia ha tomado relevancia en la última década, ya que por ejemplo la neurociencia ha demostrado que el período en que el cerebro es más eficiente para el aprendizaje comienza antes de los 3 años, por lo que la educación temprana posibilitaría la generación de capital humano y el aumento de la competitividad.¹

Es así como los gobiernos en los diversos países se han interesado en la educación y cuidado infantil temprano, tanto por sus posibles impactos: económico, humano, social, etc. como por el aporte a la cohesión social: políticas de bienestar como las de conciliación de la vida familiar y la vida laboral, de igualdad de género, de integración de la población inmigrante, de educación en ámbitos comunes de niños y niñas con discapacidad, etc.

Podemos decir entonces que el mundo político y económico ha reconocido que el acceso equitativo al cuidado y la educación infantil de calidad puede reforzar las bases del aprendizaje a lo largo de la vida de todos los niños y niñas, y satisfacer las grandes necesidades educativas de las familias y de la sociedad.

Pero, si bien se han alcanzado importantes logros en el desarrollo de políticas de infancia temprana, todavía quedan varios retos a los que responder en materia de educación, en el Segundo Informe "Pequeña Infancia, Grandes Desafíos II – Educación y Estructuras de Cuidado (Paris, OCDE. 2007) señala que estos son:

- *asegurar suficientes fondos públicos para el sector y la coordinación adecuada de las muchas agencias involucradas en los servicios para los niños pequeños y sus familias;*

1 Rolnick Art. *Desarrollo en la Primera Infancia: Desarrollo Económico de Alto Retorno Público*. Banco Federal de la Reserva de Minneapolis USA en : Seminario Internacional: "El impacto de la educación inicial", JUNJI, UNICEF y el Ministerio de Hacienda. 2008 Chile.

- *aumentar la oferta de servicios para niños menores de tres años, pues todavía no se satisface la demanda actual, garantizando calidad y la consistencia de los servicios, especialmente para asegurar la igualdad a los niños de grupos minoritarios y de escasos ingresos, que tienden a estar poco representados en los servicios a niños menores de tres años;*
- *mejorar la captación, formación y remuneración de profesionales para la infancia temprana, especialmente de la profesionalización y desfeminización de los puestos de trabajo; y*
- *establecer vínculos coherentes entre los diferentes sectores que trabajan con niños pequeños, en especial en los niveles de elaboración de políticas y servicios locales mejorando la calidad a través de procesos participativos de personal, padres y niños.*

Este mismo Informe propone ocho elementos claves para el establecimiento de políticas exitosas por parte de quienes están a cargo de fomentar un acceso equitativo a la Educación y Cuidado Infantil Temprano de calidad como son:

1. *el enfoque sistemático e integrado sobre el desarrollo y puesta en práctica de estas políticas;*
2. *la relación fuerte y de igualdad con el sistema educativo la inversión pública sustancial en servicios e infraestructura;*
3. *el enfoque participativo para asegurar y mejorar la calidad;*
4. *la formación y condiciones de trabajo apropiadas para el personal en todas las formas de servicios;*
5. *la atención sistemática al control y recolección de información;*
6. *el marco de referencia estable*
7. *una agenda a largo plazo para la investigación y la evaluación y, por último*
8. *el enfoque universal al acceso, con atención particular a los niños que necesitan apoyo especial,*

Este ultimo factor nos lleva a comprender que el **enfoque universal de acceso** que todos los niños y niñas deberían disfrutar tiene como base la Declaración de los Derechos Humanos (1948), la Convención de los Derechos del Niño (1989); la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), Ley N° 20.422, “Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social para personas con discapacidad” promulgada en febrero 2010, y otros instrumentos legales nacionales e internacionales.

2. La educación inclusiva

El **acceso a la educación** y cuidado de la primaria infancia, es muy bajo en los tres primeros años de vida, y los niños y niñas de sectores socioeconómicos más desfavorecidos, de zonas rurales y los niños y niñas con discapacidad son quienes menos se benefician de estos servicios.

La educación por sí sola no puede pretender superar los procesos de exclusión social, pero es un factor muy importante, más aún cuando se asume la educación inclusiva en el primer nivel del sistema educativo, sentando nuevas bases democráticas. (JUNJI Referente Curricular 2009)

En la actualidad la Educación Inclusiva no se refiere solo a los niños y niñas con discapacidad sino que a toda la diversidad de niños y niñas que componen el espectro humano, reconociendo diferencias de capacidad, de intereses, de ritmos de aprendizaje, étnicas, religiosas, lingüísticas, etc.

Cabe también distinguir, conceptualmente que entendemos por Integración y por Inclusión ya que comúnmente se tiende a confundirlos. La **integración** se refiere *“al accionar y a la percepción que de sí tienen las personas con discapacidad y sus familias en relación a su funcionamiento en la sociedad... Tal sentido vital se refiere a la capacidad de las personas, y de su círculo primario, para asumir y procurar objetivos vitales que organicen y otorguen significados a la vida cotidiana”*. Y la **inclusión** es entendida como un sistema cuyos elementos del contexto físico y social operan activamente para incorporar o discriminar a las personas, dotado de recursos y voluntades (gestión) a nivel de la sociedad, los centros laborales y educacionales, la comunidad y la familia, y que puede ser excluyente y discriminatorio o acogedor e inclusivo².

La UNESCO define la educación inclusiva como un *“proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la EPT”*.³

2 SENADIS. “Hacia un Modelo Compartido de Interpretación y Acción sobre la Discapacidad”. Sección de Estudio e Integración Programática. 2009.

3 Blanco Rosa. La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro” Congreso Mundial de Educación. Cuadragésima octava reunión. UNESCO. Ginebra. 2008.

Es así como desde este enfoque, ya no son los grupos acogidos quienes se tienen que adaptar a la vida del centro infantil, sino que éstos se ajustan a las necesidades de cada estudiante, porque todos son diferentes. Esto significa avanzar hacia *diseños universales*, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en lo que la educadora considera son las necesidades de aprendizaje de todos los niños y niñas en ese momento que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad.

La investigación denominada **Educación Inicial en el Marco de la Inclusión**, (Socrates Comenius 2.1. 2007 - 2009)- desarrollada en seis países europeos diversos entre sí; bajo la coordinación de la Dra. Maria Kron de la Universidad de Siegen de Alemania, señala tres elementos esenciales, comunes en los seis países estudiados, para la educación inclusiva en educación inicial:

1. Entregar apoyos a los educadores de aula en la preparación de procesos concretos de enseñanza aprendizaje para todos los niños y niñas, considerando como indispensable la participación de ellos en la creación de ello.
2. Considerar como esencial la constitución de grupos heterogéneos en cuanto a edad, sexo, culturas, religiones, etc.
3. La adquisición de seguridad en el momento de la eliminación de barreras al aprendizaje, al juego y a la participación.

Además el análisis de los resultados surgen las siguientes recomendaciones:

1. **Situar el foco en los intereses y necesidades del niño y la niña.** Partir de los intereses de los niños y niñas y creando situaciones en el entorno que llamen la atención de ellos.
2. **Participar en los procesos de aprendizaje creando situaciones que se dirijan a las capacidades y potencialidades de todos los niños y niñas.** Formando grupos heterogéneos, estructuras flexibles, experiencias de aprendizajes libres y otras estructuradas, creando un clima de confianza, eliminando barreras. Con apoyo individual y momentos en común.
3. **Organizar un apoyo pedagógico para que los niños y niñas se entiendan y comprendan mejor.** Crear estímulos específicos para el niño o niña que lo necesita que sean atractivos también para los compañeros. Hacer ver las capacidades y talentos que todos

los niños tienen. Traducir a los otros niños señales y formas de comportamientos desconocidos,

4. **Conocimiento y posición del educador.** Aceptar al niño o niña como protagonista de su propio aprendizaje y desarrollo. Reflexionar permanentemente acerca de su función de modelo para los niños y niñas de su aula. Trabajar en conjunto con los padres y madres.
5. **Condiciones favorables a la práctica inclusiva.** Cooperación entre los adultos. El establecimiento como trasfondo auxiliar. Las influencias arquitectónicas y espaciales y las redes existentes en la comunidad.

La educación parvularia: los enfoques del *Sistema de libre corriente de la actividad* en Israel y de Reggio Emilia en Italia

La respuesta a la diversidad que pretende la educación inclusiva tal como lo hemos visto en los párrafos anteriores, es condición esencial de una educación de calidad, es a su vez, un desafío y demanda una organización diferente. El caso de la Educación Parvularia es distinta al de los otros niveles del sistema educativo, ya que el año 1907, al inaugurar en Italia la primera Casa dei Bambini, la Dra. María Montessori, se inicia en la educación parvularia una metodología que se caracteriza especialmente por la libertad completa de movimientos que se otorga al niño o niña y por el material didáctico que a su educación se aplica. La libertad de movimientos es una regla básica; el niño no se ve obligado a ocupar un puesto determinado de una determinada fila. Esta así llamada “disciplina libre” es actualmente normativa en los centros infantiles modernos de todo el mundo. Nacen los “rincones”.

Tomando en cuenta estos planteamientos se reflexionará acerca de dos enfoques (no son los únicos) que consideraron desde su diseño inicial la diversidad de necesidades de todos los niños y niñas que asisten al programa o unidad educativa.

El *Sistema de libre corriente de la actividad*, creada en el Instituto Oranim, por Guideon Lewin en Israel, a mediados del siglo XX, planteada inicialmente como investigación del juego, en distintos grupos étnicos y sociales, (por eso es tan coherente con la educación inclusiva) define que el educador de párvulos debe comprender la actividad espontánea del niño y el significado que éste tiene en el desarrollo integral de la personalidad.

Las interacciones del educador se caracterizan por:

- reconoce el valor esencial de la presencia del adulto en la actividad espontánea del niño o niña;
- el docente se asume como tal;
- mas importante que lo que el adulto planifica es acompañar dinámicamente al niño en su actividad;
- el docente es responsable del ambiente educativo: de respetar la actividad espontanea del niño y es responsable de aportar al niño lo que él necesita.
- cada niño o niña requiere una intervención distinta.⁴

Algunos de los principios de la educación preescolar en Israel

- Principio de individualización: con este principio se pretende desarrollar al máximo las potencialidades de cada niño o niña presentes en el aula, se estimula la heterogeneidad del grupo, reconociendo con ello que el aprendizaje cooperativo solo es posible en grupos heterogéneos y que los niños y niñas se diferencian por el grado de actividad, la rapidez de la percepción y memorización, el acceso al lenguaje oral, por la capacidad de trabajo en general, etc. Favorece a determinados niños y niñas poder llevar adelante un programa adecuado a sus necesidades educativas, sean estas especiales o no. Este principio también destaca el método activo que favorece experiencias de aprendizaje que motiven al niño a buscar y explorar, a reconstruir el conocimiento e internalizar lo aprendido por sí mismo, impulsando el crecimiento individual.
- Principio de integración: Uno de los significados de este principio es la integración del niño o niña con problemas especiales en un aula regular, a cargo de maestras jardineras con experiencia y sensibles a las necesidades de los pequeños, que fueron capacitadas

4 Stein Rebeca y Szulanski Susana. Educación Preescolar en Israel. Ediciones Aurora, Universidad de Tel Aviv, Israel 1997.

en educación especial. Este principio reconoce la necesidad de la integración de otros profesionales tales como los educadores diferenciales o especiales al trabajo en los Jardines Infantiles.

- Principio de pluralismo: Su esencia radica en el respeto a lo “diferente” como factor enriquecedor. Pluralismo en lo que se refiere a las posibilidades de respuestas distintas, opciones y alternativas, caminos diferentes a elegir. Básicamente el respeto de formas culturales y pautas conductuales distintas y consecuentemente modelos de aprendizaje diferentes y adecuados al hombre y su cultura. Este principio refleja la importancia que este sistema asigna a la educación intercultural.

La Educación de la Autonomía

La autonomía es uno de los objetivos centrales en la educación parvularia en Israel y señala que así como el jardín infantil ofrece diversidad de actividades, que previamente han sido valoradas y consideradas adecuadas para el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad del niño o la niña, a la vez tendrá que considerarse como importante que los niños y niñas asuman sus responsabilidades.

Así también organizar el tiempo, a partir del párvulo, a corto plazo: las actividades de cada día; y a medio plazo: la necesidad de pasar por todos o la mayoría de los rincones a lo largo de la semana o quincena; así como seguir el proceso interno de cada actividad, sin la presencia constante del adulto, implica no solo el aprendizaje de la autonomía en el sentido de asimilar determinadas normas, sino también algo tan importante como el desarrollo de una actividad mental autónoma.

El hecho de discutir las actividades, de llegar a acuerdos, de reflexionar posteriormente sobre los resultados, subraya y refuerza el carácter social del aprendizaje e incide en el funcionamiento mismo y en su organización. La discusión y el contraste del propio pensamiento con el de los demás y el intercambio basado en la colaboración y ayuda, actúan como elemento de formación intelectual y social. El sistema de tutorías entre compañeros que nace estructuradamente en la Educación Inclusiva, los llamados apoyos naturales (sus compañeros y compañeras), son coherentes con estos planteamientos.

El Sistema de Reggio Emilia, Italia

El método relacional (o Pedagogía Relacional) de Reggio Emilia es uno de los que mejor revela como un grupo de niños está constituido de individualidades y de asociaciones de niños con afinidades y habilidades diferentes, la metodología demanda que el adulto se centre en la observación y el reconocimiento de las diversas maneras que los niños y niñas tienen de elegir, participar, evaluar, etc. por esta razón seleccionan y evalúan las actividades desafiando las motivaciones e intereses de los niños. Este tipo de estrategia educativa es compatible con la educación inclusiva ya que desde la entrada el educador o educadora reconoce y conoce a los niños y niñas en su diversidad.

La organización más adecuada de las actividades es en pequeños grupos que son módulos de eficacia comunicativa y aspiración. El trabajo en pequeños grupos pretende crear estimulantes atmósferas y ricos procesos de cambios y desarrollos, dando lugar a una de tantas posibilidades organizativas y situaciones de aprendizaje que todos los niños y niñas han de experimentar, para que el adulto comience a distinguir los diferentes roles que se desempeñan en el grupo y la relación entre ellos.⁵

En cuanto a la dimensión temporal de la experiencia de aprendizaje a los niños y niñas se les respeta su ritmo, son motivados para repetir experiencias, observando y volviendo a observar, representando, sin interrumpir ni proponer cambio de actividad sino solo hasta que el niño o niña lo desee. Esta consideración es también coherente con la educación inclusiva ya que cada niño presenta un ritmo de aprendizaje distinto y este en este enfoque es respetado.

El trabajo se organiza en forma de proyectos, como una investigación de temas seleccionados por los educandos. Este se diseña para ayudarlos a darse cuenta de una manera más profunda de los distintos fenómenos que ocurren en el ambiente y de, esta forma, experimentarlos; se les motiva para tomar sus propias decisiones y elecciones en compañía de sus coetáneos.

Algunos de los **principios del sistema Reggio Emilia** relacionados expresamente con la educación inclusiva:

- Todos los niños están potencialmente preparados, tienen curiosidad e interés para construir su aprendizaje, utilizando todo lo que el ambiente les tiende en su interacción social. Los educadores están

5 <http://www.waece.org/enciclopedia/resultado2.php?id=900285> visto 10 de mayo 2010.

conscientes de esta potencialidad y construyen con ellos el programa, para apoyarlos en su desarrollo. Es decir, se reconoce el potencial de aprendizaje de todos los niños y niñas independientemente de sus condiciones sociales, étnicas, de género o de capacidades.

- Al planear y llevar a cabo las actividades y proyectos, se tiene en cuenta el sentido del tiempo y el ritmo de los niños. Los educadores permanecen durante tres años con ellos, lo que les permite conocer el ritmo de aprendizaje de estos y les facilita, por lo tanto, el planeamiento. Los dos elementos señalados: tanto tener en cuenta el tiempo y el ritmo de cada niño como el hecho de que el educador sea quien transita por los niveles con su grupo durante tres años facilitan el aprendizaje de todos y todas las niñas.
- La planeación se basa en los resultados que se obtienen de la observación de los educandos y del conocimiento de sus intereses.
- La exploración se trabaja en «proyectos» a corto y largo plazo. Estos pueden durar días, semanas o meses, y surgir por las necesidades de los niños, por algún evento o por el interés de los propios docentes.
- El programa es emergente, el contenido del proyecto surge de acuerdo a las necesidades de los niños o por la intención del equipo educativo.

La opción de la junta nacional de jardines infantiles

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), institución estatal que vela por la educación parvularia en Chile, desde los comienzos de los años 90 inicia un proceso de reformulación de las políticas y programas vigentes, incorporando, entre otros aspectos, un fuerte impulso a la interculturalidad y a la integración de niños y niñas con discapacidad. Posteriormente se promulgan, bajo el liderazgo del Ministerio de Educación, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia que define a la “atención a la diversidad” como uno de los principios de esta época que están a las bases de la educación parvularia en nuestros días. La JUNJI e INTEGRA elaboran sus propios Marcos o Proyectos Curriculares.

A fines del año 2008, la Corporación de Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), la Universidad de Valparaíso, JUNJI y la Fundación INTEGRA participan en la elaboración de una Guía de Orientaciones para la Educación

Intercultural en Educación Parvularia, el mismo periodo la Cooperación Alemana (GTZ) apoya a JUNJI en la elaboración de un Modelo de Educación Parvularia Inclusiva. A fines del año 2009 JUNJI decide empezar a incorporar a niños y familias de sectores socio económico levemente más favorecido. Todas estas acciones reflejan la opción de fortalecer la heterogeneidad y la incorporación plena de sectores diversos.

En el año 2009 JUNJI inicia, mediante un proceso participativo a nivel nacional, la actualización de su Marco Curricular, así es como a fines de año se hace el lanzamiento del ahora llamado Referente Curricular, en el que se puede visualizar el resguardo por la calidad, equidad y la preocupación permanente de JUNJI, como integrante y ejecutor de las políticas públicas y en especial del sistema de protección a la primera infancia “Chile Crece Contigo”, la institución hace suyo el mandato relacionado con proteger, atender y educar a todos los niños y niñas de los quintiles de mayor vulnerabilidad.

El Referente Curricular entrega una estructura que ofrece fundamentos, principios, propósito, contenidos, apoyos metodológicos, contextos y organización de los aprendizajes esperados, considerando las distinciones entre el primer y segundo ciclo de la Educación Parvularia. (ver en www.junji.cl)

La propuesta curricular pretende ser accesible y comprensible para todos los agentes educativos, técnicas, educadoras que trabajan en la institución, especialmente para aquellas que trabajan directamente con los niños y niñas, *potenciando con ello la calidad de la educación inicial que ofrecen los jardines infantiles, salas cuna y programas educativos de administración directa y aquellos que funcionan vía transferencia de fondos a terceros.* (JUNJI. Referente Curricular. 2009)

El Referente Curricular JUNJI, en primer lugar, coloca al niño y la niña como sujeto de derecho, y a su vez, asume la Educación Inclusiva como un enfoque de calidad que le otorga su **sello principal**, es decir, constituyéndose una comunidad educativa que acoge y se dispone para incluir a todos los niños y niñas, independiente de sus características y condiciones individuales, evitando la exclusión y discriminación. *Por el contrario, considera las diferencias de niños y niñas como un recurso efectivo de contribución para el aprendizaje y desarrollo pleno de los párvulos y sus familias, enriqueciendo el currículo y los procesos educativos que se implementan.*

La educación inclusiva es un proceso complejo que involucra elementos culturales, sociales, económicos, etc. , por ejemplo, aspiramos a tener un Referente Curricular común, que se adapte a las diferentes capacidades y características de los niños y niñas en los diversos programas y unidades educativas, lo que implica formación, flexibilidad, cambio, y que por lo tanto que demanda tiempo.

Es importante señalar, en este contexto, que cada comunidad educativa puede ampliar y/o complementar de acuerdo a la identidad de su Proyecto (PEI) o Planificación Educativa de un jardín infantil, sala cuna o programa, sin perder el sentido y propósito del Referente educativo.

La educación inclusiva redundante en un sentimiento de comunidad, de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que tienen derecho todos los niños y niñas, y además se comprende, con igual fuerza, que las decisiones educativas son para que todos ellos y ellas accedan a un aprendizaje con significado y sentido. Esta concepción de educación, pretende desdibujar las barreras culturales, sociales, actitudinales, arquitectónicas, entre otras, llevando a una transformación social y cultural que impactará favorablemente en una sociedad más democrática, acogedora, solidaria, respetuosa, que ayudará a las personas a ser más felices y desarrolladas.

En lo concreto esto se ha traducido en:

- la incorporación de profesionales de nuevas disciplinas a la JUNJI, educadores interculturales y educadores diferenciales, a nivel de asesores y supervisores territoriales,
- en la reformulación de las Orientaciones Técnicas Específicas en el Trabajo Educativo con los niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de una discapacidad, que define por ejemplo, las funciones que le compete en este tema a los profesionales de los diversos estamentos: subdirectores técnicas regionales, supervisores (incluidos los educadores diferenciales e interculturales), las Directoras de Jardines Infantiles, y de Educadores y Técnicos de Aula.
- en la elaboración, a nivel de las regiones, de un sinnúmero de documentos e instrumentos de apoyo para la educación intercultural, las NEE, el trabajo con familias inmigrantes, para las educadoras y técnicas en párvulos y para las familias de los niños y niñas,
- en capacitaciones con expertos nacionales e internacionales tanto en la educación intercultural como en educación especial,
- en el seguimiento de los Planes de Mejora del Modelo de Gestión de Calidad de JUNJI, específicamente de los elementos de gestión vinculados a la diversidad.

- en la elaboración de material educativo pertinente y que presenta a la diversidad humana como una de sus características que nos hace más humanos.

Incorporar la educación inclusiva como el sello principal de JUNJI implica, reconocerla como un **proceso complejo, a largo plazo y que tiene muchas aristas**. Significa aumentar y perfeccionar los apoyos a las agentes educativas, educadores y técnicos que trabajan en aula, a la vez de elaborar indicadores que permitan evaluar sistémicamente factores físicos y sociales – actitudinales que pudieran estar afectando efectiva puesta en marcha de la nueva propuesta curricular.

Referencias Bibliográficas

- Araneda C Patricia (2009). *Material de Apoyo en Educación Inclusiva*. JUNJI Colección Currículo II. Chile
- Blanco Rosa.(2008) *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro*” Congreso Mundial de Educación. Cuadragésima octava reunión. UNESCO. Ginebra.
- CONADI. (2008) *Guía de Orientaciones para la Educación Intercultural*. JUNJI - INTEGRA. Universidad de Valparaíso. Chile
- JUNJI (2009) *Referente Curricular*. Sección Currículo del Departamento Técnico Pedagógico. Chile
- JUNJI (2010) *Orientaciones para la Educación de Niñas y Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Sección Currículo del Departamento Técnico Pedagógico. Chile
- OECD (2008). *Starting strong II: early childhood education and care en Revista Española de Educación Comparada*, 14, 383-417 España.
- OCDE (2007): *Petite enfance, grands défis II- Éducation et structures d'accueil*. (París, OCDE), 445 pp. Francia
- UNESCO (2001), *Archivo Abierto sobre Educación Inclusiva*. UNESCO, Paris Francia.
- SENADIS (2009). *“Hacia un Modelo Compartido de Interpretación y Acción sobre la Discapacidad”*. Sección de Estudio e Integración Programática. Chile.

Rolnick Art. (2008) *Desarrollo en la Primera Infancia: Desarrollo Económico de Alto Retorno Público* Banco Federal de la Reserva de Minneapolis USA en: Seminario Internacional: "El Impacto de la Educación Inicial", JUNJI, UNICEF y el Ministerio de Hacienda. Chile.

La educación preescolar en Israel por: Rubén Zataráin Mendoza visto en:
http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=343&a=articulo_completo

<http://www.waece.org/enciclopedia/resultado2.php?id=900285> visto 10 de mayo 2010. www.junji.cl

Diversidad y convivencia

Verónica Romo López

Resumen:

Se analizan bases teóricas que sustentan la necesidad y posibilidad de trabajar en procesos de incorporación en el Jardín Infantil, de una cultura respetuosa de los derechos de todos y todas.

La diversidad humana en todos sus aspectos es considerada como elemento clave en un proceso de desarrollo valórico propio de los Derechos Humanos, tema que se analiza desde las propuestas de los precursores de la Educación Parvularia.

Palabras claves: Derechos Humanos, diversidad, dignidad, precursores de la Educación Parvularia

Abstract:

Theoretical bases that allow clarifying the relevance and possibility of working for a culture respectful of Human Rights in Preschool level are analyzed.

Human diversity in all its dimensions is considered a clue element in a process in which Human Right's values are included, theme that is also analyzed in the proposals of different authors that are at the foundations of Early Childhood Education.

Keywords: Human Rights, diversity, dignity, founders of Early Childhood Education.

Recibido ???????????/Received ???????????
Aceptado ???????????/ Accepted ???????????

Educación y diversidad

No debe existir un ser humano que no desee mirar el futuro con esperanza. La pregunta que cabe es cuáles son las esperanzas de las diversas personas: ¿Son las esperanzas de hombres y mujeres las mismas? ¿Son las esperanzas de indígenas y mestizos de América las mismas? ¿Son las esperanzas de católicos y musulmanes las mismas?

Una primera mirada a la historia y a la realidad humana nos permite suponer que las esperanzas pueden ser diferentes: la diversidad humana, la presencia de diferencias entre todos y todas, son evidentes a lo largo de la historia y en toda la geografía del planeta. Sin embargo, todos somos humanos, de la misma raza. Como somos diversos construimos culturas diversas y las esperanzas se construyen sobre la cultura que cada grupo humano ha construido. Esas culturas, tienen elementos positivos, que favorecen la buena vida, la acogida para unos y otras, diversos y únicos.

Pero desgraciadamente en las culturas humanas se ha manifestado con frecuencia el rechazo al que es diferente, al que se resiste a la norma establecida por quienes tienen el poder en esa sociedad. Así, aquellas personas que están en el grupo de los subyugados, de los oprimidos, como nos diría Paulo Freire (1972), de los que siendo diversos no se les permite acceder a las bondades que todo ser humano tiene derecho, tienen esperanzas claramente diferentes de las de los opresores. Ellos y ellas mirarán el futuro con deseos de no más sufrimiento, deseando más justicia, tal vez algunos y algunas con deseos de venganza. Y en el grupo de los opresores, de aquellas personas que se encuentran en el grupo "superior", las esperanzas podrían ser de mantener el estado de cosas, y, sin duda, en algunas personas buscar alguna mayor justicia para todos y todas.

¿Qué esperanzas quisiéramos que todos y todas levantáramos y nos esforzáramos por lograr en el futuro, desde los Derechos Humanos? No la esperanza de la venganza, no la esperanza de la mantención del estado de cosas: *la esperanza del cambio que nos lleve a un mundo de igualdad, de empatía y solidaridad, de respeto pleno por la integridad física y psicológica del otro u otra, sin importar sus diferencias*. Un mundo de libertad responsable y respetuosa de las libertades de todos y todas, en tanto no dañen la dignidad ni la vida de ningún ser del planeta.

En este mundo actual, en la cultura que hemos construido mayoritariamente, muchas personas se encuentran fuera del hogar. Han sido desalojadas de sus espacios, de sus rucas calientitas. Así, las posibilidades de generar instancias educativas que permitan la incorporación de elementos que se constituyan en una cultura respetuosa de la diversidad y sus derechos, se ve enormemente

entorpecida por las prácticas de nuestra cultura, que no admite en el hogar, en el mundo, a personas diferentes, a formas de vida diversas. Una cultura que castiga al diferente.

En nuestra cultura occidental actual, las palabras anciano, retrasado mental, homosexual, mujer, pobre o niño, han llegado a ser sinónimos de inútil, inferior y por tanto, en mayor o menor medida, vergüenza o estorbo. Y lo que estorba, se expulsa del hogar. Elena Águila (1995) efectúa un análisis interesante referido a la discriminación de la que ha sido objeto la mujer y comparte con nosotras lo que significa estar "fuera de casa" en este mundo patriarcal, cuando se es mujer. En palabras de Elena "Para que el mundo social sea un lugar donde se pueda estar como en casa, siendo una mujer, necesitamos el respaldo de una tradición, de una genealogía de mujeres. Los hombres aprenden desde pequeños que el mundo les pertenece; es la deducción más elemental que pueden hacer luego de ver, reiteradas al infinito y por todas partes, imágenes masculinas dominando todos los campos de la vida social." (pág 55). Quisiéramos agregar que esta expulsión del hogar es más dramática aún cuando se suman las discriminaciones: eres mujer e indígena, o mujer y lesbiana, o mujer y retrasada mental.

Por otra parte, las ideas de Paulo Freire (1972) referidas a las divisiones jerárquicas que se evidencian en nuestra cultura, y a cómo éstas dañan tanto al que queda en posición de inferioridad como al que está en posición de superioridad, están claramente expuestas en sus textos. Compartimos con él la idea de que la real "liberación" llegará sólo en la medida en que tanto opresores como oprimidos se liberen de sus temores. La venganza aquí no tiene cabida. Finalmente, es importante mencionar que el hogar está siendo ajeno no sólo a los seres humanos discriminados si no también a los demás seres vivos que comparten el planeta junto a nosotros. Maturana (1996) nos habla de la necesidad de tener presente que "...la historia de los seres vivos sigue el curso de las emociones que especifican los espacios relacionales en que viven...", es decir, tenemos que ser capaces de relacionarnos con todos los seres con los que cohabitamos, desde la armonía y el respeto al fundamento que nos es común: la vida. Nuestra evolución no nos permite evadir esta responsabilidad. Es necesario entonces recuperar nuestro mirar verdaderamente humano, que consiste en ser capaces de ofrecer el calor de nuestro hogar a todos los seres de este mundo, sin discriminaciones prejuiciosas de ninguna especie.

En este mundo las diferencias debieran ser valoradas como la riqueza misma: la diversidad es riqueza en el mundo natural y también en el mundo humano; la diversidad no implica jerarquía, sino sólo diferencia y mayor riqueza. Somos diferentes pero igualmente valiosos, somos iguales pero diversos.

Muchas son las definiciones de educación que es posible aventurar. Pero sin duda existen ciertos referentes básicos que en toda definición se incorporan de una u otra manera. Entre ellos podemos mencionar los siguientes:

- La educación es un proceso, y como tal cambia, evoluciona y se perfecciona o retrocede.
- El proceso al que hacemos referencia, es paralelo a la vida social del ser humano. De aquí se desprende que este proceso es esencialmente humano, si coincidimos en considerarlo consciente, ya que en comunidades animales el proceso de inserción a la comunidad se manifiesta también pero mediante procesos eminentemente instintivos. Es posible decir entonces que el proceso requiere de al menos dos personas, requiere de la interacción social.
- En este proceso se busca el perfeccionamiento de la persona humana mediante la transmisión de diversos aspectos de la cultura en que estas personas se encuentran insertas.
- Se busca también la integración social de la persona esperando que se adapte, y aporte a la cultura.
- El proceso implica un desarrollo de potencialidades ya presentes en esta persona que se integra a la cultura. Dicho en otra forma, se busca extraer de la persona su riqueza, para desarrollarla y, nuevamente, tender hacia su perfeccionamiento.

Es posible plantear frente a una definición que se elabore considerando los puntos anteriores, que ella establecería, por así decirlo una estructura básica, una especie de cáscara que no deja en claro cuál es la sustancia que deseamos incorporar en ella. Dicho de otra forma, la definición nos diría que hay que caminar, e incluso nos podría señalar algunas formas de caminar, pero no establece con claridad el final del camino al que deseamos llegar. Si bien es cierto la actual situación de modernidad de la cultura occidental, nos ha llevado a plantearnos la relatividad de diversos aspectos de la vida humana, cabe suponer que esta relatividad, que en muchos sentidos puede ser tremendamente sana, no debiera impedirnos el hacer nuestro un cierto ideal amplio, universal y flexible de vida y persona humana. Será este ideal el que nos señale la meta a la que pretendemos llegar, la sustancia que deseamos se incorpore en la cáscara, sin que ello signifique que deseamos definir todo cuanto deba estar contenido en ella.

La definición de persona humana a la que aspiramos es un deber ineludible de todo educador, sea este profesor, madre o padre, monitor de algún grupo, o

adulto en interacción con otros; vale decir, toda persona puede ser considerada un educador en potencia, y como tal debiera ser capaz de establecer lo que espera llegar a ser, caminar hacia su ideal y, en este proceso, modelar a quienes interactúen con él, cosa que hará voluntaria o involuntariamente. La definición de este ideal, nos permite dar sentido a nuestras vidas, nos señala caminos en momentos difíciles, nos permite, en definitiva, ser más felices. Es bueno señalar que este ideal no se encuentra en la esfera de las definiciones cognitivas, sino más bien en las realidades afectivas del ser humano. Podrá ser enunciado con palabras, pero siempre sentiremos que las palabras son estrechas. Tal vez sería mejor descrito en un poema u otra obra de arte.

En este ideal, la necesidad de integración de la diversidad humana, la justicia con todos, la solidaridad, han sido destacadas como factores imprescindibles en los procesos formadores, por educadores insignes a través de la historia. Es así como ya en el siglo XVII, Juan Amos Comenio determina la necesidad de “educar para la vida”¹ estableciendo que para este fin era necesario no sólo entregar conocimientos, sino también entregar principios morales, afecto y posibilidades de acción y que esta educación debía entregarse a todos los niños pobres y ricos.

En el siglo XVIII Pestalozzi y luego Froebel, determinan las posibilidades ciertas de educar y permitir el avance de niños que presentan retardos mentales. Pestalozzi, en su texto “Cómo educa Gestrudis a sus Hijos” deja clara la necesidad de “educar haciendo” a todo niño y niña, incluidos los llamados débiles de mente o cuerpo². Froebel plantea también claramente la necesidad de permitir el paso del niño de una etapa a la otra con fluidez y suavidad, determinando que las etapas o grados de desarrollo son tres y que éstas son, en primer lugar, la etapa de criatura, en la que la actividad más importante es el juego; sigue luego la etapa de niño, en que el juego sigue teniendo relevancia pero entra también la necesidad de trabajo o la acción para un fin determinado. Y finalmente la etapa del adolescente en que el juego no desaparece pero pasa a segundo plano transformándose en la actividad primordial el trabajo. En conclusión, el juego que sutilmente se transforma en trabajo, es el hilo conductor del quehacer educativo³.

Decroly en el siglo XIX enfatiza la idea de que no existirían diferencias sustanciales entre el niño irregular y el llamado normal, precisando que las leyes psicológicas son las mismas para ambos, con la salvedad que en los

1 Kozsik “Comenio” Editorial Trillas. México. 1993 pá<., 114
 2 G. Piaton “Pestalozzi” Editorial Trillas, México 1989.
 3 H. Cuellar P. “Froebel” Editorial Trillas, México 1992,

niños irregulares los procesos son más lentos⁴. Este mismo autor establece que todo programa escolar debería considerar la unidad, la integración del mayor número de mentalidades posibles, la adquisición de un número mínimo de conocimientos, el interés de los alumnos y el desarrollo integral de los mismos.

Es posible entonces apreciar que estos precursores de la educación del niño y la niña pequeños no establecían grandes diferencias entre los niños de las escuelas maternas (parvularia) y los niños de los primeros grados de la escuela elemental (Primer subciclo de la EGB). Muchos de ellos consideran posible la integración de los niños discapacitados y todos ellos enfatizan la necesidad de favorecer el desarrollo integral del niño, sin enfatizar sólo lo cognitivo.

La dimensión intercultural de la integración educacional, así como las restantes dimensiones, pueden ser analizadas, también a la luz de diversos documentos de la Organización de las Naciones Unidas.

En el año 1974, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, elabora la "Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales". En este documento se establece entre otras obligaciones que los estados del mundo debieran considerar, que los procesos educacionales deben ser para todos los miembros de una sociedad, sin discriminaciones de ninguna especie, y que esta educación debe promover el desarrollo de todas las potencialidades de las personas. Estos procesos educativos deberán inspirarse en los principios de las relaciones amistosas entre pueblos y estados diferentes, así como en los derechos humanos y las libertades fundamentales, tal como estos aparecen definidos en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales, Culturales, Civiles y Políticos.

En consecuencia se establece que toda Política Educativa debiera fundarse en:

- una dimensión internacional y una perspectiva global de la educación, en todos sus niveles y en todas sus formas.
- la comprensión y el respeto de todos los pueblos, culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas culturas étnicas de la nación y de otras.

4 J.M. Besse "Dccroly" Editorial Trillas, México 1989 I)áo, 32

- la capacidad de comunicarse con los demás.
- el conocimiento de los derechos y deberes de las personas, grupos sociales y naciones.
- la disposición de cada uno a participar en la solución de los problemas de su comunidad, país y del mundo.

El estudio de los problemas que la humanidad vive y ha vivido son parte central de la educación, así como la acción en favor de grupos marginados y/o desposeídos. Estas recomendaciones son especialmente importantes en los años preescolares y en la formación de futuros educadores.⁵

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los artículos 1 al 5 establecen los derechos a la dignidad de la persona, sin discriminaciones ni imposiciones de ninguna especie que no fueran en beneficio de la propia persona y de su comunidad. Desde la perspectiva pedagógica, el derecho a la dignidad, dice relación con la autoimagen y la autoestima positiva que un niño desarrolla de sí mismo, gracias a las relaciones respetuosas de su persona y su dignidad, que se establecen con el-la profesor-a y pares. El deber de respetar a los otros en su dignidad es desarrollado paralelamente con el ejercicio, por parte del niño, de su derecho a la dignidad de su persona. El concepto de dignidad involucra al menos las siguientes dimensiones⁶:

- Todo integrante de la comunidad educativa tiene una personalidad que debe ser respetada
- Ninguna persona deberá ser discriminada
- Se deberán aceptar todo tipo de diferencias individuales infantiles, y las de los adultos de la comunidad educativa que no impidan la sana convivencia. Se incluyen por tanto, en el caso de los niños y niñas las diversas discapacidades o necesidades especiales de éstos.
- La dignidad es opuesta a la humillación.

5 Varios Autores "Perfcccionamiento Docente" Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. Vicaría de la Pastoral Social, Chile 1994.

6 Buguño, M Escalona, L y otros "Contenidos fundamentales de Derechos Humanos para la educación" Corporación Nacinal de Reparación y Reconciliación. Comisión Chilena de DDHH- Chile, 1991

Resulta evidente entonces que los documentos internacionales nos obligan, al menos moralmente a considerar todas las dimensiones de la integración en la educación.

Y en este proceso, existen evidencias de cuatro acciones necesarias para avanzar en la dirección de estas esperanzas de una cultura que respete las diversidades, los derechos de todos y todas y de la vida en el planeta:

- Acciones para recordar la historia de marginaciones que han vivido diversos grupos humanos en la humanidad (por etnia, por edades, por género, por creencias, por orientaciones sexuales, por clase o tipo de trabajo), NO para rescatar el odio hacia los opresores, sino la mirada de los sufrimientos de ambos (opresores y oprimidos), la necesidad de construir tradición de inclusión de mujeres, indígenas, homosexuales, ancianos, niños y niñas. Porque ante estas marginaciones la clave es tener siempre presente que la diversidad es riqueza, en tanto esa diversidad que se manifiesta no dañe ni física ni psicológicamente a otros, otras o a la naturaleza. Entre otras, “hay que tener siempre presente que entre mujeres y hombres hay más semejanzas como especie que diferencias sexuales”. (Lamas, 1997a: 115).
- Acciones para desarrollar la autoestima, empatía y solidaridad, la búsqueda de justicia y valoración de las verdades diversas (culturas), el respeto pleno a la libertad con respeto absoluto a la dignidad (integridad física y psicológica) y la vida, en quienes son diferentes a mí. Incorporar estos valores desde el cuerpo, la emoción y el pensamiento integral y crítico.
- Acciones para desarrollar el pensamiento crítico que permita analizar toda situación desde la mirada de las ideas ocultas que podrían generar marginaciones y daño en los otros, otras o a la naturaleza y sus seres.
- Acciones para incorporar en nuestro ser estos valores de los DDHH y la apropiación de los instrumentos internacionales que, contruidos sobre estos valores, buscan garantizar los derechos de todos y todas quienes compartimos la vida de esta tierra. En esta forma, generar empoderamiento en las personas para que defiendan sus propios derechos y las de los otros y otras.
- Acciones de conocimiento y respeto del Desarrollo Sustentable.

El camino: la convivencia en el amor

Convivir en el amor es sinónimo de convivir en el diálogo y la valoración plena del otro u otra como un ser diferente de mi y del que siempre podré aprender para ser mejor y más feliz. El diálogo se da desde el cuerpo y la emoción nítida, desde el lenguaje diverso y honesto.

Para hacer de este tipo de convivencia algo real debemos tener en cuenta ciertas condiciones que deben manifestarse en el entorno:

1. Un aula en la que se aprecie un /a docente con amor a sí mismo/a y amor a los otros/as, lo que requiere de un diálogo acogedor y no enjuiciante, de valoración de la unicidad y la creatividad y expresión diversa y libre de sentimientos y pensamientos, en tanto esa expresión no dañe a otros /as o a los seres de la naturaleza. Deben estar, por lo tanto, ausentes lo que diversos autores han llamado Bloqueos de la creatividad.
2. Confianza básica, autoestima, autonomía, iniciativa, empatía, identidad propia son factores que deben tenerse presentes en toda interacción
3. El sentimiento, (construcción afectiva sobre la base de la emoción y el pensamiento), es auténtico e identificador del ser. En consecuencia es fundamental no juzgar sentimientos, sólo acciones. Hacer sentir la incondicionalidad de nuestra aceptación y valoración del otro y sus sentimientos, no así de sus acciones. No "explicar" sentimientos y contribuir al sentimiento del otro, nombrándolo, sintiendo con él.
4. Orientación por leyes flexibles, democráticamente asumidas. Estas se generan colectivamente en momentos tranquilos y aceptantes del otro u otra.
5. Orientación por leyes flexibles y principios universalmente aceptados, reconociendo las declaraciones de los derechos de las personas como base de estas leyes.
6. Considerar al educando y a toda persona, como un sujeto activo capaz de insertarse críticamente en la realidad para transformarla y humanizarla.

Mirar a una niña o a un niño, a un animal en peligro, a un anciano solitario, a una persona llorando en silencio, una pequeña flor, el ulular del viento no puede dejarnos indiferentes. Algo debería pasar en nuestros estómagos, en

nuestra piel, en nuestros corazones...Debería emerger en nosotros y nosotras la ternura Sin embargo, muchas y muchos de nosotros, hemos demostrado grandes incapacidades para ser tiernos y tiernas, para sentir, para ser empáticos. Esta carencia de empatía parece tener antecedentes antiguos. En efecto, ya en 1452, el Papa Nicolás V, concedía al Rey Alfonso V de Portugal, en su encíclica *Romanus Pontifex*, la posibilidad de declarar la guerra contra todos los pueblos que no fueran cristianos en todo el mundo y, concretamente, se autorizó y promovió la conquista, la colonización y la explotación de naciones no cristianas y de sus territorios. Es así que, para citar uno de los ejemplos más dramáticos de esta ausencia de ternura y por tanto de carencia de respeto a los Derechos Humanos, podemos mirar horrorizados que “El racismo ha sido históricamente una bandera para justificar las empresas de expansión, conquista, colonización y dominación y ha marchado de la mano de la intolerancia, la injusticia y la violencia.” (Rigoberta Menchú, 2002). Por otra parte, resulta claro que la tortura sigue siendo una práctica habitual en más de 130 países del mundo (Amnesty International, 1997, 2004).

Thomas Huxley (1894) en su famosa clase “*Evolution and Ethics*” planteaba que la naturaleza humana era esencialmente mala. La moralidad, argumentaba, es una invención humana diseñada expresamente para controlar y combatir las tendencias egoístas y competitivas generadas por el proceso evolutivo.

La dualidad entre naturaleza y moralidad expresada por Huxley también es asumida por el biólogo evolutivo Richard Dawkins, quien en 1976 escribía: “Tenga cuidado, si quiere, como yo lo hago, construir una sociedad en la que los individuos cooperan de forma generosa y altruista por el bien general, podrá esperar bien poco de la naturaleza biológica. Intentemos enseñar generosidad y altruismo porque hemos nacido egoístas”.

Sin embargo, recientemente varios biólogos evolutivos han sugerido que los sistemas morales, contrariamente a las creencias de Huxley y Dawkins, tienen un origen biológico y son parte integral de la naturaleza humana. Si esto es así, habría que esperar tener un mínimo de elementos de estos sistemas en otras especies sociales. La serie de reglas que gobiernan la conducta de animales no humanos en sus grupos sociales, aportan las claves de cómo surgió la moralidad durante el curso de la evolución. El orden creado por esta serie de reglas es vital para el mantenimiento de los sistemas sociales y, probablemente, sea la razón por la que la moralidad humana no fue eliminada por la selección natural.

Y, ya en este siglo podemos citar a dos grandes autores que sostienen que la inclinación humana natural es hacia el amor. María Montessori y Humberto Maturana.

Para María Montessori, el niño es un ser tocado por lo divino, y por tanto, un ser casi perfecto. Es posible pensar que en tiempos de surgimiento de la raza humana esta debió defenderse en ocasiones violentamente del medio que le rodeaba. Ello conduce a una crianza de los niños para esta defensa, haciéndoles perder su natural actitud amorosa, diría Maturana. Pero esta etapa se ha superado y los seres humanos no necesitan la violencia para subsistir.

Los niños y niñas son frutos del amor, en su gran mayoría y ello los lleva a comportarse amorosamente. Incluso más, nos dice María Montessori, "el niño nuevo puede conquistar el infinito" y esta conquista requiere de la unidad humana, puesto que en caso contrario la humanidad se destruirá a si misma. "Lo único que forjará la verdadera unidad humana es el amor" (en Vasak, 1998)

Por su parte, Maturana sostiene que los seres humanos somos seres biológicamente amorosos como un rasgo propio de la historia evolutiva humana y de algunos primates. En efecto, los niños y las niñas, y sin duda también los adultos, se enferman ante la ausencia de manifestaciones de amor. La carencia afectiva puede generar en las personas trastornos psicológicos y físicos diversos: agresividad, desmotivación, inseguridad, tristeza, enfermedades diversas). Así también, muchos primates no humanos parecen tener métodos similares a los humanos para resolver, gestionar y prevenir conflictos de intereses en los grupos. Estos métodos incluyen la reciprocidad, el compartir alimentos, la reconciliación, la consolación, la intervención en conflictos y la mediación, que son los componentes básicos de los sistemas morales. E definitiva el amor, componente clave de un comportamiento ético, como la reciprocidad, la empatía, la simpatía y la preocupación por la comunidad. Habría que añadir un sentido de la justicia y una internalización de las normas sociales.

La carencia de ternura no pareciera tener como causa evidente, por tanto, un origen genético o biológico. Nuestra incapacidad de ser tiernos y empáticos, aparentemente producto de un aprendizaje equívocamente conducido (generalmente con falta de empatía hacia niños y niñas y sus penas, sus angustias, sus intereses, calificados como "mañas", "molestias"), se manifiesta en vastos territorios en el mundo, cuando somos racistas, rechazamos a las personas diferentes (de edades diferentes, aspectos diferentes, ideas diferentes, entre tantas otras posibles diferencias) o incluso cuando en nuestros hogares somos capaces de agredir a nuestros niños y niñas. A nuestras mujeres.

Independiente de si somos naturalmente buenos o malos, parece claro que la posibilidad de ser empáticos, flexibles y buenos, existe. En efecto, diversos documentos (Amnesty International, 1976-1989) dejan en evidencia que las personas que son capaces de resistir al tratamiento que se aplica para transformar a una persona en un torturador, son quienes han desarrollado una afectividad

sana, la que involucra autoestima, empatía, solidaridad y justicia. En otras palabras, quienes han sido educados en la ternura. Aquellos que han perdido su capacidad de ternura y que por tanto pueden llegar a hacerse partícipes de la indiferencia ante el dolor ajeno, de la agresión ante la menor provocación, de adormecerse hasta caer en la incapacidad de sentir y de reaccionar a nada y de considerar aceptable el acto de tortura a un semejante, incluso hasta provocarle la muerte, son personas, en todos los casos mencionados en los estudios citados, que manifiestan un entorpecido desarrollo socio-afectivo. Sin duda, es importante dejar de manifiesto que esto no significa que quien haya vivido en un ambiente carente de ternura, privado y autoritario, tenga necesariamente que transformarse en un violador de los derechos de las personas y la vida. Pero sí nos indica que estas personas son frágiles, y que requieren en forma imperiosa ayuda que les permita tomar conciencia de su fragilidad, recuperar su autoestima y capacidad de ser tiernos y tiernas, capacidad de amar, para que puedan resistir el impulso poderoso de replicar con otros lo que recibieron o no recibieron de niños, niñas o adolescentes.

Teniendo en el día de hoy los conocimientos y evidencias que nos han entregado desde hace ya siglos hombres y mujeres sabias de este mundo, parece realmente inconcebible que continuemos discriminando, que sigamos sin obedecer a nuestro natural impulso amoroso. Es tiempo que hagamos de nuestra convivencia el espacio de amor que sin duda estamos llamados a hacer: acogiendo, empalizando, valorando esa diversidad en la que encontraremos la riqueza de la existencia.

Referencias Bibliográficas

Águila, Elena (1995): "El Deseo de estar en el Mundo con Bienestar: Carta a la Relatora Especial sobre Violencia contra la Mujer" en: Nuevos Acercamientos a los Derechos Humanos. Ensayos para la Dimensión Ética de la Democracia. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. Santiago, Chile.

Besse J.M. (1989) "*Decroly*" Editorial Trillas, México.

Bugueño, M Escalona, L y otros (1991) "*Contenidos fundamentales de Derechos Humanos para la educación*" Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. Comisión Chilena de DDHH- Chile.

Cuellar P.H. (1992) "*Fröebel*" Editorial Trillas, México

- Freire, P. (1972) *"Pedagogy of the Oppressed"*, Harmondsworth: Penguin
- Koszik (1993) *"Comenio"* Editorial Trillas. México.
- Lamas, M. (1996). "La antropología feminista y la categoría de género". En: *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. M. Lamas (Compiladora), Edit. UNAM-Porrúa, México.
- Maturana, H. (1996): *Desde la biología a la psicología* (3ª ed.). Santiago de Chile: Universitaria.
- Piaton, G. (1989) *"Pestalozzi"* Editorial Trillas, México.
- Stoll, David (1997) «The Construction of I, Rigoberta Menchú: Excerpts from a Work in Progress.» *Brick, A Literary Journal* (Toronto). 57:31-38, Fall.
- Varios Autores (1994) *"Perfeccionamiento Docente"* Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. Vicaría de la Pastoral Social, Chile.
- Vasak, K. (1998), "El derecho humano a la paz", *Tiempo de Paz*, n° 48, primavera.



Introducción al desarrollo sustentable¹

John Siraj-Blatchford

Resumen:

Se efectúa en el artículo una aproximación a la definición del Desarrollo Sustentable, para luego analizar experiencias de incorporación de la temática en niños y niñas pequeños. Trabajo con familias y el tema del consumo sustentable son abordados.

Palabras claves: Desarrollo Sustentable, consumo sustentable, familia, Pilares del Desarrollo Sustentable, experiencias tempranas

Abstract:

A definition of Sustainable Development is approached for analyzing then different experiences of incorporation of this theme in early childhood educational settings. Work with families and the theme of sustainable consume are also considered important.

Keywords: Sustainable Development, sustainable consume, family, Pillars of Sustainable Development, early experiences.

Recibido ???????????/Received ???????????

Aceptado ???????????/Accepted ???????????

1 Siraj-Blatchford, J et al. "Education for Sustainable Development in the early years" OMEP, 2010. Traducción, con autorización del autor, de Verónica Romo.

El texto de base:

El profesor John Siraj-Blatchford, con la colaboración de Kimberly Caroline Smith e Ingrid Pramling Samuelsson, presentan en el texto “Educación para el desarrollo sustentable en los años tempranos”, el siguiente artículo que permite analizar elementos de este relevante tema del mundo actual, así como apreciar la necesidad de incorporar estos aspectos en la formación del profesional que atiende al niño o niña menor de 6 años.

¿Qué es el desarrollo sustentable?

Actualmente es ampliamente reconocido que la humanidad enfrenta problemas de carácter urgente, que afectan a ambientes locales, regionales y globales, y al desarrollo social y económico. Los limitados recursos naturales de la Tierra están siendo consumidos más rápidamente de lo que están siendo reemplazados y los efectos del calentamiento global en el balance ecológico y en la biodiversidad son ampliamente conocidos. Los niveles del mar en aumento amenazan a millones de personas en las naciones menos desarrolladas. Las implicancias en términos de migración, el aumento de la pobreza, las reservas de comida y en relación a la salud humana y la seguridad son extremadamente serias. Las metas de la Década de Educación para el Desarrollo Sustentable de las Naciones Unidas (2005-2014, DESD), están enfocadas a la integración de los principios, valores y prácticas para el desarrollo sustentable (DS) en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje.

El desarrollo sustentable fue en un principio definido en 1987 por la Comisión Mundial de Brundtland en *Ambientalismo y Desarrollo (WCED)*, donde se discutió una estrategia de desarrollo que: “...conozca y satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la posibilidad de futuras generaciones de conocer y satisfacer sus propias necesidades” (WCED, 1987, p. 43).

En el documento del trabajo “*Little and Green*” (“Pequeño y verde”) (2009) se señaló, citando a Pearce (2007), definiciones más recientes y completas, que surgieron del reporte de la Comisión y que contienen, de forma adicional, dos conceptos claves:

1. El concepto de “necesidad”, en particular las necesidades esenciales de los pobres del mundo, a quienes las prioridades fundamentales deberían otorgárseles, y;

2. La idea de la limitación impuesta por el estado de la tecnología y de las organizaciones sociales, respecto de las posibilidades medioambientales para enfrentar y satisfacer las necesidades presentes y futuras (World Commission on Environment and Development: Comisión Mundial para el desarrollo y medioambiente: WCED 1987, p. 43).

La Agenda 21, la cual fue adoptada por la mayoría de los gobiernos del mundo en la "Cumbre de la Tierra" (UNCED, 1992), en Río de Janeiro, también introdujo la noción de "consumo sustentable", y la idea de que las personas que habitan los países más adinerados necesitan cambiar sus patrones de consumo si se desea alcanzar el desarrollo sustentable.

El trabajo de Amartyan Sen también ha sido una gran influencia. Sen argumenta que las necesidades de la WCED (1987), se centran en el punto de vista que ha sido "iluminador" pero "incompleto" (Sen, 100, p. 2). Él argumenta que los individuos deberían ser vistos como "agentes que pueden pensar y actuar", y no como "pacientes" cuyas necesidades deben ser cubiertas. Su argumento era que solamente tratando a las personas como agentes que podrían ser capaces de "pensar, actuar, evaluar, resolver, inspirar, agitar, y a través de estos medios dar una nueva forma al mundo". Sen, por lo tanto, redefinió el desarrollo sustentable como "el desarrollo que promueve las capacidades y posibilidades de la gente actual sin comprometer las capacidades y posibilidades de las generaciones futuras" (Sen, 2000, p. 5). La aproximación de Sen a las "capacidades", para definir el desarrollo sustentable, apunta a "integrar la idea de sustentabilidad con la perspectiva de libertad, lo que permite ver a los seres humanos no como simples criaturas que tienen necesidades, si no, fundamentalmente como personas cuyas libertades realmente importan".

Esta perspectiva, resuena fuerte con la posición que tomó Schumacher (1999), donde él argumenta: "el desarrollo no comienza con los bienes; comienza con la gente y su educación, organización y disciplina. Sin estos tres elementos todos los recursos permanecen latentes, no descubiertos, potenciales" (p. 139).

Desde el encuentro mundial sobre desarrollo sustentable llevado a cabo en Johannesburgo el 2002 se ha reconocido ampliamente que la educación tiene un rol fundamental en la realización de "una visión de sustentabilidad que una el bienestar económico con el respeto a la diversidad cultural, la tierra y sus recursos" (UNESCO, 2007, p. 6).

Hay también un acuerdo general respecto a que la educación para el desarrollo sustentable tiene que ser una parte integral de la calidad de la educación para todos, tal como fue definida en Dakar, 2000.

Para la mayoría de los practicantes de la educación preescolar, padres y niños en las actividades del día a día, una de las influencias más significativas en el desarrollo sustentable tiene que ver con el nivel de consumo. Un consumo sustentable es una de las áreas más apropiadas para iniciar la focalización de nuestra atención en los años tempranos. Si vamos a apoyar a los padres y sus hijos a actuar juntos para vivir vidas más sustentables, esta iniciativa podría sin duda adoptarse desde la definición de Bruntland: las acciones sustentables deben ser vistas como “acciones que satisfacen las necesidades del presente sin comprometer las habilidades para satisfacer las necesidades del futuro ni las habilidades de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades”.

El encuentro de las naciones unidas sobre la tierra en Río (1992) se refirió al desarrollo económico y social y a la protección del medio ambiente como tres pilares interdependientes que se refuerzan mutuamente. El desafío para la educación temprana es, por lo tanto, desarrollar sistemas educacionales, currículos y prácticas pedagógicas que promuevan acciones sustentables con respecto a cada uno de estos pilares.

Los tres pilares para el desarrollo sustentable:

La educación para el desarrollo sustentable provee una visión de la educación que busca balancear lo humano y el bienestar económico con tradiciones culturales y respeto por el medio ambiente. Por lo tanto, es importante reconocer que el desarrollo sustentable se apoya en estos tres pilares que actúan juntos, y que cada práctica o desarrollo de políticas que se desarrollen sin tomar en cuenta estos tres pilares poseen una gran debilidad y posiblemente fallen. Desde la perspectiva del desarrollo sustentable las estrategias medio ambientales, económicas o sociales más eficientes pueden no ser las más sustentables. Por ejemplo, las elecciones que tomemos en cualquiera de las 3 áreas pueden necesitar ser moderadas por las otras dos. Para tomar un ejemplo concreto, en un área con falta de agua el más sofisticado plan de tratamiento del agua, de acuerdo al estado del arte, puede no ser práctico, especialmente si se requieren costos o habilidades excepcionales para su mantención regular. En este caso, una tecnología más apropiada (incluso si es menos “ecológica” o incluso “efectiva”), capaz de ser reemplazada inmediatamente y/o mantenida por la comunidad local puede ser más sustentable y podría salvar vidas. Un ejemplo clásico de esto es la introducción de filtros en las telas para reducir la contaminación del suministro de agua. En Bangladesh, un antiguo Sari de algodón se dobla para formar 4 u 8 capas y luego es puesto sobre un contenedor de boca amplia para filtrar el agua.

Una de las implicancias de esto en la educación preescolar es que se necesita desarrollar en los niños pequeños una apreciación más crítica de los productos más avanzados de la ciencia y la tecnología. Esto sugiere un cambio significativo en la perspectiva, desde acercamientos tradicionales a estos temas, que se enfocan en la celebración NO crítica de los logros.

En la práctica, la educación para el desarrollo sustentable tiene el potencial de integrar y construir sobre un gran número de áreas establecidas de desarrollo curricular, incluyendo: "educación del futuro"; "ciudadanía"; "educación por la paz"; "educación multicultural y de género"; "educación en salud"; "educación ambiental"; y "cultura mediática". También provee una plataforma y una razón fundamental para el desarrollo a venir de iniciativas curriculares más recientes tales como aquellas que conciernen con el desarrollo del entendimiento económico de los niños (junto con actitudes positivas hacia esto), crédito sustentable, y ahorro.

¿Por qué necesitamos Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) en los primeros años de vida?

La Convención sobre derechos de los niños y niñas de la ONU (1989) afirma que todos los niños tienen derecho a educación y a Agenda 21, el plan de acción para el desarrollo sustentable trazado en la "Cumbre de la Tierra" en Río (1992), planteada como primera prioridad para la promoción de educación primaria básica. Pero es en los primeros años cuando los niños habitualmente experimentan los más grandes desafíos medioambientales, y es en éste tiempo cuando las bases de muchas de sus actitudes fundamentales y valores son puestos por primera vez en juego. Nosotros conocemos, gracias a la investigación y a la experiencia que incluso niños muy pequeños son capaces de realizar sofisticados pensamientos en relación a temas socio-medioambientales y que mientras más temprano se introduzcan las ideas de la EDS más grande es el impacto y la influencia que pueden provocar.

En el Reino Unido en el 2010, la atención pública se desvió a las acciones de un niño de 7 años del Oeste de Londres. Luego de ver en televisión los devastantes efectos del reciente terremoto en Haití, Charlie Simpson dijo, "Quiero hacer algo de dinero para comprar comida, agua y carpas para todos en Haití". Charlie decidió que llevaría esto a cabo pedaleando 8km alrededor de un parque cercano a su hogar para reunir fondos para la participación de Unicef en el terremoto. Él esperaba reunir 500 eu., pero la atención de la prensa hizo que recaudara más de 210.000 eu. Hasta el momento. La historia de Charlie nos provee un ejemplo claro de qué se puede lograr en el ámbito individual y comunitario a través de un mayor énfasis en la educación para el desarrollo sustentable en la infancia temprana.

En el 2009, la Asamblea General de las Naciones Unidas (AGNU, 2009), enfocó especial atención al derecho de los niños de ser escuchados, reafirmando que “el principio general de participación forma parte del marco de interpretación e implementación de todos los derechos incorporados en la Convención de los Derechos de los Niños”. La asamblea general hizo un llamado a los Estados para asegurar que se daba a los niños la oportunidad de ser escuchados sobre los asuntos que los afectaban, sin discriminaciones de ningún tipo, adoptando y/o continuando la implementación de regulaciones y arreglos que proveen, refuerzan, como apropiadas la participación de los niños en todos estos ámbitos incluyendo al interior de la familia, en sus escuelas y comunidades.

Es en este contexto que el reciente trabajo que ha llevado a cabo la Universidad de Göteborg y la Universidad de tecnología de Chalmers, a través de la Junta Central para Medio ambiente y Sustentabilidad (GMV), puede ser considerado particularmente significativo y oportuno. La iniciativa de la GMV comenzó el 2004 con una conferencia internacional sobre Educación para el Desarrollo Sustentable llevada a cabo en Goteborg, titulada *Aprendiendo a cambiar nuestro mundo*. Talleres posteriores llevaron a la publicación de un Paper de discusión en educación preescolar.

Las recomendaciones de Goteborg

Las recomendaciones (Davies et al, 2009) fueron fundadas bajo la noción de que los niños son individuos competentes, agentes activos en sus propias vidas y en que hay que reconocer que los niños se ven afectados y que son capaces de desarrollarse y enganchar (y las circunstancias generalmente lo requieren) con temáticas medioambientales y sociales complejas. Las recomendaciones se alejan con las nociones románticas de la infancia donde se la mira como una época de juegos inocentes y donde se plantea a los niños como individuos llevando a cabo una vida protegida, segura y feliz, que se mantiene intacta sin que se vean afectados por los eventos que los rodean. Ocho principios fundacionales sobre los cuales la EDS debe sustentarse son:

ACCESO PARA TODOS A UN PROCESO DE APRENDIZAJE PARA TODA LA VIDA:

Es imperativo que la Educación para el Desarrollo Sustentable sea reconocida como el punto de partida para un aprendizaje de toda la vida dentro de la educación para la sustentabilidad. Aún existe una gran proporción de niños que no tienen acceso a educación en sus primeros años. La educación

preescolar ofrece un punto de partida significativo para la educación en el desarrollo sustentable, y la mayor prioridad se enfoca en asegurar acceso a todos los niños a la educación preescolar.

GÉNERO

La educación preescolar es un campo con una amplia perspectiva de género. También es un punto de partida potencial para identificar, analizar de forma crítica y comprometerse con las importantes contribuciones que una mujer de diversos contextos ofrece a la práctica educacional en general, y al desarrollo de los niños en la EDS. También ofrece la oportunidad de comprometerse de forma crítica con los roles de los hombres en diversos campos, especialmente en términos del impacto de los modelos de rol, para los niños pequeños.

APRENDIENDO PARA EL CAMBIO

La educación preescolar tiene fuertes tradiciones de integración curricular, comprometida con el medio ambiente y la participación de los niños, lo que se alinea de buena manera con la EDS. La EDS puede construirse fácilmente bajo estos fundamentos y abarcar la complejidad del aprendizaje en transformación.

REDES, CAMPOS Y COMPAÑERISMO

Buenas prácticas en la educación preescolar integran conocimientos sobre lo indígena, prácticas de vida sustentables, derechos humanos básicos y un aprendizaje a través de experiencias. Estas prácticas ya son comunes en varios suministros de educación preescolar comunitarios. Sin embargo, estas prácticas se mantienen sin reconocimiento en estos términos y necesitan ser documentadas y promovidas. Los niños viven diferentes infancias. Hay una necesidad de no apreciar la infancia de forma romántica, si no de comprometerse de forma crítica en los variados contextos de aproximación, y de documentar y compartir prácticas exitosas.

DESARROLLO PROFESIONAL PARA FORTALECER LA EDS EN TODOS LOS SECTORES

La educación preescolar provee los fundamentos para un aprendizaje a largo plazo y existe una necesidad urgente de construir de forma capaz una comunidad de practicantes y entre otros miembros de la sociedad para formar redes seguras y fuertes y comunidades para niños pequeños, incluyendo el fortalecimiento de las capacidades de los primeros cuidadores de niños pequeños en términos de sustentabilidad.

LA EDS EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL CURRÍCULO

La educación parvularia tiene una tradición de currículo integrado. Dichos acercamientos necesitan ser adoptados más ampliamente en el currículo formal de las escuelas y también en los acercamientos de aprendizaje formales e informales.

EL DESARROLLO SUSTENTABLE EN LA PRÁCTICA

El principio de que uno debe vivir como enseña es muy importante. Los ambientes y servicios de educación preescolar, necesitan ser lugares donde la sustentabilidad se practique. Esto significa que todos los ambientes de educación preescolar deberían examinar sus “huellas ecológicas” y trabajar para reducir el mal gasto energético, de agua y de materiales. Ellos deberían tener como objetivo vivir prácticas democráticas y de participación social. Ellos deberían “practicar lo que enseñan”.

INVESTIGACIÓN

Como un campo de práctica emergente, la educación preescolar para el desarrollo sustentable se encuentra con un bajo nivel de investigación. Esto debe ser remediado para construir el campo en una evidente base de crítica, reflexión y creatividad.

Las recomendaciones también sugieren puntos de acción específicos para el desarrollo de políticas nacionales e internacionales.

Las contribuciones específicas que pueden realizar los ambientes de educación preescolar

Uno de los ejemplos más llamativos de lo que se puede lograr en los primeros años puede verse en el DVD producido por el Centro de Aprendizaje Temprano de la Universidad de Melbourne. El proyecto fue desarrollado en respuesta al año Internacional Polar 2007-2008 y se titula “Antártica: La tierra helada de los secretos”, y está disponible junto con materiales suplementarios.

Otro proyecto que ilustra el potencial de toda la iniciativa de un centro es provisto por el ejemplo de la participación de los niños en diseñar un nuevo jardín infantil en Suecia.

El jardín Lillgarden era antiguo, y se construiría un nuevo jardín en un área adyacente a este. Un arquitecto fue llamado para involucrar a los niños en el diseño del nuevo espacio externo. El objetivo era transformar a los niños en

agentes y participantes activos en el desarrollo de su propio ambiente y para apoyar a los niños (de 4 y 5 años) en el desarrollo de una mayor conciencia del ambiente que los rodea.

El arquitecto hizo unas tarjetas con signos de objetos que había en el área de juegos existente (árboles, tobogán, columpios, pozo de arena, etc.), y para actividades en el jardín (comer, tomar la siesta, hablar, jugar, etc.), y finalmente también algunas con los sentimientos de los niños (peligro, secretos, felicidad, etc.).

Diseñando un nuevo ambiente de juegos

Los niños tomaron las imágenes con símbolos y caminaron en el área externa de juegos en pequeños grupos, dejando las imágenes donde ellos creían deberían estar. Las imágenes mostraron lo que los niños creían que hacían en cada área. Después, el arquitecto y los niños caminaron y miraron sus elecciones y discutieron juntos por qué habían decidido poner las imágenes donde las habían dejado. También hablaron acerca de cómo los símbolos podían representar objetos, actividades y sentimientos.

El próximo paso fue introducir a los niños una serie de mapas, que el arquitecto ya había hecho, y los símbolos que los niños habían ubicado, fueron entonces puestos en estos mapas.

Entonces los niños comenzaron a hacer sus propios mapas, y se realizaron diálogos extensos acerca de dónde, qué y con quién los niños jugaban en las diferentes áreas del área de juegos. Los niños tomaron fotografías e hicieron sus propias imágenes de sus lugares favoritos. También hablaron más acerca del área de juegos ya existente y del lugar donde se ubicaba actualmente su jardín. Encontraron alguna información histórica acerca del lugar, y también algunas fotografías. Esto proveyó la oportunidad a los niños de realizar conexiones entre el "aquí y el ahora" y los jardines que utilizaban generaciones anteriores. Trabajaron en esto como un tema específico por un tiempo. El próximo paso era conectar sus planificaciones con el futuro. Ellos hicieron sus propios mapas y comenzaron midiendo el tamaño del edificio nuevo del jardín, y cuando esto se demarcó ellos supieron lo que se había dejado para el espacio exterior.

Midiendo el espacio

Luego vino la fase imaginaria, en la cual los niños podían generar sus propias ideas de lo que ellos quisieran para su área de juegos. Ellos se dieron cuenta que existían diferentes alturas, y lugares secretos que ellos querían resguardar, lugares donde podían crecer flores y vegetales, donde podrían tener trabajo constructivo, parrilladas, etc. Ellos preguntaron: “¿Hay lugar para el viejo árbol de manzanas, o tendremos que plantar árboles nuevos?”, “¿Podemos cultivar tomates en algún lugar?”, “¿Podemos hacer pequeños charcos de donde los pájaros puedan beber y nosotros podamos jugar?”.

La fase cuatro fue cuando comenzaron a aplicar toda su experiencia y conocimientos acerca del área antigua del jardín infantil, transfiriéndolos a nuevos mapas y nuevos símbolos. Algunos de los símbolos antiguos aún servían, pero también debían inventar nuevos. Hicieron un mapa con símbolos y también un modelo con sugerencias para el área de juegos nueva. Para el modelo utilizaron cartón, papeles, ropa, pintura, etc. El modelo que construyeron para la nueva zona de juegos del jardín infantil fue exhibido a los padres y a la municipalidad, quienes serían los responsables del nuevo edificio y de las nuevas áreas de esparcimiento. También el diario local tomó algunas fotos y se comenzó un debate sobre el rol de los niños como ciudadanos activos. El tema económico también se transformó en una pregunta importante desde que los mismos niños se cuestionaban acerca de qué podían tener en su nueva área de juegos, “¿depende de cuánto dinero tengas!”.

Coincidiendo en la propuesta final del diseño

Mientras que el ejemplo de la antártica proveía una ilustración de una actividad que se enfocaba mayormente en sólo uno de los pilares centrales del desarrollo sustentable, el ejemplo del área de Juegos muestra cómo éstos pueden ser integrados en un proyecto mayor. Hay una importante observación que realizar en este punto. También para el propósito de la planificación curricular es importante auditar nuestros programas para asegurar que estamos integrando los tres pilares fundamentales del desarrollo sustentable, aunque debemos reconocer que en los primeros años los niños no necesitan integrarlos todos en cada actividad que realicen. Los programas pueden ser legítimamente desarrollados con niños que se enfoquen en sólo uno o dos a la vez. Ciertamente, a medida que los niños crecen y se vuelven aún más capaces se verán beneficiados de la experiencia de desafíos más sofisticados que involucren la resolución de problemas en EDS. Pero en los primeros años existen muchas ideas fundacionales y actitudes que merecen atención más focalizada.

Esto incluye el desarrollo y la toma de conciencia de la interdependencia, el cuidado a todos los seres vivos y al medio ambiente, y actitudes asociadas con el consumo sustentable y ahorro.

PADRES Y PRACTICANTES EN COLABORACIÓN.

Los padres de los niños y sus familias pueden hacer contribuciones importantes al entendimiento de los niños sobre el desarrollo sustentable. Una gran cantidad de evidencia de investigación muestra la importancia fundamental del ambiente educativo en el hogar en el desarrollo de un niño.

Un Aprendizaje Temprano Centrado en el Juguete en el Centro Irlandés de niños "Wood" en Inglaterra, provee un buen ejemplo de práctica efectiva donde los padres y los niños fueron alentados a trabajar juntos en un proyecto importante. Como un equipo, el staff quería desarrollar el currículo de educación medioambiental, y también se sintió importante el desarrollar proyectos que involucren los tres pilares de sustentabilidad. El Centro sirve a una comunidad multiétnica, y muchos niños vienen de historias desventajosas, por lo que también se sintió la importancia de promover el compañerismo en la comunidad y con los padres.

Desde lo externo, durante el juego libre y fluido, juguetes que fueron hechos de una variedad de materiales (madera, plástico, metal, telas), y juguetes de distintas partes del mundo y de diferentes mecanismos fueron dejados para que los niños los exploraran. Muchos niños eligieron ladrillos de madera para jugar, y disfrutaron creando diferentes estructuras que fueron incorporadas en su juego imaginativo socio-dramático.

Otros recursos flexibles, incluyendo conchitas y piedrecillas, fueron populares entre los niños y apoyadas por muchos adultos: la discusión de los niños acerca de dónde podían encontrarlos. En cierto momento, un par de niños miraron unas muñecas, pero las descartaron inmediatamente por ser "juguetes de niñas" ya que eran rosadas. Esto comenzó una discusión sobre el estereotipo, y un niño de 3 años dijo que jugaría con la muñeca si esta fuera azul.

Muchos niños, al mirar los juguetes, mostraron interés en cómo las ruedas del camión activaban su movimiento y en cómo se movía el carrito de supermercado. Todas estas experiencias proveyeron fantásticas oportunidades a los niños para comenzar a analizar, apreciar y evaluar sus juguetes.

Los practicantes de los primeros años grabaron estas observaciones de los niños jugando y explorando los juguetes, y planearon sesiones de liderazgo para los adultos que respondían a desafíos y que se construían sobre las ideas de los niños. En un momento, un practicante presentó a los niños del jardín una

muñeca que le había regalado una niña de la India. Los niños estaban fascinados con cómo la muñeca lucía tan diferente a las muñecas a las que ellos/as estaban acostumbrados/as. Esto provocó muchas discusiones de comparación y evaluación entre juguetes y los materiales de los que estaban hechos. Se les introdujo en el tema del reciclaje y de donde venían los materiales. Esto llevó a pensar en qué pasaría con estos juguetes cuando los niños dejaran de utilizarlos. En particular, llevó a los niños a preguntarse qué sucedería con los juguetes de sus casas que ya no utilizaban. ¿Podían pasarle estos juguetes a alguien que no tuviera ningún juguete?. Una niña de 4 años dijo que le gustaría pasarle sus muñecas a niñas pequeñas que no tuvieran con qué jugar.

Los niños decidieron que querían dar los juguetes que tenían olvidados en casa a niños menos afortunados.

El staff y los padres del centro, acordaron firmemente que este proyecto era una idea fantástica, ya que los juguetes son un tema del que todo niño tiene experiencia. Decidieron que utilizarían el centro como un lugar para recolectar juguetes para niños pequeños. Entonces enviarían estos juguetes a niños en condiciones más complejas. El staff también esperaba que esto fuera una oportunidad para que los niños aprendieran acerca de reciclaje y en el proceso, hacer una contribución activa para ayudar a otros. Ellos decidieron apoyar el papel de los juguetes en el aprendizaje invitando a los padres, al staff y a los niños a formar parte de un comité en EDS que apoyaría la toma de decisiones clave para el desarrollo de productos venideros. Esto también fortaleció el trabajo en equipo entre padres y practicantes de forma general.

Ellos declararon que los objetivos desarrollados para los proyectos eran:

- Apoyar a los niños en el informar sus decisiones y acciones sobre la manera en que viven.
- Averiguar en cuánto entendían los niños y usar este conocimiento y sus intereses como un punto de partida.
- Juntar a la comunidad y a las familias para involucrarse más en la vida del centro.
- Proveer un apoyo importante a los padres y a la comunidad local.

El staff se puso en contacto con la preparatoria local y preguntó si algunos de los estudiantes querrían diseñar algunos carteles para anunciar el proyecto. Estos fueron mostrados alrededor del área de la comunidad para informarle a esta e incentivarlos a involucrarse.

Con la ayuda de OMEP, un jardín infantil en Zambia fue seleccionado como uno de los que serían beneficiados con la colecta de juguetes. Una caridad local llamada San Vicente, buscaban donaciones de juguetes para niños pequeños para su nuevo espacio comunitario en la ciudad, por lo que algunas de las donaciones de juguetes fueron enviadas a ellos.

El motivadísimo comité de padres, niños y staff, desarrolló un conjunto de criterios para evaluar cada juguete de aprendizaje bajo este criterio, incluyendo:

1. Un fuerte potencial de apoyo para el aprendizaje temprano.
2. Que no sea algo posible de adquirir de forma alternativa en el lugar.
3. Que tenga un valor educacional alto para que valga la pena ser enviado.

El uso de estos criterios aseguró que sólo se enviarían los juguetes de aprendizaje más apropiados. También se apreció que esto ayudó a formar en los padres el conocimiento para elegir juguetes nuevos y motivarlos a cuestionar de forma crítica los manuales de los fabricantes de juguetes que aparecen en los envases. Un grupo de padres motivados de un grupo de apoyo para padres solos ayudó al comité a clasificar los juguetes para ser enviados.

Los niños fueron incentivados para evaluar de forma crítica los juguetes.

El centro también generó un blog de noticias en internet que era actualizado de forma regular con las últimas informaciones de la práctica sustentable del centro. Éste era utilizado para compartir y celebrar el proyecto y apoyar el ambiente de aprendizaje del hogar con las familias de los niños. El blog también entregó un significado de compartir la buena práctica con otros ambientes de edades tempranas. Una pizarra de notas de EDS se instaló en el centro para apoyar a los padres que no tenían acceso a internet, para mantenerlos al tanto.

Durante la evaluación del proyecto se detectó que el papel de los juguetes de aprendizaje no sólo animaban a los niños a desafiar su propio aprendizaje y aprender acerca de la empatía, sino que también desarrollaba el entendimiento de los niños sobre reciclaje, y les permitía entender cómo podían hacer una contribución positiva al desarrollo sustentable. Los niños mostraron que ellos podían ser ciudadanos activos y a través del contacto con la caridad San Vicente y con el jardín de Zambia, están adquiriendo experiencia en dimensiones locales y globales para aprender.

Al hablar con los padres, muchos hablaron acerca de lo bienvenidos que se sentían en el centro y en cómo disfrutaban trabajar con el staff y con los niños. El staff también habló de lo motivados que se sentían al ir al trabajo al

estar haciendo un proyecto que les interesaba y que disfrutaban. La respuesta del grupo de apoyo para padres solos también fue enriquecedora, ya que transmitieron cómo el proyecto los había ayudado a cuestionar y a desarrollar habilidades de evaluación al momento de comprar nuevos juguetes para sus propios hijos.

Referencias Bibliográficas

- About, F. (1988) *Children and Prejudice*. Oxford, Blackwell.
- Brown, R. (1995) *Prejudice: Its Social Psychology*. Oxford, Blackwell.
- Bates, S., and Tregenza, N. (2004) *Education for Sustainability in the Early Years: A Case Study from Hallett Cove Preschool, Australian Sustainable Schools Initiative South Australia*.
- Bayhan, P., Olgun, P. & Yelland, N.J. (2002) *A Study of Pre-school Teachers' Thoughts about Computer Assisted Instruction*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3 (2), pp. 298-303.
- Bilton, H. (2005) *Learning Outdoors*. London: David Fulton Brown, B. *Unlearning Discrimination in the Early Years*, Stoke on Trent, Trentham Books
- Budgett-Meakin, C. (Ed.). (1992). *Can we make the future work*. Harlow, Longman
- Clements, R. (2004) *An Investigation of the Status of Outdoor Play*, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1).
- Dakar Framework for Action (2000). *Education For All: Meeting Our Collective Commitments*, World Education Forum Dakar April 26-28
- Davis, J. (1998). *Young children, environmental education and the future*. *Early Childhood Education Journal*, 26 (2), 117-123.
- Davis, J. & Elliott, S. (2003). *Early Childhood Environmental Education: Making It Mainstream*. Canberra: Early Childhood Australia.
- Davis, J. (2007). *'Climate change and its impact on young children'* Early Childhood Australia. www.eca.org.au

- Davies, J., Engdahl, I., Otieno, L., Pramling-Samuelsen, I., SirajBlatchford, J., and Vallabh, P. (2009) Early Childhood Education for sustainability: Recommendations for development, *International Journal of Early Childhood*, Vol. 41, No.2. <http://www.springerlink.com/content/K6777V1W47724142>
- Department for Education and science (DfES) (2006) *Learning Outside the Classroom Manifesto*. Nottingham: DfES
- Dillon, J. Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y, Sanders, D. & Benefield, P. (2006). The value of Outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review* 87 (320), 107-113.
- Ewert, A., Place, G., & Sibthorp, J. (2005) Early-Life Outdoor Experiences and an Individual's Environmental Attitudes, *Leisure Sciences*, 27: 225-239.
- Fien J. (2002) *Consumer Education, Across the Curriculum*, UNESCO
- Fjortoft, I. (2004) Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development, *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Garrick, R. (2004) *Playing Outdoors in the Early Years*. Continuum.
- Grenier, (1999) 'The Great Outdoors' in *Nursery World*. 16th September 1999.
- Hart, R. (1997), *Children's participation: The theory and practice of involving Young citizens in community development and environmental care*. New York: UNICEF.
- International Council for Science and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2002) *Science, Traditional Knowledge and Sustainable Development*, ICSU http://www.icsu.org/Gestion/img/ICSU_DOC_DOWNLOAD/65_DD_FILE_Vol4.pdf
- Lane, J. (2008) *Action for Racial Equality in the Early Years: Understanding the Past, Thinking about the Present, Planning for the Future*, London, National Children's Bureau.
- Little, A., and Green, A. (2009) Successful globalisation, education and sustainable development, *International Journal of Educational Development* Volume 29, Issue 2, March 2009, Pages 166-174
- Maynard, T. (2007) Forest Schools in Great Britain: an initial exploration, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 8, Number 4, pp. 320-331

- Murray, R. (2003) *Forest School Evaluation Project: a study in Wales*. London, New Economics Foundation.
- Murray, R. & O'Brian, L. (2005) *Such Enthusiasm – a Joy to See: an evaluation of Forest School in England*. London, New Economics Foundation.
- Nixon, W. (1997) *How Nature Shapes Childhood*, *Amicus Journal*, Summer.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001) *OECD Country Note: early childhood education and care policy in Denmark*. <http://www.oecd.org/dataoecd/31/56/33685537.pdf>.
- Odora Hoopers, C. (2007) *Indigenous Knowledge and Sustainable Development from the African Perspective*, Occasional Paper, University of Stockholm Institute of International Education.
- Ouvry, M. (2003). *Exercising muscles and minds: outdoor play and the early years curriculum* (National Early Years Network).
- Palmer, J. (1995). 'Environmental thinking in the early years; understanding and misunderstanding of concepts related to waste management', *Environmental Education Research*, 1, 1, 35–45.
- Peacock, A. (2006). *Changing minds: The lasting impact of school trips*. The Innovation Centre, University of Exeter. Retrieved February 15, 2006 http://www.nationaltrust.org.uk/main/w-schools-guardianshipschanging_minds.pdf
- Pearce, D., (2007). *Sustainable Consumption*. In: Clark, D.A. (Ed.), *The Elgar Companion to Development Studies*, Edward Elgar, Cheltenham, UK.
- Postman, N. (1992) *Technology: The Surrender of Culture to Technology*. New York, Knopf.
- Rickinson, M. (2002). *Environmental education: recent research on learners and learning*, *TOPIC*, Issue 27, 10.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, K., Choi, M.Y., Sandres, D. and Benefield, P. (2004). *A Review on Outdoor Learning*. Shrewsbury, UK: Field Studies Council, 8. Slough, NFER.
- Robins, N. and Roberts, S. (1998) *Consumption in a Sustainable World*, Workbook prepared for the OECD Workshop on Consumption in a Sustainable World, Kabelvaag, Norway, 2-4 June.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

- Rutland, A.; Cameron, L.; Bennet, L.; Ferrell, J. (2005). *Interracial Contact and Racial Constancy: A Multi-site Study of Racial Intergroup Bias in 3-5 Year Old Anglo-British Children*. *Applied Developmental Psychology*, 26.
- Samuelsson, I and Kaga, Y (Eds) (2008) *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. UNESCO.
- Sen, A. K. (2000). "The Ends and the Means of Sustainability." Key note
- Schumacher, E. F. (1999). *Small is Beautiful, Economics as if People Mattered, 25 years later ... with commentaries*, Hartley & Marks Publishers, Inc., Point Roberts.
- Siraj-Blatchford, I. (1994) *Early Years: laying the foundations for racial equality*, Trentham Books
- Siraj-Blatchford, I. and Clarke, P. (2000) *Supporting Identity, Diversity & Language in the Early Years*, Buckingham, Open University Press.
- Siraj-Blatchford, J. (2001) *Emergent Science and Technology in the Early Years*. Paper presented at the: XXIII WORLD CONGRESS OF OMEP, Santiago Chile August http://327matters.org/Docs/omep_abs.pdf
- Siraj-Blatchford, J (2008) 'The implications of early understandings of inequality, science and technology for the development of sustainable societies' in Samuelsson and Kaga (oc cit) 41
- Siraj-Blatchford, J. and MacLeod Brudenell, I. (1999) *Supporting Science, Design and Technology in the Early Years*, Buckingham: Open University Press.
- Sparks Linfield, R (2007) *Planning Through Recycling, Practical Preschool*.1
- Sparks Linfield, R (2009) *Planning Through the Environment- Rachel Practical Preschool*.
- Sylva, K Melhuish, E Sammons, P Siraj Blatchford, I and Taggart, B (2010) *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. Routledge, London.
- UNCED (1992) *Rio Declaration on Environment and Development*: <http://www.un.org/esa/sustdev/agree.d.htm>
- UNESCO (2007) *The UN Decade of Education for Sustainable Development: 2005-2014: The First Two Years*, Paris, UNESCO.

UN Convention. (1989). The UN Convention on the rights of the child. New York: United Nations.

United Nations General Assembly (UNGA) (2009) Annual omnibus resolution on children, 18.11.09. A/C.3/64/L.21/Rev.1

Valentine, G. & McKendrick, J. (1997) Children's Outdoor Play: exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood, *Geoforum*, 28(2),219-235.

Ward, Sue (2010) *The Early Years Gardening Handbook, Practical Preschool*.
Weinger, S. 2000, Economic status: middle class and poor children's views, *Children & Society*, 14, (2)135-146.

World Commission on Environment and Development (WCED), (1987) *Our Common Future*, Oxford University Press, Oxford.

La igualdad de género y la inclusión parten en el aula

Marcia Rojas Adriazola

Resumen:

El tema del género es la clave del documento; análisis desde muy diversos autores, amenizados con situaciones reales que dan cuenta de la discriminación de la que son víctimas las mujeres son presentados. Todo el artículo se enmarca en el trabajo desarrollado por la autora con un grupo de estudiantes del último año de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central en su mención de Inclusión. Citas textuales de las estudiantes dan cuenta del impacto del tema en su formación.

Palabras claves: género, discriminación de la mujer, inclusión.

Abstract:

The gender theme is the main aspects of this document; analyses from the point of view of different authors are mixed up with some stories from reality, in which cases of discrimination are shown. The entire article is framed in the educational work developed for the author with a group of the final year of the Early Childhood Education Program of the Universidad Central. Quotes of the students that revealed the impact of this theme in their lives are shown.

Keywords: Gender, discrimination of woman, inclusion

Recibido ???????????/Received ???????????
Aceptado ???????????/ Accepted ???????????

El curso de Inclusión

La tercera semana de marzo de 2010 era mi primera clase con un grupo, inicial, de 16 alumnas de la carrera de Educación Parvularia de nuestra Universidad. Observé que estaban expectantes, pues no sabían exactamente en qué consistía este curso de la mención Inclusión. Recuerdo que les presenté el programa y luego les solicité su opinión. Dijeron cosas tales como: “Se ve entretenido”, “permite la reflexión y el debate”, “es innovador”; “sorprendente”, “servirá para desarrollar el pensamiento crítico”, “nos va a permitir solucionar problemas que se nos presenten...”, entre otras opiniones.

Poco antes, la directora de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, me había solicitado que me uniera al equipo de dos destacadas profesoras de la carrera para la realización de la mención “Estrategias de Inclusión en Educación Parvularia en niñas y niños de 0 a 4 años”. Era un enorme desafío, puesto que se trataba de incluir la mirada de la diversidad y, por supuesto, también desde la perspectiva del género.

Traté de matizar cada clase aportando casos que a mí me habían llamado la atención respecto de, fundamentalmente, los problemas de género que aparecían cada semana en la revista dominical del diario español “El País”. Las recuerdo muy impactadas cuando les mostré fotografías de una niñita perteneciente a una tribu de África a la que le estaban ejecutando la “ablación”. Les costó mucho creer que esas prácticas aún se realizaban. En otra ocasión el tema fue el “burka”. Me interrogaban acerca de si sería una vestimenta de “nuestros tiempos”. Fue muy fuerte leer un reportaje de una escritora francesa que contaba cómo había sido violada por su propio padre desde muy pequeña y cómo relataba, cuando niña, creía que era tan normal lo que le pasaba que era ella quien buscaba al padre cuando éste llegaba a casa.

Estos diferentes temas constituyeron la puerta que nos permitió profundizar en nuestras propias historias y la de los estudiantes que están bajo nuestra responsabilidad, en la mayoría de los casos, una gran parte del día.

En los últimos años se han multiplicado los debates, discusiones, encuentros, seminarios acerca de las relaciones entre las distintas culturas. Según la autora Rosa Cobo (2006), el multiculturalismo, el choque de civilizaciones, el diálogo transcultural o la interculturalidad se han convertido en objeto de investigación y de discusión política. Los choques culturales que se producen, se nutren de la inmigración, de los nacionalismos, de la religión, de la raza. En consecuencia, podemos presuponer que también estos temas se encuentran clara y evidentemente en el patio y en las aulas de la escuela.

Actualmente este tema constituye un nodo de gran significación para la sociedad ya que los medios de comunicación, tanto en Chile como en el extranjero, dan cuenta a diario acerca de los problemas que afectan a la mujer. Conocemos de las ablaciones que se practican a niñas en tribus del África; de mujeres que mueren asesinadas tanto por sus parejas como por sus ex-parejas (en España ya van 71 mujeres asesinadas en el presente año por la violencia machista, como se le llama. En Chile contabilizamos 48, pero hay que tener presente la diferencia de población de cada país); de la trata de mujeres y niñas que emigran a Europa desde países del Este; las diferencias de salarios en puestos de trabajo con las mismas responsabilidades entre mujeres y hombres, etcétera. Y lo preocupante es que, como todos sabemos, lo que afecta a la mujer también afecta directamente a los niños y niñas, especialmente si son pequeños. Lo que les ocurra a los menores, además, no sólo repercutirá en el hogar sino sobre todo en un espacio: la Escuela.

La escuela, dice Cobo (2006), es la institución en la que se aplican con gran precisión los currículos ocultos de clase: de género, de raza, de etnia o de sexualidad. Agrega que también la realidad contraria, es decir, el espacio en el que se desactivan esos inasibles currículos sobre los que se asienta la desigualdad. La escuela, por tanto, puede ser un lugar donde se reproducen las desigualdades culturales o un espacio donde tienen lugar encuentros interculturales.

En consecuencia, nos preguntamos ¿a quién habría que preparar adecuadamente para que la escuela devenga en un espacio de encuentro intercultural? A nuestros futuros profesores y, sobre todo, a las profesionales que atienden a niños y niñas en sus primeros años de vida: las Educadoras de Párvulos.

Uno de los objetivos de esta mención expone “Analizar en profundidad la conformación de identidad y de género para respetar y valorar, integrando en el aula esta diversidad”. ¿Por qué esto sucede hoy en día? ¿Por qué este tema no ha sido integrado con anterioridad al currículum de nuestra nación? Porque nunca antes, como ahora, se había vivido el cruce de tantas culturas. Y basándonos en el hecho de que uno de los asuntos centrales de nuestra sociedad es la existencia de grupos sociales con nuevos códigos culturales es que la escuela debe estar preparada para reconocer y tratar de solucionar los conflictos que se generarán en el aula.

En otros países se están viviendo estas preocupaciones: recordemos lo que ocurre con las niñas musulmanas que no pueden participar en las clases de educación física o la imposición del pañuelo en las aulas (ya ha ocurrido un caso en Chile), que según estudios, no son prácticas neutras. Fadela Amara (2006)

sostiene que los varones no tienen prohibida ninguna de estas actividades ni se les exigen vestimentas distintas a las que llevan los occidentales. Por tanto, estamos ante un problema cultural, pero también un asunto de género.

Hablar de género no es fácil. Tampoco entre profesores, pues hay que recordar que hemos sido educadas y educados en un modelo patriarcal, como dice Acker (2003). Aunque el discurso feminista está al alcance de cualquier docente, no resulta familiar ni cómodo, y trae consigo el riesgo de alejar a los colegas. Ya el concepto feminismo es algo que generalmente no gusta, pero resulta interesante conocer definiciones tan sencillas del feminismo como que es oponerse a todo tipo de violencia en contra de las mujeres por parte de varones.

Cuando este argumento se expone, es común que se señale que “también hay violencia contra los hombres”. Pero lo cierto es que, sin desconocer otras realidades, hay que conocer la historia de la mujer que siempre ha estado relegada a un plano muy distinto al de los hombres. Citaremos algunos ejemplos, como el que expone Ángeles Caso (2005), licenciada en Historia del Arte, en su investigación que terminó convertida en una novela (*Las Olvidadas*). En la introducción de su libro ella expone que al término de su licenciatura estaba convencida de que en el mundo del arte apenas habían existido las mujeres. Tan solo un puñado de nombres, agrega, parecían iluminar, aquí y allá, un territorio de oscuridad y silencio: Sofonisba Anguissola, que había pintado “algo” para el rey Felipe II; Artemisia Gentileschi, la “hija violada” del gran Orazio; Luisa Roldán, escultora de cámara de Carlos II; o Elizabeth Vigée-Lebrun, retratista de María Antonieta.

Esta escritora, a través de su investigación, desvela a muchas mujeres que debieron esconderse para realizar lo que ellas más querían: su vocación. Ángeles Caso cuenta que “las mujeres, apenas escribieron, pintaron o compusieron música porque los hombres - que establecían las normas- no se lo permitían”. Además narra que “la presencia femenina en el mundo de la creación no fue tan escasa como los libros de tantos historiadores, críticos y biógrafos nos han hecho tradicionalmente creer. En las últimas décadas, al menos desde 1970, numerosos estudios han empezado a revelar que el número de pintoras, escultoras, dramaturgas, poetas, ensayistas, novelistas o compositoras que han existido en la historia ha sido mucho mayor de lo que siempre nos habían contado” (Pág. 16).

En este excelente libro relata la vida de un gran número de mujeres que se vieron obligadas a permanecer escondidas detrás de los nombres de sus padres, maridos o hermanos, realizando obras que luego ellos firmaban y cobraban. Lo más sorprendente, señala Caso, es que muchas de las mujeres que triunfaron acabaron siendo olvidadas por la historia.

La investigación de esta autora se refiere sólo a mujeres europeas y de un campo muy específico: el arte. Destaca, por ejemplo, a Hildegarda de Bingen, monja. Nació en 1098 en la aldea de Bemersheim y fue décima y última hija de una familia noble. La autora la presenta como una persona culta, fuerte y rebelde, capaz de sobreponerse a todos los prejuicios de su tiempo y de llegar a convertirse, con la única energía de su voluntad y su talento, en consejera de papas y emperadores, fundadora de monasterios, autora de libros visionarios y tratados científicos, médica y compositora de espléndidas piezas musicales. Una mujer extraordinaria, cuya sabiduría, valor y talento sobrepasan de lejos los límites impuestos por la costumbre a su condición femenina (pág. 25). Sus libros han llegado hasta nuestro país y, en Chile, están siendo traducidos por un grupo de expertos.

La autora también se refiere a Eloísa de Paracleto, nacida en el siglo XII, mujer de gran cultura y pensamiento profundo. Tal como Hildegarda, era una verdadera filósofa, comparable a los hombres doctos de su época. Del mismo modo nos presenta a Cristina de Pisán, que nació en Venecia en 1364, y lo hace del siguiente modo: "Atravesó a lo largo de su vida por momentos muy duros. Sin embargo, el sentido de las muchas injusticias que se cometían contra ella y contra el sexo femenino en general le dio fuerzas para convertirse en una mujer excepcional, que llegó a ocupar un lugar destacado en la historia: poeta, historiadora y tratadista de asuntos morales y políticos, fue la primera escritora que logró ganarse la vida con sus libros y una de las primeras en alzar fuertemente su voz a favor de sus congéneres y entregarse con valentía a su defensa" (pág. 65).

Llaman la atención las frases siguientes: "...las historias recogidas en los *lais* tienen una estrecha relación con los cuentos de hadas, cuyas primeras recopilaciones harían en el siglo XVII algunas mujeres como Marie-Catherine d'Aulnoy o Marie-Jeanne Lhéritier de Villandon, aunque la fama inmortal de este género se la hayan llevado su contemporáneo Charles Perrault y otros autores masculinos" (pág. 82). Lucrezia Cornaro Piscopia, oblata benedictina, la primera mujer que recibió el título de doctora en filosofía, tras superar las pruebas correspondientes en la universidad de Padua; Olimpia Morata (italiana, nacida en Ferrara) componía en griego y latín; Verónica Gàmbara, de principios del siglo XVI, poeta; Vittoria Colonna (1492-1547), escritora, muy cercana a los movimientos reformistas, amiga de los más grandes escritores de la época y, sobre todo, de Miguel Ángel Buonarroti.

La autora nos muestra, en una forma documentada y a la vez entretenida, la vida de esta pléyade de mujeres que hicieron grandes obras durante su vida y que han permanecido como "las olvidadas por la historia". Mujeres que debieron soportar el peso de una sociedad absolutamente patriarcal, marcada

por las máximas de autores eclesiásticos como San Pablo (“Las mujeres deben permanecer calladas en las iglesias, pues no les corresponde a ellas hablar, sino vivir sometidas, como dice la Ley”); Fray Luis de León (“Porque cosa de tan poco ser es esto que llamamos mujer”); Erasmo de Rotterdam (“Si una mujer quiere hacerse pasar por prudente, no hace más que añadir una nueva locura a la que ya padece”, según señala en su *Elogio de la Locura*); Bocaccio (“El arte es ajeno al espíritu de las mujeres, pues esas cosas sólo pueden realizarse con mucho talento, cualidad casi siempre tan rara en ellas”); Francisco de Quevedo (“Las mujeres son hechas para estar en casa, no para andar vagando. Sus gustos han de ser los de sus maridos, participados, no propios. El llevarlas a las fiestas mueve tal vez al que las ve, si son feas, a desprecios; si hermosas, a concupiscencia”).

Las ideas de la época de la Ilustración influyeron extensamente en la formación del espíritu europeo y particularmente en la filosofía. Es por ello que nos apropiaremos de algunas ideas del filósofo alemán Hegel (1770-1831), en referencia a su método para entender el curso de la historia. Para él, la reflexión sobre la historia supone una interpretación: es imposible la imparcialidad. Es necesario contemplar los hechos, pero interpretarlos de acuerdo al espíritu tal y como suceden en el tiempo (Rojas, 2007).

Al considerar las ideas del filósofo alemán no pretendemos dar una profundidad filosófica al presente trabajo sino que, más bien, iluminar desde él algunas de las ideas que se irán desarrollando, puesto que es reconocida la influencia que ejerce la filosofía en la formación del pensamiento del ser humano. Tomaremos un planteamiento de Hegel: “El hombre tiene su verdadera vida esencial en el estado, en las ciencias y en los demás conocimientos, en el combate y en la lucha con el mundo exterior y consigo mismo”. A su vez afirma que “el verdadero lugar permanente de la mujer es la familia. Por supuesto, es posible educar a las mujeres, pero lo cierto es que sus mentes no pueden adaptarse a las ciencias superiores, a la filosofía o ciertas artes creativas, que exigen la libertad de abarcar lo universal. Las mujeres pueden tener buenas ideas, buen gusto y elegancia, pero les falta el talento para lo ideal. Hombres y mujeres difieren de manera parecida a como lo hacen los animales y las plantas. Los hombres y los animales se corresponden, como ocurre con las mujeres y las plantas, pues las mujeres se desarrollan más plácidamente y siempre retienen la amorfa unidad indeterminada de sensación y sentimiento. Cuando las mujeres ejercen control sobre el gobierno, el Estado corre peligro, pues ellas no actúan según las normas de la universalidad sino que están influidas por inclinaciones y opiniones aleatorias” (Hegel, *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas* (trad) México 1994). Dicha declaración fue extraordinariamente decisiva en los ambientes intelectuales de esa etapa de la historia y, sin duda alguna, ha sido uno de los discursos reconocidos más influyentes en el pensamiento de la época y que perdura en gran parte hasta nuestros días.

No obstante, al mismo tiempo, el filósofo alemán postulaba que la base del conocimiento humano varía de generación en generación y que las ideas son correctas dependiendo de la época en que se vive. Es por ello que al hacer nuestras estas afirmaciones podríamos hacer nuevas interpretaciones de cara a lo que ha ido aconteciendo en el transcurso de la historia respecto de la mujer. No obstante, no podemos ni debemos olvidar que desde la perspectiva de su método para interpretar la historia y referirse al ciudadano, Hegel lo hace desde un universal, dejando fuera a las mujeres, aunque hay que destacar que sus posiciones respecto del género femenino están construidas desde un contexto determinado, el único autorizado para juzgarle. Mas, nos deja un espacio importante: cuando el filósofo excluye a las mujeres como sujeto de derecho, no hace otra cosa que hacerlas visibles. De ello han dado cuenta en forma inmejorable las escritoras y escritores feministas.

Del mismo modo subrayamos el pensamiento de uno de los pensadores más destacados de la Ilustración: Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Filósofo franco-suizo, criticó agriamente el Antiguo Régimen, arremetió contra algunas ideas centrales de la Ilustración, como la de progreso o la de razón, pretendiendo agregar moral donde sólo había ciencia y sentimiento donde solamente existía la razón. Rousseau también decidió poner igualdad donde había desigualdad, convirtiéndose en uno de los más grandes críticos de una de las ideas centrales del siglo de las Luces: la idea de progreso. Su pensamiento fue de una profunda crítica para las ideas liberales del S. XVIII. Con él se inicia, según variados autores, la política de la dignidad igualitaria. Es una nueva visión de hombre que establece la visión de hombre moderno (hombre como sinónimo de varón). (Rojas 2007).

El interés del filósofo no se centra en el progreso científico sino en el progreso moral (ver Rojas, Trabajo de Investigación para la obtención del Doctorado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, 2007). Es así que en él se unen dos grandes corrientes que atraviesan el siglo XVIII: el individuo como sujeto moral y el individuo como sujeto político.

“El estado de naturaleza masculino se constituirá en soporte del espacio público y el femenino en fundamento del privado” (Cobo, 1995). En consecuencia, estaríamos frente a una de las ideas centrales que explican el pensamiento actual en relación al tema de la mujer. Es preciso recordar que la concepción de familia de Jean-Jacques Rousseau (descrita en “El Contrato Social”) será el instrumento adecuado para la sujeción de la mujer, puesto que en la familia patriarcal se asignará a las mujeres en exclusividad la tarea de la reproducción.

Cobo nos indica que los conceptos políticos y éticos de la Ilustración -Universalidad, razón, derecho natural, contrato social- y la reelaboración de los mismos por el filósofo ginebrino investigados desde la hermenéutica del género, señalan dos grandes ideas: por una parte que los derechos establecidos por la Ilustración no incluyen a las mujeres y, por otra, que esos conceptos políticos y éticos surgen de una estructura social dividida por género-sexo. Agregamos que una gran parte del pensamiento ilustrado, de acuerdo a Cobo, cuyo representante más sólido es Rousseau, argumenta la necesidad de la exclusión de las mujeres de la vida pública, poniendo así las bases del patriarcado moderno. Por tanto, su modelo político está construido desde la no consideración de la mujer como ser político y su definición de "citoyen" era la de un varón, propietario y padre de familia. Sugerimos releer el Emilio, que surge como un tratado de la educación del buen ciudadano y detenerse en el capítulo V, en relación a Sofía, cuyo destino estaba marcado de modo inexorable por la dependencia y la sujeción.

Debemos destacar que el filósofo recibió respuestas de las mujeres de la época y fue interpelado en las críticas filosóficas por una mujer, la escritora inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797), cuya obra "Vindicación de los Derechos de la Mujer" es considerada como el libro con el que se ponen las bases del feminismo del siglo XIX. A juicio de la autora, Rousseau deja fuera a las mujeres del pacto político y, en consecuencia, de la ciudadanía. "Niega a las mujeres una posición pública, instándolas a ser activas y fuertes en el espacio que les es propio: la esfera privada. Este punto queda muy bien reflejado en "Discurso sobre el Origen y los Fundamentos de la Desigualdad de los Hombres" (Wollstonecraft, 1775). La grandeza de esta mujer ha sido responder a Rousseau desde los propios discursos del filósofo.

Años después, el Código Civil Napoleónico (1804) hizo retroceder los exigüos espacios adquiridos por las mujeres: si bien recogió los avances sociales obtenidos durante la Revolución Francesa, denegó a las mujeres los derechos civiles reconocidos para los hombres e impuso leyes discriminatorias tales como definir el hogar como ámbito exclusivo de ellas. Se estableció un derecho civil homogéneo en el que las mujeres eran consideradas menores de edad, es decir, hijas o madres en poder de sus padres, esposos e incluso, hijos. Se fijaron delitos tales como el aborto y el adulterio. Al mismo tiempo, la instauración de un currículum educativo que excluía a las mujeres de los tramos de educación medios y superiores. Por tanto, el Derecho pasó a estar fundado exclusivamente sobre bases laicas y racionales y no religiosas siendo adoptado por muchos países, aun por sus enemigos. Chile no está ausente de ello.

Pero la mujer no estuvo dispuesta a rendirse y a aceptar de buenas a primeras estos dictámenes. Gran batalla dieron las mujeres estadounidenses en

el SXIX (Declaración de Séneca Falls, 1848), aunque otro suceso hizo retroceder las demandas femeninas en el país norteamericano: la XIV enmienda de la Constitución que otorgaba el derecho a voto a los esclavos negros liberados (junto a ellos habían luchado las mujeres), pero que denegó el derecho al sufragio a la mujer. La esclavitud sería abolida en 1865 en los EEUU y recién las estadounidenses pudieron acceder al derecho al sufragio en 1965, es decir, un siglo despu es.

No se dieron por vencidas: la Primera Guerra Mundial a comienzos del siglo XX significó para las mujeres espacios que había que llenar, pues los hombres habían partido a combatir. No obstante, tras la Segunda Guerra Mundial ellas comenzaron a ser alejadas de los empleos que habían conseguido durante dicha guerra y tanto los gobiernos como los medios de comunicación jugaron un fuerte rol al respecto. Había que decirles a estas mujeres "atrevidas" que el ámbito de la casa era el mejor destino posible, en vez de salir a mortificarse al espacio público, es decir, a competir al mercado laboral (algunos recordarán publicidad de los años 60, películas de la época, etc.)

El año 1949 marcó un hito: fue cuando apareció la obra de Simone de Beauvoir "El Segundo Sexo". La filósofa francesa introduce un nuevo discurso en que analiza a las mujeres como "el otro", agregando argumentos no biologicistas al afirmar que "no se nace mujer, se llega a serlo".

Desde que De Beauvoir escribió este texto, múltiples autoras y autores han publicado grandes obras en favor del género femenino, pues se han dado cuenta que, efectivamente, la mujer ha sido una de las grandes desfavorecidas por la historia. Recordemos que la escriben siempre los vencedores y, como hemos visto, las mujeres nunca hemos estado entre las vencedoras o las que detentan el poder.

Algunos de los autores que han marcado una línea respecto del género:

Judith Butler: "El Género en Disputa"; Nieves Blanco: "Educar en Femenino y en Masculino"; María Dolores Alcántara y otras: "Lenguaje en la Educación/Discriminación de las Mujeres"; Celia Amorós: "Teoría Feminista: de la Ilustración a la Globalización"; Françoise Héritier: "Masculino/Femenino, disolver la jerarquía"; Gilles Lipovetsky: "La Tercera Mujer"; Carlos García Suárez (ed): "Hacerse Mujeres, Hacerse Hombres"; Pierre Bourdieu: "La Dominación Masculina"; Fadela Amara: "Ni putas ni sumisas"; Rosa Cobo: "Interculturalidad, Feminismo y Educación"; Carlos Lomas: "Los chicos también lloran"; Seyla Benhabib: "Los derechos de los otros"; Alain Touraine: "El Mundo de las Mujeres"; Anna Maria Piussi: "Educación, nombre común femenino"; Silvia Tuber: "Del Sexo al Género"; Celia Amorós: Tiempo de

Feminismo"; Rosa Cobo: "Fundamentos del Patriarcado Moderno, Jean-Jacques Rousseau"; Amelia Valcárcel: "La Política de las Mujeres"; Geneviève Fraisse: "Los dos Gobiernos: la Familia y la Sociedad"; Victoria Camps: "El Siglo de las Mujeres"; Julia Sevilla: "Mujeres y Ciudadanía: la Democracia Paritaria" entre tantas otras obras.

Quisiera dejar para el final a una brillante mujer, filósofa, académica de la Universidad de Valencia, Neus Campillo Iborra, autora de "Género, ciudadanía y sujeto político".

Tras este breve recorrido por la historia, es fácil comprender el estado en que se ha encontrado la mujer a lo largo de los siglos. Y por qué resultan livianos los argumentos de que los hombres son también víctimas de violencia como si se tratara de equiparar circunstancias puntuales y no procesos históricos de larga data.

Es lo que discutimos largamente durante el primer semestre con mis estudiantes de la Mención. Tratamos temas en relación a discriminación y género y las estudiantes fueron tomando conciencia acerca de lo que ha sido el rol de la mujer en la historia. Luego, en el segundo semestre, ellas realizaron una investigación-acción en un Jardín Infantil. Ha sido muy emocionante escuchar sus historias y cómo se fueron dando cuenta de situaciones que antes no habían percibido tales como llamar "técnicos" a las mujeres que ayudan a la Educadora de Párvulos (aunque su título dice así) y cuando se referían a las Educadoras le llamaban "el adulto". Tomaron conciencia que el lenguaje no es inocente.

Algunas de las alumnas del primer curso de Mención Inclusión han expresado lo siguiente al terminar el curso (algunos nombres de las estudiantes son ficticios):

Rocío: "Es muy relevante que se imparta este tipo de tema (género) por el respeto que debe haber hoy a la mujer"

Ángeles: "...fue una instancia de aprendizaje continuo..." "Lo que más me gustó fueron los temas que siempre fueron expuestos con profundidad".

Clara: "...esta mención me ha permitido crecer tanto a nivel procedimental, como actitudinal, ya que he logrado ampliar mi perspectiva..."

Isidora: "...me sirvió para aprender aspectos específicos de los niños y niñas...", "...atender a la diversidad, el buen trato entre personas y niños, integrando el género... incluyendo a los niños y niñas por igual".

Constanza: "... un aprendizaje importante y sobre todo significativo... conocer sobre género y la relevancia de este tema en nuestra profesión"

Sara: "... óptimo, ya que la perspectiva ha cambiado".

Elena: "... esta mención ha sido muy buena, especialmente en la parte de la mujer. Nos ha ayudado a valorarnos, a amarnos por lo que somos, y a salir adelante por nuestros ideales. Nos ayudó a mirar otras culturas".

Montserrat: "Considero muy importante destacar la importancia del género en la carrera de Educación Parvularia, ya sea para valorar nuestra profesión y para enfrentar lo cotidiano con los niños y niñas además de la familia".

Silvana: "... lo que más me ha gustado de la mención, ha sido el hecho de tomar la real importancia que se merece la mujer..."

Berta: "... ha sido muy interesante, he aprendido mucho, he conocido nuevas miradas, lo que va a ser muy útil en mi futuro..."

Rosario: "... las diversas perspectivas que tienen las diferentes culturas sobre la mujer y sus diferentes valoraciones. Nosotras aprendimos a valorarnos más en igualdad de condiciones que el género masculino"

Ely: "...creo que esta mención no sólo se debería haber dado en 4° sino que también en 2° y 3er año..."

Mireia: "... me abrió la visión acerca de la importancia del rol de la mujer. Me ha servido como estilo de vida y de aplicación en el jardín".

Ana: "... la sociedad ha impuesto una gran diferencia entre el hombre y la mujer... en esta clase pude saber que desde pequeños a los niños y niñas se les debe educar en que tanto el hombre como la mujer pueden realizar las mismas cosas".

Mirna: "... me ha ayudado de sobre manera, al comprender que es necesario no hacer diferencias dentro y fuera del aula infantil... que a largo plazo serán muy significativas para las niñas y los niños".

Destaco que hay una estudiante, del total de 23 alumnas que emite una opinión diferente.

Laura: "... yo tenía más expectativas sobre este curso...".

Es absolutamente necesario acoger a quienes piensan en forma diferente, pues nos ayudan en el camino de la superación. La diversidad es una *conditio sine qua non* de la vida en sociedad y lo ejemplifica de manera notable el flamante Nobel de Literatura 2010, Mario Vargas Llosa. En su última columna de opinión de El País de España, habla de Rinkeby. Es una escuela ubicada en un barrio del sur de Estocolmo, ciudad donde acaba de recibir el Premio Nobel de Literatura.

Demasiado asombrado y emocionado, narra la historia de esta escuela que, según él, es un espejo de lo que debería ser la sociedad humana, el mundo entero, si prevalecieran en nosotros los mortales, la sensatez, el tino y el espíritu práctico. Luego de relatar la historia de esta escuela, situada en uno de los distritos más pobres del país; aunque la idea de pobreza en Suecia, puntualiza, que ha alcanzado el más alto nivel de vida en el mundo junto con Suiza, tenga poco que ver con lo que para el resto del planeta esta palabra significa.

Expone que la filosofía que impregna en la escuela de Rinkeby cabe en una palabra: tolerancia y que hay que empezar con los niños. Es la manera más segura de conseguir que más tarde vivan en paz. El Premio Nobel de Literatura, año 2010, concluye su artículo exponiendo que éstos (los niños) aprendan a vivir con quienes tienen hablas, pieles, dioses, costumbres distintas, y que, conviviendo, vayan desprendiéndose, como de un residuo inútil, en sus propias culturas, de todo aquello que dificulta o impide la coexistencia con los otros, es la manera más segura de conseguir que más tarde, cuando sean ya hombres y mujeres, puedan vivir en paz en esa diversidad étnica y lingüística, que, nos guste o no, será el rasgo primordial del mundo cuyos umbrales ya pisamos.

Bibliografía

- Benhabib, Seyla (1996) "Fuentes de la Identidad y del Yo". En *Teoría Feminista Contemporánea*. Laguna Revista de Filosofía III, Universidad de La Laguna.
- Bourdieu, Pierre. (2000) "La Dominación Masculina" Editorial Anagrama, Barcelona.
- Butler, Judith. (2001) "El Género en Disputa" Editorial Paidós, México.
- Campillo, Neus. (2003) "Ontología y Diferencia de los Sexos" en "Del sexo al género, los equívocos de un concepto" Colección Feminismos, Valencia.
- Caso, Ángeles. 2005. "Las olvidadas". Editorial Planeta, Barcelona.
- Cobo, Rosa. (1995) "Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau". Colección Feminismos, Valencia.
- Cobo, Rosa et al. (2006) "Interculturalidad, feminismo y educación". Ministerio de Educación y Ciencia, Catarata, Madrid.

- De Beauvoir, Simone. (2005) "El segundo sexo". Editorial Sudamericana, 2ª edición. Buenos Aires.
- Lipovetski, Gilles. (2002) "La tercera mujer" Editorial Anagrama. Barcelona.
- Rojas, Marcia. (2007) "Gobierno y representatividad de un modelo de género" . Trabajo de Investigación, Depto.de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia, España. (Sin editar)
- Touraine, Alain (2007). "El mundo de las mujeres" Editorial Paidós, Barcelona.
- Wollstonecraft, Mary. (2005) "Vindicación de los derechos de la mujer" Edición de Marta Lois González. Istmo. Madrid.
- Diario El País (2010). Edición del domingo 19 de diciembre de 2010. Sección "Opinión, Piedra de Toque" España.



Educación en Derechos Humanos en el ciclo parvulario - Investigación Amnistía Internacional - Chile

Equipo de Educación en Derechos Humanos
Amnistía Chile- 1990-1995

Resumen:

Se presenta el resumen de los aspectos claves de la investigación llevada a cabo en Amnistía Internacional Chile, entre 1991 y 1995, cuyo tema central era la Educación en Derechos Humanos. Se analizan los aspectos teóricos considerados, la metodología empleada y sus resultados fundamentales. Se anexa el instrumento fundamental elaborado y aplicado en el proceso, esto es, una Pauta de Evaluación del Desarrollo Moral para niños y niñas de entre 4 y 18 años, con una adaptación para niños y niñas especiales.

Palabras claves: Derechos Humanos, Desarrollo Socio-afectivo, desarrollo moral, desarrollo creativo, educación a través del arte.

Abstract:

The article presents a complete review of the research done in Amnesty International Chile, during 1991 and 1995, in which the clue theme was Human Rights Education. Theoretical and methodological aspects considered are presented as well as some of the results. It is attached the instrument created inside the same research for evaluating Moral Development of children from 4 to 18 years; an adaptation for special children are included.

Keywords: Human Rights, Socio affective development, Moral development, Creative development, education through art.

Recibido ?????????????/Received ?????????????
Aceptado ?????????????/Accepted ?????????????

El Proyecto de Educación en Derechos Humanos para la Educación Parvularia y Educación General Básica, tuvo como objetivo principal el promover la incorporación de valores que subyacen a las diversas declaraciones de Derechos Humanos, (derechos del niño, del deficiente mental y de los impedidos, etc.), en los niños y adultos participantes del proceso. El Proyecto se ha planteado inicialmente para niños de 3 a 10 años lo que ha permitido la estructuración de una forma metodológica que se trabaja en ambos niveles escolares en la misma forma. Se establece así una continuidad que, se espera sea altamente beneficiosa y efectiva, no solo en lo referente al objetivo del proyecto, sino también en la promoción de una articulación más lógica entre jardín infantil y el primer año básico.

Se dio inicio al trabajo en abril de 1991, decidiendo partir del siguiente supuesto: **“Los Derechos Humanos no se pueden enseñar cognitivamente. La enseñanza, por muy ilustrativa que aparezca, continúa ajena al individuo, como un conjunto abstracto de normas que no se asumen como propias ni se transforman, por tanto, en conductoras de la vida del hombre”**.

Se hacía entonces necesario extraer de estos derechos, los valores que los subyacían. La incorporación vivencial de estos valores haría posible un verdadero respeto a los derechos humanos, aún cuando no se conociera la letra textual de esta Declaración Universal. Y esta fue la clave que adoptamos en el proyecto que elaboramos.

El segundo problema que enfrentamos estaba referido a las metodologías que se emplearían para permitir que los jóvenes y niños que se incorporan al estudio, vivenciaran en forma plena, amplia y profundamente los valores que subyacen a los Derechos Humanos. Al respecto, nos fue de enorme utilidad, en primer lugar, todos los aspectos afectivos que descubrimos como características esenciales de una adecuada comunicación (P.Freire y C. Rogers). Y luego, la importancia de la expresión de sentimientos trascendentes de la experiencia de cada hombre. (Dewey, Read y otros). Decidimos entonces que la metodología apropiada sería aquella centrada en diversas formas de experiencia artística.

Nuestro gran objetivo era entonces, permitir que los niños y jóvenes que participaran en el proyecto, incorporaran en su forma de ser, los valores que subyacen a los Derechos Humanos.

Con el objeto de cautelar el logro del objetivo, debíamos adoptar una forma de trabajo que corresponde a los llamados diseños cuasi-experimentales. En consecuencia cada grupo de trabajo (niños o jóvenes) debían ser observados y evaluados al inicio de un primer período en el que no se introducirían aún

los temas valóricos o morales, ni la metodología propuesta. Una segunda medición se efectuaría al finalizar este primer período para dar entonces inicio a la aplicación del proyecto, por una cantidad de tiempo igual al primer período sin aplicación. Y se efectuaría entonces una última medición. Este diseño es el llamado de series cronológicas.

El instrumento que nos permitiría evaluar a los participantes debía ser cuidadosamente elaborado. Y fue a esto que nos dedicamos durante el año 1991. (*Ver Anexo 1: Pauta de Evaluación del Desarrollo Moral*)

Se dio inicio a la aplicación del proyecto, en marzo de 1992, finalizando en marzo de 1993, con la exposición de sus resultados.

Los resultados obtenidos, nos autorizan a estar optimistas y a creer que este estudio piloto será un aporte importante para la imperiosa necesidad de educar en Derechos Humanos.

La evaluación efectuada ha sido eminentemente cualitativa, estableciéndose comparaciones entre los registros de los educadores efectuados en los dos períodos planteados para la investigación. Es así como se ha podido constatar en los 14 grupos naturales con que se ha trabajado en el segundo semestre del año recién pasado, un cambio importante de comportamiento y lenguaje que denota una incorporación de valores en al menos un 86 por ciento de los niños participantes del proyecto. Las edades del grupo que conformó la muestra fluctuaban entre los 2 y los 9 años y pertenecían a centros educativos de la comuna de La Florida. El 86% del grupo pertenecía a nivel socioeconómico bajo y el 14% restante, a nivel socioeconómico medio. Se efectuó también una evaluación cuantitativa mediante la aplicación de la Pauta de evaluación del Desarrollo Social de Vineland y una asignación de puntajes a la Pauta de Observación del Desarrollo Moral y Socio-afectivo. Estos instrumentos, aplicados en 3 momentos del proceso, permitieron efectuar un análisis estadístico mediante la aplicación de la Prueba de las Medianas de Mc Newman y el cálculo de χ^2 , entre la primera y segunda medición (período de observación) y luego entre las segunda y tercera medición. Los valores encontrados para el primer χ^2 no eran significativos en un 80% de los casos. En el segundo valor de χ^2 (período con aplicación del proyecto), éste era significativo en un 90% de los casos (9 de los 10 grupos curso que aplicaron las 3 mediciones) demostró cambios, fue el grupo de básica con el que se efectuó este análisis.

El estudio fue replicado en colegios de Santiago, enseñanza básica y media, durante 1993-95, finalizando este año con la publicación del texto "Derechos y Deberes de los niños y niñas del mundo" en el que se recopilan

cuentos y canciones creadas para el trabajo desarrollado en el proceso. (Ver Anexo 2, Muestra del texto "Derechos y Deberes de los niños y niñas del mundo")

Problema en estudio

Formulación y Fundamentación

Diversos documentos y estudios (Amnesty International, 1976-89), dejan en evidencia el entorpecido desarrollo socio-afectivo de quienes se hacen partícipes, de una u otra forma del acto de torturar a un semejante. Los mismos documentos y estudios plantean una alarmante realidad: una cantidad enorme de personas parecen ser potenciales torturadores, quienes se desarrollarían como tales bajo ciertas condiciones. Aparentemente, quienes han desarrollado una socio-afectividad sana, que involucre autoestima, empatía, solidaridad y justicia, son personas que con alta probabilidad, no serían fácilmente moldeables como torturadores o violadores de los Derechos Humanos.

Los valores mencionados son, entre otros, los que subyacen a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. De aquí la necesidad de buscar proyectos educativos que promuevan dicha conformación valórica. Por otra parte, la primera infancia es la etapa básica para la estructuración de la personalidad futura del hombre. En consecuencia, resulta de enorme importancia investigar la efectividad de un proyecto educativo que promueva la evolución de aquellos aspectos del desarrollo sobre los cuales se estructura una formación valórica, en los primeros años de vida.

Si se considera la postura de Kohlberg (1969), referente al crecimiento moral de una persona, cabría suponer que la posibilidad de asumir ciertos valores, involucrados en los Derechos Humanos, emerge de la posibilidad de ubicarnos imaginariamente en el lugar del otro. Esta capacidad estaría basada en el desarrollo cognitivo. Sin embargo, la capacidad de abstracción, y otras habilidades cognitivas y creativas, parecen ser condición necesaria, pero no suficiente para un adecuado desarrollo moral. El aprendizaje necesita, para ser perenne, de factores afectivos. La motivación, factor afectivo del comportamiento es crucial en el proceso de aprendizaje, y esta capacidad de motivarse se relaciona estrechamente con el contacto afectivo que se tiene con otros, específicamente en la primera infancia.

El aprendizaje efectivo de los valores, requerirá, entre otros, de:

- 1.- Un ambiente afectivo en el que se manifieste una real valoración de todos los involucrados.

- 2.- Una estimulación constante de habilidades creativas en los actores del proyecto.
- 3.- Una presentación ordenada y sistemática de situaciones problemáticas que involucren cognitivamente y afectivamente a los participantes, y
- 4.- Una estimulación constante de las capacidades expresivas, que faciliten la comunicación empática.

Los cuatro factores mencionados, que no son todos los que inciden en la conformación valórica que interesa en el estudio, son también, parte de un proyecto educativo, ya sea centrado en el arte o a través de él. En esta forma de educación, el gran objetivo es el incremento de la sensibilidad estética del educando, entendiendo ésta como la sensibilidad que se manifiesta frente a situaciones de vida diversas, permitiéndonos una compenetración profunda con ellas, para luego expresar nuestra visión de la misma. Puede apreciarse que este objetivo de búsqueda de la sensibilidad estética, implica necesidades de un ambiente afectivo particular, de medios y recursos promotores de esta sensibilidad, de instancias estimuladoras de la expresión creativa y otras necesidades que resultan coincidentes con las características que requiere el aprendizaje de valores como los que se plantean en este estudio.

En consecuencia, considerando los factores analizados, y la formación valórica de la primera infancia, el problema que se enfrenta puede ser enunciado en la siguiente pregunta: ¿Serían efectivos los proyectos educativos centrados en la experiencia artística, para incentivar la formación valórica y el desarrollo socio-afectivo y creativo de niños de 2 a 10 años?

Cabe destacar que el proyecto educativo que se plantea en este estudio implica evidentemente un trabajo con el personal y con la familia de los niños involucrados, así como también con la comunidad próxima al establecimiento, desprendiéndose de ello un subproblema, que puede ser enunciado como: ¿Tendría este proyecto educativo un impacto en el tipo de relaciones que se producen al interior de los establecimientos, en las familias y en la comunidad próxima al establecimiento?

Objetivos Generales

- a.- Conocer la influencia que tendría un proyecto educativo centrado en la experiencia artística, en la formación valórica, desarrollo socio-afectivo y creativo de niños de 2 a 10 años.

- b.- Conocer el impacto que este proyecto educativo tendría en las relaciones que se entablen al interior de los establecimientos, de las familias de los niños y de las comunidades próximas a los establecimientos.
- c.- Aportar a la Educación Parvularia y Básica chilena, elementos teórico-prácticos que permitan la implementación de proyectos educativos que incorporen la formación de valores involucrados en los Derechos Humanos.

Marco teórico y conceptual

Valores Considerados

LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LOS NIÑOS

La Declaración Universal de los Derechos Humanos puede ser analizada desde el punto de vista de los valores que la subyacen. En tal caso, es posible destacar, como esenciales, los siguientes:

- Los artículos 1º y 2º de esta Declaración hacen alusión a la libertad e igualdad incondicional con la que nacen los seres humanos. Subyacen por tanto aquí los **valores de libertad y justicia**.
- Asimismo, los artículos 3º y 5º insisten en diversas formas de libertad y en el derecho al respeto de la vida de cada uno, incluyendo el derecho a no ser sometido a tortura. Subyacen en este caso los **valores de vida y dignidad**.
- Los artículos 6 al 11 recalcan el derecho a la igualdad ante la ley, así como el derecho a procesos imparciales. Todo tipo de discriminación es considerada un atropello a los derechos de la persona. Se aprecia en estos artículos la incorporación de valores tales como los ya mencionados (**justicia, dignidad**) a los que es posible agregar los **valores de verdad y empatía** puesto que solo con una actitud empática y verdadera es posible ser verdaderamente justos.
- Al revisar los artículos 12º al 17º, se aplica la defensa del derecho a la propiedad, a la familia y al espacio físico (**nacionalidad**). En consecuencia, es posible reconocer como valores subyacentes, los **valores de vida, verdad y solidaridad**.
- Los artículos 18º al 21º, enfatizan el derecho a la libertad de pensamiento y expresión, subyaciendo por tanto los **valores de verdad, solidaridad, autoestima e iniciativa**.

- En los artículos 22° al 25° se hace referencia a los derechos de seguridad social, al trabajo, al descanso y a la satisfacción de las necesidades básicas. Nuevamente se pueden considerar como base de estos artículos, la **vida, solidaridad, dignidad y justicia**.
- La educación y vida cultural es defendida en los artículos 26° y 27° subyaciendo los **valores de verdad, dignidad y solidaridad**.
- Los artículos 28 al 29 defienden el derecho del hombre como ser social, incorporando nuevamente los **valores de solidaridad, autoestima e iniciativa**.
- Finalmente, el artículo 30° recalca la importancia de luchar en forma incondicional y activamente por todos los derechos aquí proclamados para todo ser humano.

En la Declaración de los Derechos del Niño pueden encontrarse estos mismos valores como base esencial:

- **dignidad (derecho a no ser discriminado)**
- **vida (derecho a protección y salud)**
- **autoestima (derecho a un nombre y una nacionalidad)**
- **verdad (derecho a educación)**
- **empatía y solidaridad (derecho al amor y la familia)**
- **iniciativa (derecho al juego)**
- **justicia (derecho a no ser mal tratado)**
- **libertad (derecho a ser valorado por lo que es).**

Con el objeto de percibir más claramente la relación existente entre estos valores y los derechos mencionados, se presenta a continuación una definición de ellos.

Autoestima

Actitud constante de autovaloración que se manifiesta en espontaneidad de acción y en una capacidad de defender sus ideas sin desvalorizar a otros y sin decaer anímicamente cuando el grupo no las acepta.

Empatía

Comunidad de sentimientos. Capacidad de comprender al otro y ponerse en su lugar. Implica una comunicación horizontal, un saber escuchar y comunicar. En sus inicios, y como parte de esta capacidad, está la capacidad de expresar sentimientos, de aceptar y comprender sentimientos de otros, sintiendo con ellos.

Iniciativa

Motivación interna para la acción, manifestada en voluntad de hacer y que involucra, por tanto, autoconocimiento y entusiasmo.

Solidaridad

Capacidad de compartir que requiere de la empatía. Involucra diversos grados de altruismo y se manifiesta concretamente en la acción de dar.

La empatía puede ser vista como algo más pasivo, la solidaridad requiere de la acción.

Libertad

Capacidad del individuo de ser auténticamente el mismo, que se manifiesta en creatividad en diversos niveles: originalidad, flexibilidad y fluidez. La capacidad de ser libre conlleva la humildad para reconocerse como tal en un contexto social lo que implica la restricción aparente de "mi" libertad para no impedir la de otros.

Verdad

Actitud de aceptación y búsqueda constante de lo objetivo, aceptando también que en ello (lo objetivo) existe cambio constante y visiones diferentes y válidas de la misma cosa. Se considerará involucrada en ella a la honestidad. La actitud honesta o de verdad, es abierta y aceptante de la realidad como algo variable.

Justicia

Equilibrio entre lo legal y lo moral, implicando una búsqueda de la igualdad en la diversidad, esto es el respeto de las necesidades de cada persona,

y del grupo. Involucra una actitud de responsabilidad frente a la decisión de justicia adoptada.

Dignidad

(Aceptación de la) Capacidad de respetar plenamente la vida e integridad propia y la de otros manifestándose en una voluntad de realzar a cada cual por su calidad de ser humano. Involucra también una actitud de responsabilidad activa en la búsqueda y promoción de este respeto.

Vida

(Valoración de) Conducta que involucra, en diversas formas y medidas, las siete dimensiones anteriores, y que se manifiesta como respeto, defensa y promoción de la vida en el planeta, sin distinciones arbitrarias o prejuiciosas. Se evidencia en acciones diversas que permiten la conservación de la vida y el mantenimiento de su calidad para todos los seres que la comparten.

Desarrollo Moral y Socio-afectivo

DEFINICIONES DESARROLLO

Para efectos de esta investigación, los siguientes conceptos serán utilizados correspondiendo a las definiciones que se plantean a continuación:

Desarrollo Moral

Progresiva capacidad cognitiva y afectiva, que permite al individuo vivenciar (evidenciarlos prácticamente) y/o reflexionar sobre los valores involucrados en las relaciones interpersonales y con la naturaleza, de niveles micro y macro social, estableciendo entre ellos una jerarquización cada vez más adecuada al respeto pleno de los derechos humanos esenciales. El proceso es cognitivo, puesto que involucra el conocimiento de otros y de si mismo a través de un pensamiento analógico que permita ponerse en el lugar del otro, y es afectivo por cuanto implica una auto-aceptación y autoestima que impulsa una relación sana con el mundo.

Desarrollo Socio-Afectivo

Proceso que emerge y se perfecciona en una adecuada integración personal y social, y que permite al hombre mantener un contacto significativo y equilibrado con su sociedad, en forma tal que cada uno de sus miembros se respetará y valorará, tanto a sí mismo como a los demás. Existe por tanto una estrecha relación de interdependencia entre desarrollo moral y socio-afectivo, puesto que ambos alcanzan un punto de real madurez al respetarse plenamente los derechos humanos esenciales, o, lo que es lo mismo, cuando el individuo ha incorporado a su modo de ser, valores tales como: autoestima, empatía, solidaridad, verdad, justicia, libertad, iniciativa, dignidad.

Desarrollo Creativo

Capacidad para utilizar en forma cada vez más libre y auténtica, la mente intuitiva, en un equilibrio cada vez más perfecto con la mente racional. El desarrollo de esta capacidad permite al individuo tener una actitud permanente de asombro y búsqueda. Esta capacidad y actitud facilita en la persona la posibilidad de imaginarse en el espacio-tiempo del otro por diferente que este sea del propio. Asociado a una socio-afectividad sana, potencia la sensibilidad estética, entendida esta como la comprensión del significado vital de las experiencias, de su verdad bella, de su belleza hecha bondad y verdad. (Dewey, Keats). Y permite entonces con mayor soltura la incorporación de los valores que subyacen a los derechos de las personas.

Desarrollo Moral

Resulta de gran importancia recordar las etapas del desarrollo moral propuestas por L. Kohlberg (1).

Este autor, basándose en las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget, y estudiando a diversos grupos de niños y personas, estableció etapas del desarrollo moral.

Kohlberg suponía que los niños pequeños (antes de los 7 años) no serían capaces de alcanzar etapas superiores a la Etapa 3. Diversos estudios realizados en Occidente (Hogan y Ember, 1978, Lickona, 1976 y otros), comprobaron estas ideas de Kohlberg. Sin embargo al realizar estudios en otras culturas, indígenas, orientales (Miller, 1973; Patterson, 1979, Whitting, 1975) encontraron niños de 6 años que mostraban rasgos propios de la etapa 4, y algo de las etapas 5 (actitud democrática y flexible).

RELACIÓN ENTRE DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO Y CRECIMIENTO MORAL

El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica (Hersh, Paolitto pp.47).

La jerarquización de los valores involucra sin duda un proceso afectivo. La afectividad "es una condición natural de nuestro propio funcionamiento, necesaria para nuestra aceptación como personas, con las limitaciones y capacidades que tenemos; nos permite valorarnos, confiar en nosotros mismos, nos permite desarrollar nuestra sensibilidad, nuestra capacidad de querernos y escucharnos; tomar conciencia que la afectividad nos permite relacionarnos y conectarnos con el mundo". (Noé, Ana "Los afectos en la práctica clínica. Manejo clínico de los afectos en terapia Gestáltica" Editorial Universitaria Santiago, 1988).

Para el desarrollo de la afectividad es imprescindible el contacto con otros. Es así como la familia o quien cuida al niño en sus primeros años es determinante para el logro de la confianza básica.

La autoestima, que emerge de esta confianza básica, emerge, por tanto de una socialización adecuada.

Según Erickson, el ser humano vive un proceso continuo de desarrollo, atravesando etapas que requieren preparación biológica, psicológica y social. De esta preparación emergen las etapas que son las que en definitiva conforman el desarrollo social del individuo.

Considerando que de un adecuado desarrollo social emerge una afectividad sana, es adecuado llamar al proceso de integración personal y social, desarrollo socio-afectivo.

Este desarrollo hace del hombre un ser " que puede vivir en un contacto significativo con su sociedad; sin ser tragado completamente por ella y sin retirarse completamente de ella". Este, según Erika Perl ("El Enfoque Gestáltico", 1973-Editorial Cuatro Vientos) es un individuo entregado en lo personal y lo social.

Para este mismo autor, esta integración conlleva un crecimiento moral, puesto que le permite jerarquizar en forma natural, valores, "en el ideal de una sociedad democrática ... el límite entre el individuo y el grupo está claramente delineado y es claramente sentido ... Del mismo modo que el cuerpo responde primero a sus necesidades dominantes, también la sociedad responderá primero a sus necesidades dominantes ... Pero al igual que el cuerpo como-un-todo, lucha

por pre-servar a cualquiera de sus miembros que se ve amenazado, así también en una comunidad bien regulada o auto-regulada, la amenaza a un individuo moverá a la comunidad entera. En tal comunidad ideal, tanto miembros como gobernantes se identificarán mutuamente entre sí, y también los miembros se identificarán entre sí”.

El crecimiento moral, esta capacidad progresiva de jerarquizar valores, parece así estrechamente relacionado con el desarrollo socio-afectivo, esto es, con la capacidad progresiva de integrarse adecuadamente a la sociedad.

Cabe por último destacar que la jerarquización de valores, en el proceso de crecimiento moral, se adecua cada vez más al respeto de los Derechos Humanos esenciales. Asimismo, el proceso de desarrollo socio-afectivo, tal como ha sido definido, involucra el progresivo respeto a los Derechos Humanos esenciales.

CONDICIONES PARA UNA ADECUADA CONDUCCIÓN DEL DESARROLLO MORAL SOCIO-AFECTIVO Y CREATIVO-ESTÉTICO

Desde otro punto de vista (Guinan), podemos decir que buscamos conducir al individuo para que llegue a ser no-violento, esto es, un individuo solidario capaz de promover la vida toda y de oponerse activamente a acciones y/o situaciones que oprimen a los seres humanos o a la naturaleza de la que somos parte.

Diversas actividades imaginativas y experiencias serán entonces necesarias para tomar conciencia de nosotros, el mundo y los otros, y poder en consecuencia vivenciar plena y permanentemente los valores de los Derechos Humanos.

En consecuencia, parecía posible sostener que los valores mencionados serían más fácilmente incorporados en las personas, aún de corta edad o deficientes mentales, al promoverse en ellos un desarrollo moral, socio-afectivo y creativo-estético adecuado.

Las conclusiones que emanan de este marco teórico pueden entonces ser señaladas como las condiciones que ha de tener el ambiente y currículum educacional, en la siguiente forma:

- 1.- Interacciones basadas en el diálogo, tal como este ha sido definido por Paulo Freire: comunicación horizontal que sólo existe en presencia de un amor profundo por uno mismo, los otros y el mundo que vivimos y nombramos. En este ambiente afectivo se manifestará una permanente y explícita valoración de los otros. Porque el diálogo es en sí mismo un acto de fe, un acto de amor que involucra al ser humano como un todo: con sus

sentidos y sus sentimientos, sus sentimientos y su expresión puestos en el otro. Tanto en el caso de amor a uno mismo, como en el caso de amor a los otros, se requiere de un desarrollo creativo (autoestima, iniciativa, libertad) y socio-afectivo (expresividad empática, libre y solidaria). Se hace entonces necesaria la superación de los llamados bloqueos de la creatividad. La utilización de los “mensajes yo” y de técnicas grupales diversas nos han parecido una forma práctica de concretizar y estimular estas interacciones amorosas y dialogantes.

- 2.- Estimulación constante del uso de los sentidos (todos ellos), para aproximarse a uno mismo, a los, otros y al mundo, modelando el asombro y entusiasmo frente al cambio y la búsqueda de un conocimiento no sólo teórico, sino también práctico y estético de ello.
- 3.- Estimulación y modelo constante de una expresión adecuada (sin daño físico ni moral a otros, libre y honesta) de todo sentimiento o idea, utilizando para ello medios expresivos diversos y valorando explícitamente todo sentimiento y toda forma de expresión, así como también aceptando toda idea, aún cuando se reconozca explícitamente que no es la propia.
- 4.- Valoración del conflicto, enfrentando éstos con una actitud no-violenta, vale decir , con expresiones honestas, empáticas y flexibles, lo que implica la aceptación de la expresión honesta, empática y flexible del otro. (no enjuiciamiento). Esta actitud no sólo permite, sino también promueve la expresión no violenta de otros, oponiéndose activamente a toda forma de opresión a otros seres humanos o de la naturaleza de la que somos parte. Nos ha parecido adecuada a esta valoración del conflicto, la aplicación de algunas de las ideas básicas del método “nadie pierde”, planteado en el PET.
- 5.- Enfrentamiento constante de la diversidad humana y natural, modelando y estimulando la aceptación y valoración de ésta diversidad. Mediante actividades concretas y luego expresivas e imaginativas que promuevan y estimulen la capacidad para ubicarse en el lugar del otro. Nos parece que esta capacidad imaginativa y actitud de valoración, sería facilitada mediante actividades que lleven a los individuos a , en primer lugar a identificarse con el otro o con la naturaleza, por sus coincidencias humanas o vitales con todo ello.
- 6.- Respeto a los espacios personales permitiendo, estimulando y modelando una interacción personal-social cada vez más equilibrada. Sólo conociéndonos y amándonos a nosotros mismos como procesos cambiantes y perfectibles, podremos conocer y amar los procesos de otros. En este caso parece adecuado considerar algunas de las ideas del curriculum personalizado.

- 7.- En un proceso educativo que busca el respeto pleno de los derechos humanos, la cultura propia del niño o persona involucrada ha de ser valorada, y ésta valoración podrá ser crítica sólo desde el interior de la misma o desde un conocimiento profundo y abierto de la cultura. Será por tanto promovida y enriquecida por los propios actores de ella. Y se deberá promover y facilitar el interés y valoración de otras culturas, cada una de ellas, como cada ser humano, única e irrepetible, con virtudes y defectos, pero igualmente valiosas.

Los valores que se persiguen en este proyecto, son, como ha dicho José Ortega y Gasset, realidades objetivas que sólo son comprendidas parcialmente a través de los sentidos (cuando el valor es encarnado en una conducta) o del pensamiento (cuando el valor es descrito o analizado). La verdadera comprensión del valor se efectúa a través de la sensibilidad y sólo podría ser expresado en una obra de arte, la que también apreciamos verdaderamente sólo desde nuestra sensibilidad afectiva.

Se presenta, a continuación, la metodología escogida para el proyecto, la cual permite estimular la expresión y comunicación, y a la cual subyacen los valores de autoestima, iniciativa y libertad en forma enfática, pero en la que son de fácil incorporación los otros 6 valores involucrados en los Derechos Humanos.

Etapas de la Educación a través del Arte

Apreciación (sensual y expresiva. En transición y básica, intelectual)

Etapa 1:

Contacto natural: utilización de los sentidos. Contacto directo y concreto.

Aspecto socio-emocional-afectivo-expresivo.

Disciplinas: matemáticas, castellano. ciencias sociales y naturales.

Etapa 2:

Contacto afectivo: observación obras de arte que involucran el tema, comentario, expresión de sentimientos.

(Aspecto sicomotor, socioemocional-sensorial)

Disciplinas: Ciencias Naturales, Castellano, Educación Física-Plástica-Música)

Interpretación

(decodificación técnica y apreciación intelectual)

Etapa 3:

Contacto intelectual: análisis de obras, síntesis del tema. Comparaciones, clasificaciones, seriaciones, investigaciones diversas, recorte plegado, escritura, cálculo, etc. **Aspecto cognitivo-lenguaje-sicomotor.**

asignaturas: matemáticas, castellano-ciencias sociales y naturales

Creación

(Percepción intensa, incubación-elaboración)

Etapa 4:

Creación colectiva.

El niño comenta, decide, investiga, calcula, elabora, redacta, comparte y expresa.

Aspecto expresivo-social-sicomotor-lenguaje.

Asignaturas: todas.

Algunas consideraciones en su aplicación

Objetivos: extraídos de los programas oficiales.

Actividades: siempre con posibilidades de elección y siempre dando espacio y posibilidades de reflexión solitaria y silenciosa.

Materiales: de calidad estética, de estratos diversos. Pertinencia cultural.

Temas: elegidos por los niños. En Básica, es trabajo del educador encontrar la forma de relacionar el tema con los contenidos de las diversas asignaturas.

Evaluación: cuali-cuantitativa y con participación de todos los estamentos. Redactada en el lenguaje de la base, para facilitar comentarios y análisis periódicos.

Tiempo y espacio: distribución de acuerdo con los involucrados.

Disciplina: se asume, acepta y valora el conflicto. Se estimula la libre y auténtica expresión de sentimientos, sin provocar daño físico o moral al otro (mensajes "yo"). Normas democráticamente establecidas y sancionadas.

3. Diseño y metodología

3.1. Etapas

Como ya se ha planteado, el proyecto se ha llevado a cabo, estableciendo etapas, observaciones y mediciones tanto cuali como cuantitativas, que corresponden a las planteadas por un diseño de Series Cronológicas.

01	-----02-----	03
Período-sin-aplicación		Período-con-aplicación
Registros anecdóticos.		
un mes y medio		anecdótico.

3.2. Variables

Las variables del estudio, considerando el tipo de diseño (cuasiexperimental), son independiente (Proyecto educativo), dependientes (desarrollo social, moral y socioafectivo, creativo) e intervinientes (sexo, edades, nivel, socioeconómico, medios y ambientación escolar).

3.2.1. Variable Independiente

Como ya se ha planteado, se ha considerado la metodología de la educación a través del arte como la base del proyecto. La modificación establecida, se encuentra en una relación que se establece con el tema y los valores más directamente incorporados en él. La estructura general metodológica abarca las etapas de la metodología de la educación a través del arte, enfatizando cada etapa los valores escogidos, tanto en los materiales como en las actividades propuestas, y también en las actitudes generales, en la resolución de conflictos, en la búsqueda de problemas morales en diversas situaciones planteadas.

3.2.2. Variables dependientes

- a) Desarrollo moral y socioafectivo: pauta de observación del Grupo 8 que ha sido validada por criterio de jueces y que cuenta con dos réplicas.
- b) Desarrollo social: pauta de madurez social de Vineland y sociograma.
- c) Desarrollo creativo: test figural de Torrance y registros Anecdóticos.

3.2.3. Variables intervinientes

Las fichas escolares permitieron controlar las diversas variables intervinientes que era deseable controlar.

3.3. Hipótesis de Trabajo

- a) Un proyecto educativo centrado en la experiencia artística influirá positivamente en el desarrollo moral, socioafectivo y creativo de grupos de niños de 2 a 10 años.
- b) El efecto de este proyecto educativo también se podrá detectar en las formas de interactuar de la comunidad circundante.

3.4. Muestra

La muestra estaba conformada por algunos colegios “(2) y varios jardines infantiles (12) todos ellos ubicados en la comuna de La Florida.

Ambos colegios se ubican en sectores residenciales, perteneciendo los niños a un nivel socio económico medio. Los cursos con que se trabajó correspondían a un Primero y un Tercer años básico, con aproximadamente 24 niños cada uno.

Los grupos de Jardín Infantil, correspondían a dos niveles de transición mayor, siete niveles de transición menor, dos niveles medios mayor y un nivel Sala Cuna Mayor en que los niños, por edad correspondían a un nivel medio menor.

La muestra fue conformada mediante la participación voluntaria de las educadoras participantes. No existía posibilidad de seleccionarla al azar, debido al análisis efectuado por los miembros del Grupo 8 con personal del Departamento de Educación de la I. Municipalidad de La Florida, en relación a la importancia de contar con docentes interesados en lograr los objetivos del proyecto.

3.5. Plan de Análisis

Los siguientes pasos se efectuarán para el análisis de los datos que se recojan:

- a) Resumen de la descripción general de cada etapa del proceso.

- b) Análisis de repeticiones de conductas significativas en cada etapa del proceso. Análisis de los sociogramas aplicados al inicio y final de la primera etapa y del aplicado al final del proceso.
- c) Entrevistas a padres y educadores, para apreciar los cambios percibidos en los niños y la incidencia de estos cambios en el entorno escolar y familiar.
- d) Análisis estadístico de las pruebas cuantitativas o cuantificables. Se empleará para ello una prueba de las Medianas de Mc Nemar, averiguando la significancia de los cante 0.1 y 0.2, y luego, el cambio y significancia producido entre 0.2 y 0.3, esperándose encontrar cambios significativos entre las dos últimas mediciones, o cambios de mayor nivel de significancia.

4. Recopilación y análisis de datos

A. Resumen de la descripción general de cada etapa del proceso

Una vez establecidos los contactos en la municipalidad de La Florida, se efectuó una primera reunión con las educadoras interesadas en participar en el proyecto. En esta reunión se les explicó en que consistiría el proyecto, y se dejó en claro cuáles serían los aportes de Amnistía Internacional y cuáles se esperaban de ellas. De las 17 personas que asistieron a esta primera reunión, todas decidieron participar.

Se solicitó entonces una primera aplicación de instrumentos, la que se llevó a efecto en algunos lugares hacia fines de julio y en otros hacia mediados de agosto. Durante la segunda mitad de agosto y el mes de septiembre se efectuó el período que llamamos de Observación. Los grupos continuaron trabajando en las formas tradicionales.

Los registros que se tienen de este período demuestran que en los grupos de niños de básica, se evidenciaban, en el período de observación, conductas poco solidarias, agresivas más bien a nivel verbal que físico. Si bien es cierto que los grupos mostraban una alta conciencia cológica, no siempre las respuestas dadas a diversas situaciones mostraban claridad referente a la igualdad absoluta entre los seres humanos. En consecuencia, de las descripciones era posible percibir dificultades con valores como autoestima, empatía, solidaridad, dignidad, justicia y verdad. En ambos grupos parecían asumidos parcialmente los valores de iniciativa, autoestima, libertad y vida. Las primeras aplicaciones

de planificación permitió observar expresiones verbales diferentes, referidas al valor de las personas sin importar su condición económica, racial o sexual. Estas expresiones parecían ir en aumento.

En los grupos de transición la situación era similar, enfatizándose la idea que en el período de observación, se daba gran cantidad de agresiones físicas. En varios de estos grupos uno de los primeros temas tratados fue el cuerpo humano y los sentimientos, y fue posible apreciar rápidamente un cambio en las actitudes y lenguaje de los niños, especialmente en lo referente a las agresiones físicas.

En los grupos de niños mas pequeños lo más notorio fue un cambio en las capacidades empáticas de los niños. Se vieron incrementadas en el período de aplicación del proyecto, actitudes de expresión facial y corporal que denotaban un acercamiento a los sentimientos de los otros.

B. Análisis de repetición de conductas y análisis de los sociogramas aplicados en las tres mediciones

Conductas referentes a empatía (recoger al que caía, ayudar al que tiene dificultades, acariciar al que llora, conversar al que se ve triste o aporreado, etc.) se manifestaban en los diversos grupos con una frecuencia de tres por semana en el período de observación. Ya en la segunda semana de aplicación del proyecto, en 12 de los 14 grupos de la muestra, este tipo de conductas se incrementaron a una frecuencia de 2 diarias, como promedio. En los dos grupos restantes, la situación es diferente. En uno de ellos, correspondiente a un nivel de transición menor, de nivel socioeconómico medio, no se evidenció un incremento de este tipo de conductas. Al analizar la situación con la educadora del nivel, se pudo establecer como posible causa del problema a una cierta apatía del personal del jardín en general, debido a diversas dificultades que existían con los padres respecto del pago de las mensualidades. (El jardín es particular). El otro grupo corresponde a uno de los cursos de básica (el tercer año), en el que parece haber influido una cierta dificultad de la educadora para aplicar las planificaciones, por encontrarse muy exigida por horarios y asuntos académicos del establecimiento.

Los sociogramas aplicados mostraron una disminución de los rechazos en todos los grupos de la muestra, siendo esta disminución algo menor en los dos grupos ya mencionados lo que coincide con la impresión arrojada por el conteo de imágenes significativas.

Referente a los valores, las conductas verbales, en los grupos de transición y en los de básica, mostraban diferencias a favor del período de aplicación

del proyecto, especialmente las referentes a dignidad, justicia y verdad. Los ejemplos más emotivos se presentaron en grupos de niños de niveles socioeconómicos bajos, los que, a través de una elevación de su autoestima, pudieron valorar los trabajos diversos, apreciar el valor de personas de la población, y comprender la necesidad de compartir justicieramente incluso con aquellos que eran vistos como inferiores durante el período de observación (este porque es sucio, este porque es negro, o gordo).

C. Entrevistas a padres y educadoras

Se efectuaron entrevistas informales con varios de los padres participantes en el proceso. Estas entrevistas se llevaban a cabo generalmente luego de reuniones y talleres que se efectuaron durante el proyecto. Las opiniones generalizadas de todos los padres involucrados, evidenciaban una actitud de profundo interés por lo que se estaba llevando a cabo y por apoyar el proceso desde la casa. Todos ellos manifestaron sentir que el proyecto no solo provocaba un cambio en el niño, sino también un cambio en ellos mismos y en las familias en general. El hecho de que los niños en casa exigieran sus derechos, como así también fueran más capaces de asumir ciertos deberes que emanan de los valores, permitió en muchos hogares ciertos cambios que eran percibidos por los padres.

Las educadoras participantes en el proceso, manifestaron también sentir que la aplicación del proyecto no sólo les había permitido conocer una nueva forma de trabajo con los niños, sino que las había hecho replantearse en una gran variedad de aspectos. Este replanteamiento era sentido como beneficioso no solo en el plan profesional sino también personal.

D. Análisis estadístico

Solo 10 de los 14 grupos entregaron completas las 3 evaluaciones cuantitativas (9 grupos de pre-escolar y 1 de básica).

Aplicada la prueba de las mediciones de Mc Neman, los resultados χ^2 arrojados permitieron observar que los resultados cuantitativos eran coincidentes con los resultados cualitativos, en el sentido que se aprecian valores superiores y significativos ($=0,5$) en el período de aplicación del proyecto. Esto permite aceptar con cierta seguridad las hipótesis del trabajo, con excepción del grupo 10, de educación básica. Es posible interpretar el resultado de este grupo a la luz de lo expresado por la profesora del curso referente a las dificultades administrativas para aplicar la metodología de trabajo propuesta.

5. Conclusiones iniciales y proyecciones

Si bien es cierto la evaluación efectuada no es 100% favorable, creemos que es válida y que permite extraer algunas conclusiones importantes para la muestra considerada.

Es así como podemos decir que para estos grupos parece ser efectivo el proyecto en términos de incorporar en sus actitudes y lenguaje, algunos de los valores considerados. El tiempo de aplicación fue bastante breve y sin duda es posible pensar que una exposición mas larga a actividades como las planteadas, permitirían una incorporación de los valores en formas mas evidente. El trabajo que se propone en este proyecto, y que abarca a todas las personas de la comunidad educativa, ha sido y deberá seguir siendo voluntario. Sería una enorme contradicción imponer un proyecto como este. Este factor sin duda es un sesgo para el análisis de los resultados, ya que es posible suponer que los educadores que participen en él, de alguna forma se encuentran ya comprometidos con estos valores. Pero, pese a esta y otras posibles críticas que pueden hacerse al análisis de los resultados arrojados por esta primera aplicación piloto, creemos que vale la pena seguir con su aplicación. En efecto, así también parecen considerarlo las educadoras que participaron durante el año 1992, ya que todas ellas han manifestado su interés por continuar en el transcurso del presente año. Se cursaron invitaciones a otros docentes, y durante este año se está trabajando con un nuevo grupo de profesores y educadoras, entre los que se cuentan profesores de educación diferencial y de asignaturas (música y plástica). Esperamos que la nueva aplicación del proyecto permita hacer un nuevo análisis de los resultados, aún más favorables que los obtenidos en este primer estudio piloto.

Estamos convencidos que los materiales (canciones, cuentos, poemas) empleados durante la aplicación, así como las actividades propuestas para niños, padres y personal de los jardines y colegios, pueden ser un aporte real a la educación chilena, uniéndola a toda ella en un ideal común, en una metodología común que evitará cortes artificiosos e innecesarios entre asignaturas y entre niveles educacionales.



Anexos

Anexo 1: pauta de evaluación desarrollo moral

Introducción

El programa de Educación en Derechos Humanos de la Sección Chilena de Amnistía Internacional, está enteramente basado en los valores que subyacen a las diversas declaraciones de Derechos de las personas.

Los valores a los que nos referimos, fueron extraídos de las declaraciones de Derechos, definidos y operacionalizados en Pautas de Observación.

Estas Pautas, elaboradas y sometidas a criterio de jueces en el año 1991, fueron aplicadas en forma piloto, durante 1992. Durante este año, fue también necesario estructurar réplicas de las Pautas originales, con el objeto de efectuar un re-test de los niños y jóvenes con los que se trabajó.

Posteriormente, las Pautas de Observación han sido adaptadas a niños que presentan deficiencia mental, y a niños de 2 a 4 años.

Con el objeto de hacer más completa la evaluación, que es eminentemente cualitativa, se han incorporado dos técnicas que son posibles de aplicar con niños desde 4 años arriba. Estas técnicas son (1) el sociograma, para evaluar aspectos de interacción social y (2) la completación de obras diversas, lo que permite evaluar la creatividad, aspecto de enorme relevancia en la capacidad humana para incorporar valores.

Cabe destacar que las Pautas de Observación aquí presentadas fueron analizadas cualitativa y cuantitativamente en el año 1992-93. El análisis cualitativo empleó el siguiente plan de análisis, obteniéndose resultados como los que se presentan a continuación:

- a) Aplicadas las pautas (3 versiones: original y 2 réplicas) a 128 niños entre 2 y 12 años, se procedió a asignarles puntajes por 3 correctores diferentes. Las diferencias entre correctores fueron mínimas.
- b) Se redactó informes por niño, de acuerdo a la percepción obtenida por los correctores en base a las tres pruebas: pauta de observación, sociograma y técnicas de creatividad. Los educadores concordaron mayoritariamente

con los informes emitidos. Incluso, en algunos casos en que, inicialmente el educador mostró cierta sorpresa ante el informe, al observar en aula con mayor detención al niño en cuestión, se demostró que la percepción de los correctores era acertada.

El análisis cuantitativo, contó con los siguientes aspectos:

- a) Validación por criterio de jueces: sólo los ítemes que tuvieran un 80% o más de aceptación serían considerados. Todos los ítemes fueron aceptados, aunque en varios se aceptó e incluyó cierta modificación.
- b) Confiabilidad test-retest: original- 1ª réplica y luego, con 2ª réplica. Los índices de correlación fueron desde 0,79 a 0,87, lo que se consideró aceptable.
- c) Índices de dificultad: fluctuaron, en todas las versiones, entre 0,2 y 0,8, lo que se consideró aceptable.

En consecuencia, sin pretender que las sugerencias que aquí se presentan puedan ser consideradas ni absolutas ni concluidas, creemos que pueden ofrecer una base sobre la cual estructurar situaciones evaluativas de la incorporación de valores, permitiéndonos establecer con una cierta certeza y objetividad, el logro de objetivos propios de una Educación en Derechos Humanos.

Los valores de los derechos humanos

Los 9 valores, cuyas definiciones se presentan a continuación, fueron extraídos de las diversas declaraciones de derechos de las personas (niños, ancianos, mujeres, impedidos físicos y mentales, trabajadores, y razas y culturas), y sometidos, el análisis y las definiciones, a criterios de jueces, cuyas opiniones se incorporaron en las definiciones definitivas. Los 9 valores son la base y dimensiones de las pautas que siguen.

a) Autoestima

Actitud de autovaloración que se manifiesta en espontaneidad de acción y en una capacidad de defender sus ideas sin desvalorizar a otros y sin decaer anímicamente cuando el grupo no los acepta.

b) Empatía

Comunidad de sentimientos. Capacidad de comprender el otro y ponerse en su lugar. Implica una capacidad de comunicación horizontal; saber escuchar y hablar sin juzgar ni señalar deberes. En sus inicios, como parte de este valor, está la capacidad de expresar y reconocer sentimientos.

c) Iniciativa

Motivación interna para la acción, manifestada en voluntad de hacer y que involucra por tanto, autoconfianza y entusiasmo.

d) Solidaridad

Capacidad de compartir, que requiere de la empatía, y de la iniciativa. Involucra diversos grados de altruismo y se manifiesta concretamente en la acción de DAR.

e) Libertad

Capacidad del individuo de ser auténticamente él mismo, que se manifiesta en creatividad a diversos niveles: originalidad, flexibilidad y fluidez. El valor libertad implica necesariamente la humildad para reconocerse como tal en un contexto social, lo que implica una restricción aparente de "mi" libertad para no impedir la de otros.

f) Verdad

Actitud de aceptación y búsqueda constante de lo objetivo, aceptando también que en ello (lo objetivo) existe cambio constante y visiones diferentes de la misma cosa. Se considerará en ella la honestidad. La actitud honesta de verdad es auténtica, abierta y aceptante de la realidad como algo variable.

g) Justicia

Equilibrio entre lo legal y lo moral, implicando una búsqueda de la igualdad en la diversidad, esto es, el respeto de las necesidades de cada persona, y del grupo. Involucra una actitud de responsabilidad frente a la decisión de justicia adoptada.

h) Dignidad

La aceptación y valoración de la vida e integridad propia y la de otros, se manifiesta en una decisión de realzar a cada cual en sus condición de ser humano único e irrepitable. Involucra también una responsabilidad en la búsqueda y promoción activa de la dignidad de uno mismo y los otros.

i) Vida

La valoración de la vida, involucra las ocho (8) valores anteriores y supone una defensa y promoción activa de la vida toda en el planeta, sin distinciones arbitrarias o prejuiciosas. Se manifiesta en actividades diversas de conservación de la vida y el mejoramiento constante de la calidad de ésta para todos los seres que la comparten.

Forma de aplicación y tabulación

Para aplicar la pauta será necesario efectuar observaciones del niño en interacción con otros. Es posible conducir la situación hacia los tópicos en relación a los cuales se desea observar la conducta. Esto permitiría obtener una visión del desarrollo moral y socio-afectivo en observaciones de alrededor de 1/2 a 3/4 de hora, y en un número de 3 a 4 sesiones.

La situación y la reacción del niño será descrita en la forma más objetiva posible. Previo a la observación, será necesario que los observadores lean cuidadosamente las definiciones dadas para cada categoría y dimensión, así como la pauta misma, con el objeto de centrar la observación en conductas relacionadas directamente con el tema en estudio.

Las observaciones se registrarán en un formato como el siguiente:

Item	Nombre
Niños y Edades	Participación Situación y comentario

En "Item" se copia el ítem a aplicar (historia, preguntas a efectuar, etc). En "Nombre niños" el nombre de todos los presentes (idealmente no más de 8). En "Participación" se describe objetivamente la forma de participar de cada niño, intentando copiar textualmente lo que digan. En "Situación y comentario" se describe el lugar físico y hora en que se efectuó la observación, y se agrega algún dato de los niños que pudiera ser relevante.

La puntuación, como una forma de objetivizar y comparar las conductas de los niños, puede asignarse en la siguiente forma:

- +2 : espontáneamente manifiesta la conducta que incorpora el valor en estudio.
- +1 : manifiesta la conducta luego de observar a otros.
- 0 : no participa activamente ni evidencia conducta alguna.
- 1 : manifiesta conductas negativas (molesta, conducta o comentarios que incorporan el opuesto al valor en estudio), luego de observar a otros.
- 2 : espontáneamente manifiesta conductas negativas.

Pauta de observación desarrollo moral y socio-afectivo **(Incorporación de Valores de los Derechos Humanos)**

Las pautas de observación que se presentan a continuación, han sido validadas mediante el criterio de los siguientes 6 jueces, inicialmente:

- Señor Francisco Huerta, Profesor Filosofía - Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).
- Señor Fernando Gutiérrez M., Profesor Matemáticas y Orientador.
- Señor Fernando Castro, Profesor Literatura y Orientador - Universidad Central.
- Señora Cristina Varas, Profesora Filosofía - Universidad Central, Universidad de Chile.
- Señora Mónica Llaña, Socióloga - Universidad de Chile.
- Señor Mario Zambrano, Psicólogo - UMCE.

Fue luego sometida al criterio de diversos (17) educadores (prebásicos, básicos, diferenciales y de enseñanza media).

Los aportes y sugerencias de todos ellos han sido incorporados a la pauta. Esta tuvo una primera prueba con 10 niños, obteniéndose resultados confiables, según correlación efectuada ("r" de Pearson) con Vineland y Test-retest en dos semanas, (noviembre de 1991) ($r=0,78$)

La pauta corresponde a una pauta semi-estructurada puesto que las conductas a observar son de un alto grado de complejidad y deberán, en ocasiones, ser provocadas mediante actividades que se proponen, y pequeñas entrevistas.

La pauta comprende por tanto, cuentos y situaciones creadas expresamente para provocar las conductas que se desea observar.

Los observadores deberán conocer las bases teóricas del estudio, con el objeto que se registren las conductas positivas y negativas.

Rangos de edades considerados

Cada dimensión se presenta con sugerencias de situaciones en las que se incentivarían las respuestas de los niños, como con posibles situaciones generales que podrían presentarse espontáneamente.

Cada dimensión a su vez, se presenta desglosada según siete grupos etéreos. El grupo total considerado (4 a 18 años), ha sido dividido en los siguientes subgrupos, que han guiado la elaboración de la pauta y que guiarán también la planificación de actividades:

1.- 4 a 5,9 años.

(El niño emprende acciones que deben ser estimuladas y realiza preguntas que deben ser respondidas. Esto estimulará la iniciativa infantil, evitando el sentimiento de culpa (Erickson). Aún le cuesta pensar en más de una característica a la vez y tiene dificultades para comprender la conservación de la cantidad. Su pensamiento es intuitivo, pre-operacional (Piaget). Es expresivo y sus amistades, así como sus peleas, son breves. Puede considerarse aún pre-moral, pese a que es capaz de mostrar simpatía, solidaridad y respeto, buscando, eso sí, aprobación de sus adultos significativos, obedeciendo normas dadas por éstos y frente a las cuales es extremadamente rígido).

2.- 6 a 7,9 años.

(El permitir al niño emprender tareas en las que triunfa y por las que es felicitado, le lleva a ser industrioso. En caso contrario (fracaso por el que no es comprendido y ayudado, o logros que no le son reconocidos), lo conducirá a desarrollar sentimientos de inferioridad. Adquiere habilidad para pensar en más de una característica a la vez, y comienza a ser capaz de reestructurar mentalmente experiencias previas, así como de invertir procesos

(Operaciones concretas; Piaget). En ambientes grupales emerge fácilmente el espíritu competitivo, especialmente entre niños de diferentes sexos, cuando los roles y actividades son marcadamente diferentes. Sus muestras de simpatía, solidaridad y otros, buscan claramente la aprobación de adultos y pares. En este sentido es posible decir que se encuentra en inicios de una etapa de moralidad preconventional, en la que lo afecta más el daño físico de otros que los intereses psicológicos de los mismos).

3.- 8 a 9,9 años:

(Muy similar al grupo anterior). Se intensifica la necesidad de éxitos y el espíritu de competencia. Sus habilidades intelectuales se agilizan (operaciones concretas). Sus amistades son casi siempre del mismo sexo y, especialmente las niñas, comienzan a exigir, en algunos momentos, un trato no infantil. Su moralidad es aún pre-conventional).

4.- 10 a 11,9 años:

(Aún en la etapa de Industria versus inferioridad (Erickson) y en las operaciones concretas (Piaget), aunque algunos niños, inician la búsqueda de su identidad, entrando en un período de crisis en el que le cuesta reconocer errores; así también, algunos inician las operaciones normales, siendo capaces de abstracción. Sus intereses sociales se giran hacia los pares. Hay amistades fuertes y gran competitividad. Ambos sexos aún están en pugna y ambos exigen trato no infantil. Lentamente ingresan en una moralidad individualista en la que reconocen que todos tienen intereses que perseguir, pero en que aún se considera en primer lugar, el interés propio).

5.- 12 a 13,9 años:

(La búsqueda de la identidad propia está en pleno proceso. Manifiestan actitudes agresivas al sentirse tratados como niños (Erickson). Se interesan más en posibilidades (hipótesis) que en realidades son capaces de imaginar posibilidades futuras (Piaget). La gran mayoría permanece en la etapa de la moralidad individualista, y unos pocos ingresan lentamente en la moralidad convencional, tomando conciencia de los sentimientos de otros y respetándolos sólo en la medida en que estos sean compartidos).

6.- 14 a 15,9 años:

(Continúa la búsqueda de la identidad y en algunos casos aparecen los ídolos, generalmente de una generación próxima, o imágenes de personas consideradas dignas de imitar. Estas imágenes pueden ser opuestas a los deseos de los padres. Maneja sin dificultades abstracciones diversas y entra

de lleno en el período de la moralidad convencional. El grupo de pares, las grandes amistades, son generadores de reglas que se siguen con cierta rigidez, son verbalmente agresivos al ser contradichos, posiblemente por falta de autoconfianza.)

7.- 16 a 18 años:

(Las características de los inicios de esta etapa son muy similares a los de la etapa anterior. Se inicia luego una etapa de mayor seguridad en la que se alcanza una moralidad convencional más evolucionista, que permite considerar el punto de vista de la sociedad, según motivos interpersonales. Hacia el final de la etapa, varios jóvenes reafirman su identidad para transformarse en individuos capaces de establecer relaciones íntimas y duraderas con el sexo opuesto. Así mismo, en algunos casos los jóvenes se aproximan al nivel de moralidad post convencional o de principios en el que se respetan valores y derechos para todos los seres humanos. Les es, sin embargo, difícil enfrentar conflictos entre lo legal o lo moral, aunque cuando son expuestos a soluciones que validan principios éticos universales, las aceptan y asumen como propias, a veces con cierto fanatismo).

NOTA: Las características descritas, basadas principalmente en Piaget, Kolberg y Erickson, son solo una aproximación general que podrá, en gran medida, ser corroborada con la aplicación de la pauta.

Pauta de observación

I. Rango 4 a 5,9 años:

1. Empatía:

- a) Cuento con láminas: un personaje (negro) pasea por un hermoso bosque. Encuentra un conejo que le gusta y decide llevárselo. Al ir caminando, ve una naranja en el suelo y al recogerla, el conejo arranca. El personaje llora tristemente. (Esperar reacciones). Aparece la mamá y lo consuela diciéndole que los conejos prefieren vivir en el bosque.

Observar:

- Muestra tristeza y luego alegría (facial y corporal).
- Se acerca a consolar.
- Otros (describir).

- Preguntar ¿Por qué daba pena el cuento?, ¿Alegría? (Escribir respuestas)
 - + Posibles créditos negativos: indiferencia, burla, etc.
- b) Pedirles que cuenten cuando han estado tristes-alegres-asustados-enojados:

Describir reacciones del que escucha:

- Expresa tristeza o alegría (facial y/o corporal).
- Comenta (escribir comentario).
- Otros (describir).
- + Posibles créditos negativos: molestar, indiferencia, burla, etc.

2. Dignidad:

- a) Frente al cuento; 1. a) preguntar por qué importa la pena de este personaje negro;
- opina que sí importa, porque es un niño, u otro motivo.
 - Otro (describir).
 - + Posibles créditos negativos: indiferencia, burla, etc.
- b) Preguntar en qué se parecen a ellos sus amigos y en qué se diferencia. A quiénes quiere más: los que más se parecen o los que no.
- Reconoce diferencias, y en forma respetuosa.
 - + Posibles créditos negativos: se burla de las diferencias, no las reconoce bien.

3. Vida:

- a) Frente al cuento; 1. a) preguntar por qué había que dejar al conejo en el bosque ¿Acaso no es sólo un animal, y si el niño lo quiere, lo debe llevar?
- Opina que no, porque al conejo le daría pena (u otro motivo).
 - Otro (describir).
 - + Posibles créditos negativos: burla, indiferencia, desprecio al animal, etc.
- b) Preguntar si en casa, o en el barrio viven animales: ¿quién los cuida?, ¿les gustan?, ¿cómo se deben tratar?.

- Opina que hay que quererlos, cuidarlos, que le gustan.
- Las describe en términos cariñosos.
- Otros (describir) (incluir situaciones espontáneas).
- + Posibles créditos negativos: indiferencia, burla, opina que no hay que cuidarlos, etc. (maltratos a animales observados).

4. Iniciativa:

a) Al pedírsele que proponga algo para la próxima sesión:

- propone ideas al grupo.
- propone traer algo.
- Otros (describir).
- + Posibles créditos negativos: indiferencia, molestia, etc.

b) Al pedírsele que cuente cosas que ha hecho:

- narra algo.
- otros (muestra, etc.)
- + Posibles créditos negativos: no cuenta, indiferencia, etc.

5. Autoestima:

a) Observar si, al pedirle que proponga algo:

- lo hace dirigiéndose al grupo, en voz alta
- lo hace sin agresión
- Propone cosas novedosas (en esta u otra situación)
- + Posibles créditos negativos: indiferencia, propone sólo a la tía, en voz baja, se burla de las proposiciones hechas.

b) Al pedírsele que dibuje a su familia:

- se incluye en un lugar destacado
- comenta su dibujo, lo muestra.
- + Posibles créditos negativos: no se dibuja a si mismo, se dibuja muy pequeño y sin detalles, etc.

(Incluir dibujo del niño)

6. Justicia:

- a) Al decirles que les trajimos un paquete de galletas y preguntar cómo las repartimos:
- propone dar un poco a cada uno
 - otros (describir)
 - + Posibles créditos negativos: propone no darle a alguien, molesta, etc.
- b) Al preguntar si podemos quitarle las galletas a un amigo, porque nos gustaron mucho:
- opina que no, porque son del amigo
 - otro (describir) (incluir situaciones espontáneas)
 - + Posibles créditos negativos: se las quita, opina que sí, etc. (en ésta u otras situaciones).

7. Solidaridad:

- a) Frente a un diaporama que muestra la historia de un niño que comparte su colación sólo con sus amigos y que cuando otros le dicen que les dé, porque no tienen, se niega a hacerlo; preguntar ¿está bien lo que hace el niño?, ¿por qué debe (o no debe) compartir con los compañeros que no son sus amigos?.
- opina que debe compartir (para que no lo castiguen, para que no les de pena, etc.)
 - otros (describir)
 - + Posibles créditos negativos: indiferencia, opina que sólo debe compartir con los amigos, burlas, etc.
- b) Al pedirles que cuenten cuando ellos han compartido algo con otros:
- narra algo
 - comparte espontáneamente (en éste u otros momentos)
 - otros (describir)
 - + Posibles créditos negativos: no narra, indiferencia, burla, no comparte, etc.

8. Verdad:

- a) Invitarlos a jugar que vamos por un bosque imaginario, miramos los árboles, escuchamos pájaros, viento en las ramas, saltamos piedras, agua, olemos flores, etc. Luego preguntar ¿era de verdad el bosque?
- dice que sólo estábamos jugando
 - otros (describir)
 - + Posibles créditos negativos: no sabe si era verdad (o qué es verdad, indiferencia, etc.)
- b) Dejar caer un objeto frente a ellos y preguntar quién fue. Negar haberlo hecho. Observar reacciones. Después de un instante, reconocer la verdad y decir que era broma:
- dice que no es verdad lo que la tía (tío) dice
 - otros (describir)
 - + Posibles créditos negativos: indiferencia, dice que la tía (tío) no fue, culpa a otro, etc.

9. Libertad:

- a) Proponer a los niños dibujar su sala del jardín y a ellos y sus compañeros en actividad. Exponer los dibujos y pedirles que los comenten:
- el dibujo es propio (no copia)
 - comenta sólo su dibujo
 - escucha comentarios de otros
- Créditos negativos: se burla, es indiferente.
- b) Al contarles que a un niño sólo lo dejaban pintar con dos colores y que debía dibujar sólo autos porque si no lo castigaban:
- opina espontáneamente que está mal y da razones (describir)
 - opina cuando se le pregunta
- Posibles créditos negativos: le parece bien, no opina.

II. Rango 6 a 7,9 años:

1. Empatía:

- a) Diaporama: un niño extranjero llega al curso. Dos niños le dicen que los chinos no deben estar aquí. El niño nuevo (oriental) llora solo y

triste. (Esperar reacciones). Luego, dos niños se acercan y lo consuelan diciéndole que no se preocupe, que ellos van a ser sus amigos.

Al preguntarle si se imaginan cómo se sentía el niño extranjero:

- expresa tristeza (facial, verbal)
- otros (describir)
- + Posibles créditos negativos: indiferencia, burla, etc.

b) Al pedirles que cuenten momentos felices, tristes, asustantes o enojosos, el niño:

- escucha con atención a sus compañeros, expresando sentimientos facial y/o verbalmente
- otro (describir)
- + Posibles créditos negativos: indiferencia, burla, etc.

2. Solidaridad:

a) Frente al diaporama del niño oriental, preguntar ¿le convidarían de su colación a un niño nuevo?

- opina inmediatamente que sí
- otros (describir)
- + Posibles créditos negativos: indiferencia, lo duda, se burla, etc.

b) Al pedirles que cuenten cuándo ellos comparten:

- narra alguna situación
- comparte espontáneamente (en éste u otro momento)
- otros (describir)
- + Posibles créditos negativos: no comparte, indiferencia, etc.

3. Dignidad:

a) Frente al diaporama del niño oriental (1.a), preguntar por qué tendría que importarnos la pena de alguien tan diferente:

- opina que debe importarnos y da razones (describir)
- otros (describir)
- + Posibles créditos negativos: duda en responder, indiferencia, burla, otros.

- b) Preguntar si tienen amigos diferentes a ellos. En qué son diferentes. Preguntar si los quieren igual a los que se parecen a ellos:
- tienen amigos diferentes y los quiere (narra algo. Describir)
 - otros (describir) (Incluir situaciones espontáneas)
 - + Posibles créditos negativos: indiferencia, burla, dice que no le gusta tener amigos diferentes, etc. (En ésta y otras situaciones observadas).

4. Iniciativa: Repetir Item N°4, Rango 4 a 5,9 años (I).

5. Autoestima: Repetir Item N°5, Rango 4 a 5,9 años (I).

6. Justicia:

- a) Al contarles que trajimos un paquete de galletas y preguntarles cómo las repartimos:
- dice que un poco a cada uno
 - otro (describir)
 - + Posibles créditos negativos: propone no darle a alguien, reparte más a algunos, o les quita, etc.

- b) Al preguntarles cómo lo habrían hecho si hubiera niños de otro curso:
- propone convidarles igual que a los otros
 - otro (describir)
 - + Posibles créditos negativos: propone darles sólo un poco, o no darles (otros) (indiferencia, burla, etc.)

7. Vida:

- a) Diaporama de un niño que encuentra un perro y lo lleva a su casa. La mamá le dice que él debe cuidarlo. El niño olvida hacerlo y el perro queda encerrado sin comida y llora. La mamá dice que van a regalar al perro. El niño promete cuidarlo y lo cumple. Preguntar ¿está bien preocuparse por un perro?, ¿por qué?:
- opina que sí y da razones (describir)
 - otros (describir) (pena por el perro, etc.)
 - + Posibles créditos negativo: indiferencia, burla, dice que el perro no importa, etc.

- b) Preguntar si tienen animales en sus casas o el barrio y cómo los tratan y por qué:
- dice que bien y da razones (describir)
 - otros (describir) (incluir situaciones espontáneas)
 - + Posibles créditos negativos: indiferencia, burla, otros, etc. (En ésta y otras situaciones).

8. Verdad:

- a) Dejar caer un objeto y preguntar quién fue. Negar haberlo hecho. Esperar reacciones. Luego, reconocer que fue uno y decir que era una broma:
- el niño dice que el observador (a), está mintiendo (u otros; describir)
 - el niño muestra sorpresa (facial)
 - otros (describir)
 - + Posibles créditos negativos: insiste que fue otro, etc.
- b) Frente a la historia 7. a) preguntar si el niño dijo la verdad cuando prometió cuidar al perro:
- opina que sí, porque lo hizo
 - otros (describir)
 - + Posibles créditos negativos: duda, no sabe, etc.

9. Libertad: Idem 4 a 5,9 años

III.- Rango 8 a 9,9, años:

1. Empatía

- a) Diaporama: un niño llega al curso. Es del campo. Algunos se ríen y le ponen sobrenombres. Luego, en un concurso de pintura, el niño gana el primer premio.
- Expresa tristeza y alegría (facial y/ verbal)
 - Comenta sobre los que se burlan
 - Otros (describir)

Posibles créditos negativos: indiferencia, burlas, compite (dice que el también ha ganado) etc.

b) Al pedirles que cuenten quienes han ganado premios en el curso:

- Cuenta casos de compañeros y muestra alegría.
- Cuenta caso propio, sin burlarse de otros
- Otros (describir) (Se alegra con otros casos contados, etc)

Posibles créditos negativos: bromas poco gratas a los que han ganado, cuenta caso propio menospreciando a otros, etc. (Describir con detalles).

2. Solidaridad

a) Preguntarles si ellos prestarían sus cuadernos o ayudarían a estudiar a sus amigos. ¿Y a los que no son amigos? ¿Porqué?

- Dice que si, porque son compañeros (u otros motivos; describir)
- Otros (describir)

Posibles créditos negativos: duda en hacerlo, bromea sobre la situación sin definir su posición, indiferencia, etc.

b) Preguntar en qué otros momentos ellos dan algo y a quienes:

- Cuenta una situación (describir)
- Escucha narraciones y las aprueba (facial, verbal)
- Otros (describir)

Posibles créditos negativos: bromear excesivamente, burlarse, indiferencia, etc.

3. Iniciativa

Repetir Item 4 Rango 4 a 5,9 años (I)

4. Verdad:

a) Diaporama: 3 niños van desde su pueblo, a un colegio en Temuco. Un niño que no es mapuche, le quita a uno de ellos el pan que llevaba de colación. El niño mapuche le pega. El profesor dice que golpear está mal, y, sin saber que el niño mapuche tenía motivos para estar enojado (cuando pregunta, el niño que no es mapuche dice que él no hizo nada), lo castiga sin recreo. El resto de los compañeros quedan muy enojados con el niño no mapuche.

Preguntar ¿está bien mentir (lo que hizo el niño no mapuche) para evitar un castigo?

- Opina que no (da razones, describir)
 - Otro (describir)
- Posibles créditos negativos: duda, bromea, opina que sí, etc.

b) Preguntar si cuando ellos mienten, lo pasan bien.

- Dice que no miente
 - Reconoce que mentir es algo que hace a veces, pero no le gusta.
 - Otros (describir) (Incluir situaciones espontáneas)
- Posibles créditos negativos: Opina que sí, bromea excesivamente, etc.

5. Dignidad

a) En la historia de los niños mapuches, es uno de ellos (mapuche), el que recibe el castigo, por lo tanto ¿Es menos terrible la mentira? ¿Es más triste cuando el castigado no es mapuches, sino chileno puro, como el niño que mentía en la historia?

- Opina que es igualmente triste (da razones, describir)
 - Otros (describir)
- Posibles créditos negativos: duda, bromea, etc.

b) ¿Qué harían ellos si hubieran observado esa situación?

- Habría defendido al mapuche
 - Se habría enojado con el mentiroso
 - Otros (describir) (Incluir situaciones espontáneas)
- Posibles créditos negativos: bromea en exceso, indiferencia, etc.

6. Justicia

a) Un hombre muy importante roba dinero. Puesto que es muy importante, algunos dicen que no se le debe castigar tanto, como si fuera alguien cualquiera ¿Qué piensan ellos?

b) Un vagabundo va a comprar a un almacén, lo sigue un señor muy elegante va detrás del él también a comprar. El comerciante, a pesar de que el vagabundo había llegado primero atiende al señor elegante dejando para el final al vagabundo. ¿Qué piensan ellos?

- Opina que se le debe atender igual que a todos

- Otros (describir)

Posibles créditos negativos: le da lo mismo cree que merece ser postergado porque viste mal, etc.

7. Vida:

- a) En una ciudad muy contaminada vivían unos niños muy desordenados. Todos los días jugaban en la única plaza que había en la ciudad, se colgaban de los pocos árboles que existían ahí, les sacaban sus hojitas, llegando incluso a romperle las ramas. Así ya no quedaban muchos árboles y cada día se contaminaba más el aire de aquella ciudad. ya no existían árboles suficientes como para purificar el ambiente. Un día mientras jugaban en la plaza, uno de los niños se cayó de un árbol. Un anciano que pasaba por el lugar ayudó al niño y aprovechó también para contarles lo importante que era cuidar la naturaleza. Les contó también que el había vivido mucho tiempo en el campo rodeado de vegetación muchos árboles y flores, por esa razón el había vivido tanto tiempo. Desde ese día los niños comenzaron a cuidar su linda plaza, y plantaron muchas flores que comenzaron poco a poco a limpiar el aire que respiraban. ahora vivían mucho mejor y se sentaban en la plaza para escuchar todas las tardes las historias que el anciano les contaba.

Preguntar:

- ¿Está bien preocuparse por la naturaleza? ¿Por qué?
- Opina que sí y da razones (describir)
- Otros

Posibles créditos negativos: indiferencia, burla, dice que los árboles no son tan importantes, etc.

- b) Preguntar si tienen plantas, árboles o flores en sus casas o el barrio y cómo las tratan y porqué:

- Dice que bien y da razones (describir)
- Otros (incluir situaciones espontáneas)

Posibles créditos negativos: indiferencia, burla, otros, etc. (En estas u otras situaciones).

8. Autoestima : Idem N° 5, rango 4 a 5,9 años

9. Libertad : Idem N° 9, rango 4 a 5,9 años

IV.- Rango 10 A 11,9 años

1. Empatía

- a) Diaporama: un niño llega a un curso a pedir dinero para una colecta que se hacía para juntar fondos de ayuda para compañeros que tienen problemas económicos. Otro niño, decide no dar en esta colecta porque el que pide es su enemigo. El que pide, se entristece mucho.

¿Qué sentimientos les provoca?

- Pena, rabia
- Otros (describir)

Posibles créditos negativos: indiferencia, bromea en exceso, dice que no le pasa nada, etc.

- b) Narración de sentimientos (situaciones)

- Describir actitud de los que escuchan.

Posibles créditos negativos: no valora sentimientos (indiferencia, bromas duras, hirientes), etc.

2. Solidaridad

- a) Frente al diaporama 1 a) de la colecta, preguntar qué opinan de la actitud del que decidió no dar.

- Lo puede entender, pero no lo justifica
- Otros (describir)

Posibles créditos negativos: lo justifica, le da lo mismo, bromea en exceso, etc.

- b) Otros: preguntar si son "buenos para prestar", y cuando y con quien lo hacen (describir)

Posibles créditos negativos: presta, comparte, sólo a sus amigos, indiferencia, etc.

3. Autoestima

- a) ¿Qué cree que piensan sus amigos de él? ¿Sus padres?

- Cree que piensan bien, que lo quieren
- Otros (describir)

Posibles créditos negativos: cree que piensan mal, no sabe, le da lo mismo, etc.

b) ¿Qué cualidades y defectos tiene?

- Nombra más cualidades que defectos (describir)
- Otros (describir) (Incluir situaciones espontáneas)

Posibles créditos negativos: nombra más defectos, no sabe, le da lo mismo, etc.

4. Iniciativa

a) Al pedirles que nos organicemos para servirnos un refrigerio la próxima sesión:

- Propone traer cosas, dividirnos, otro (describir)

Posibles créditos negativos: no propone, se burla, etc.

b) Otros: situaciones espontáneas en que propone ideas, soluciones, etc.

5. Justicia

a) Un niño que se porta mal, se saca en una prueba una nota tan buena como otro niño que siempre se porta bien y al que todos quieren mucho ¿Deben ponerles la misma nota? ¿No debería sancionarse al que porta mal, bajándole la nota?

- Opina que no debe bajársele la nota porque no tiene nada que ver
- Otro (describir)

Posibles créditos negativos: opina que sí, le da lo mismo, etc.

b) Otros: situaciones, espontáneas en que el niño respeta los derechos de todos, sin distinciones.

6. Verdad

a) Un niño debe comer los porotos que su madre le ha servido. El dice que no pueden obligarlo porque a él no le gustan y que le deben servir otra cosa. La madre dice que debe comerlos porque le hacen bien y que si no quiere no comerá nada, porque debe acostumbrarse a comer de todo ¿quién dice la verdad?

- Opina que los dos tienen algo de razón
- Otros (describir)

Posibles créditos negativos: le da la razón al niño o a la mamá, no sabe, etc.

- b) Otros: situaciones espontáneas en que el niño respeta la verdad objetiva, y acepta visiones diferentes.

Posibles créditos negativos: miente, desprecia la verdad de otros, etc.

7. Dignidad

- a) Diaporama 4 a) Rango 8 a 9,9 años (niños mapuches) ¿Les parece que se justifica el trato a estos niños mapuches).
- Opina que no (da razones; describir)
 - Otros (describir)

- b) Idem 5 b) Rango 8 a 9,9 años

8. Vida : Idem 8 Rango 8 a 9,9 años

9. Libertad: Idem 9, Rango 8 a 9,9 años

V.- Rango 12 a 13,9 años

1. Empatía

- a) Diaporama: 12 niños de un curso (4° medio B) de un colegio, viven en una población, y otros 12, en un barrio residencial. De los 12 niños de la población, sólo 2 logran entrar a la carrera que querían. Los 10 restantes no podrán, y están muy apenados. De los 12 niños del barrio, 8 entran a la carrera que quieren y 4, no, y también está muy apenados.

¿Qué sentimientos les provoca el cuento?

- Pena por los que no entran y alegría por los que sí
- Otros (describir) (Incluir situaciones espontáneas)

Posibles créditos negativos: indiferencia, bromea en exceso, diferencia los sentimientos según el grupo de niños, etc.

- b) Idem 1 c) Rango 10 a 11,9 años

2. Solidaridad

- a) ¿Qué soluciones proponen para los niños que no entraron a la carrera que deseaban? Si Uds. hubieran entrado a "su carrera" ¿Cómo los ayudarían?

- Estudiando durante el año con ellos, prestándoles libros, etc. (describir)

Posibles créditos negativos: no sabe, cree que no hay nada que hacer, le da lo mismo, etc.

- b) Otros: situaciones espontáneas en que comparte, ayuda a otros (describir)

3. Dignidad

- a) ¿Ayudarían a todos los niños que no entraron? ¿Porqué?

- A todos (da razones, describir)
- Otros (describir)

Posibles créditos negativos: sólo a sus amigos que viven cerca, le da lo mismo, etc.

- b) Comentar sobre países en que hay discriminación racial, sexual, religiosa ¿Qué harían ellos? ¿Creen que, sin vivir la situación, no es posible opinar?

- Opina que se opondría de todas maneras
- Otros (describir/) (Incluir situaciones espontáneas)

Posibles créditos negativos: no sabe, le da lo mismo, bromea en exceso, etc.

4. Justicia

- a) Idem 5 a) rango 10 a 11 años

- b) Si se entrega en un colegio una donación de ponchos para los niños que necesiten, y la directora le lleva uno a su hijo, porque hay muchos ponchos, y porque su hijo quiere un poncho ¿Hace bien la directora?

- No, porque los ponchos no se los dieron a ella.
- Otros (describir)

Posibles créditos negativos: no le parece mal, le da lo mismo, etc.

5. Verdad

- a) Diaporama: Un profesor lleva un mes pasando una materia difícil. Hace una prueba y el curso, mayoritariamente saca mala nota. El presidente del curso dice al profesor que ellos no merecen esas notas, porque la materia era muy difícil y que se debe repetir la prueba. El profesor dice que la nota es merecida porque tuvieron un mes para estudiar y que sólo lo hicieron al final ¿Quién tiene la razón?

- En cierto modo los dos (da razones, describir)

- Otros (describir)

Posibles créditos negativos: da la razón total, sólo a uno (curso o profesor) le da lo mismo, no sabe, etc.

b) Otros: situaciones espontáneas en que respeta la verdad objetiva, valorando el punto de vista de otros.

6. Autoestima

Idem N3, rango 10 a 11,9 años

7. Iniciativa

a) Idem N° 4a), rango 10 a 11,9 años

b) Idem N° 4b), rango 10 a 11,9 años

c) Pedir que nos organicemos para juntar útiles escolares para un hogar de menores:

- propone ideas (describir)

- propone traer algo (describir)

Posibles créditos negativos: bromea en exceso, no propone ideas, indiferencia, etc.

8. Vida

a) La sociedad protectora de animales, invierte el dinero que recolecta, en cuidar, recoger, proteger, etc. animales abandonados. ¿Se debe invertir en esto el dinero? ¿No debería invertirse en gente que necesita alimentos, ropa, etc.?

- opina que está bien (da razones, describir)

- otros (describir)

Posibles créditos : cree que los animales no importan, le da lo mismo, etc.

b) Otros, situaciones espontáneas en que el niño manifiesta preocupación por plantas, animales, etc.

9. Libertad

- a) Pedir al niño que se dibuje con dos peinados que le gustarían ¿le dejarían usarlos? ¿tienen derecho a prohibirlo?

Créditos negativos: nos e atrevería a usarlos. Cree que los adultos mandan. Indiferencia, bromea en exceso.

- b) Idem 9 b) rango 4 a 5,9 años

VI.- Rango 14 a 15,9 años

1. Empatía

- a) Idem 1 a) rango 10 a 11,9 años

- b) Idem 1 a) rango 12 a 13,9 años

2. Solidaridad

- a) Idem 2 a) rango 8 a 9,9 años

- b) Idem 2 a) rango 12 a 13,9 años

3. Dignidad

- a) Idem 3 a) rango 12 a 13,9 años

- b) Idem 3 b) rango 12 a 13,9 años

4. Justicia

- a) Idem 5 a) rango 10 a 11,9 años

- b) Idem 4 b) rango 12 a 13,9 años

5. Verdad

- a) Idem 6 a) rango 10 a 11,9 años

- b) Idem 5 a) rango 12 a 13,9 años

6. Autoestima

Idem N° 3 rango 10 a 11,9 años

7. Iniciativa

- a) Idem 4 a) rango 10 a 11,9 años

- b) Idem 4 b) rango 10 a 11,9 años

8. Vida

- a) Idem 8 a) rango 8 a 9,9 años

- b) Idem 8 A) rango 11,9 a 12 años

9. Libertad

Idem 9 rango 12 a 13,9 años (a) y (b)

VI.- Rango 16 a 18 años

- 1.- Idem 1, rango 14 a 15,9 años
- 2.- Idem 2, rango 14 a 15,9 años
- 3.- Idem 3, rango 14 a 15,9 años
- 4.- Idem 4, rango 14 a 15,9 años
- 5.- Idem 5, rango 14 a 15,9 años
- 6.- Idem 6, rango 14 a 15,9 años
- 7.- Idem 7, rango 14 a 15,9 años
- Agregar ¿Qué hace ud. en beneficio de otros?
- 8.- Idem 8, rango 14 a 15,9 años
- 9.- Idem 9, rango 14 a 15,9 años

2ª VERSION (REPLICA DE LA PAUTA INICIAL, PARA UNA 2ª MEDICION O RE-TEST)

Rango de 4 a 5,9 años

1. Empatía
 - a) Cuento: niño nuevo llega al jardín. Viste diferente y trae un pollito. Cuando su madre lo deja llora. Luego, un grupo de compañeros se ríe de su ropa y tratan de pegarle al pollito. La tía interviene y les explica porque el niño viste diferente y porque hay que respetarlo a el y a su pollito (láminas anexas "niño mapuche")
 - Observar reacciones y comentarios
 - Registrar lo positivo y lo negativo (pena, alegría, indiferencia, burla, etc.)
 - b) Pedirles que cuenten cuando, en los últimos días, han estado tristes, alegres, asustados, sorprendidos.
 - Registrar reacciones al narrar (y lo que narra) y al observar a otros que narran.
 - Registrar lo positivo y lo negativo (molestar, escuchar expresando sentimientos facial o verbalmente, burlas, indiferencias, etc.)

2. Dignidad

- a) Frente al cuento del niño mapuche, preguntar porque les importa la pena de un niño tan distinto.
 - Registrar comentarios positivos y negativos, y actitudes frente a los comentarios de otros.
- b) Preguntar quien es mejor: un rubio o un moreno, un gordo o un flaco, un doctor o un basurero. Luego registrar respuestas y reacciones positivas y negativas, aclarar la igualdad de todos.

3. Vida

- a) Frente al cuento del niño mapuche, preguntar porque habría que tratar bien al pollo, si solo es un animal.
 - Registrar reacciones y respuestas positivas y negativas.
- b) Preguntar que han hecho ellos con los animales de su barrio este último tiempo.
 - Registrar lo positivo (le hago cariño, les di pan) y lo negativo (le tiré la cola). También la indiferencia (nada).
 - Burlas, malestar, etc. también se registran.

4. Iniciativa

- a) Observar si al pedirles que cuenten lo que han hecho con los animales, lo hacen espontáneamente y dirigiéndose al grupo.
 - Registrar para cada niño la forma o actitud que tuvo.
- b) Pedirles que cuenten algo en alegre que les haya ocurrido en el día de ayer.
 - Observar actitud (espontánea, a pedido, dirigiéndose al grupo, solo a la tía, habla fuerte o suave) y registrar lo que cuenta.
 - Registrar también actitud al escuchar (da sugerencias, solo observa, se burla, etc).

5. Autoestima

- a) Pedirles que digan porque ellos son buenos.
 - Registrar respuestas y si estas son espontáneas o no.
 - Registrar también reacciones frente a los que narran (faciales o verbales y positivas, negativas o indiferentes).
- b) Pedirles que se dibujen ellos mismos (dibujante tú, cuando estuviste de cumpleaños, o cuando estabas jugando en el patio, etc)
 - Observar y registrar si lo hace con entusiasmo, si comenta lo que hizo, si ocupa toda la hoja, si el dibujo es alegre.

6. Justicia
- a) Comentarles que una vez un señor les regaló a un grupo de niños de un jardín, una pizarra y cuatro tizas. Todos los niños querían dibujar, pero no alcanzaba la tiza para todos.
- Que podrían hacer, dibujar los que se portan mejor
 - Registrar respuestas positivas y negativas.
- b) Si un amigo tiene un lápiz que yo quiero, se lo puedo quitar. Porque si o porque no.
- Registrar respuestas positivas y negativas.
7. Solidaridad
- a) Un niño trae dos autitos de juguete al jardín y juega a lanzarlos solo con sus 2 amigos. Cuando los otros niños quieren jugar, les dice que no, y los empuja. Esta bien lo que hace el niño de los autitos. Porque si y porque no.
- Registrar respuestas y actitudes positivas y negativas.
- b) Pedirles que cuenten cuando ellos le han regalado algo a una persona. Porque lo han hecho. Les gustó hacerlo.
- Registrar respuestas y actitudes positivas y negativas, reacciones frente al que narra (escucha, sugiere, alaba, se burla, etc.)
8. Verdad
- a) Un niño choca con otro y se pega muy fuerte en la cabeza. Llorando, el niño le dice a la tía que ese otro niño le pegó. Dice la verdad el niño. Porque si o porque no.
- Registrar respuestas y actitudes (espontáneas o provocadas), positivas o negativas.
- b) Preguntar que hicieron el día anterior (o en la mañana temprano). Negar que eso sea verdad y decir que hicimos otra cosa (fuimos a la feria, y otra cosa que sea evidentemente falsa).
- Registrar reacciones positivas y negativas (faciales y verbales)
 - Reconocer después que era una broma.
10. Libertad
- a) Un niño debía vestirse siempre de azul porque a sus padres les gustaba ese color. Si él pedía algo amarillo, le decían que no, porque el azul era el más bonito. ¿Está bien lo que hacen los padre?
- b) Pedirles que se dibujen con tres tipos de ropa diferente que a ellos les

guste. Registrar comentarios al exponer los trabajos. Si los dibujos son diferentes.

Rango: de 6 a 7,9 años

1. Empatía

- a) Un niño nació en Argentina. su papá era obrero de la construcción pero un día lo echaron del trabajo y tuvieron que venirse a Chile porque acá le ofrecieron trabajar. El niño argentino entró a un colegio acá en Chile y los compañeros se reían de él por su forma diferente de hablar. El niño argentino se sentía muy sólo y no quiso hablar más. La profesora no sabía porqué, hasta que unos niños de otro curso le contaron ala profesora que el niño no hablaba porque sus compañeros se reían de él. Ella les explicó que eso no estaba bien y les dijo ¿Les gustaría que los Argentinos se rieran de nosotros porque hablamos diferente?
- Observar reacciones faciales. Preguntar porqué el cuento podía dar pena, rabia o alegría. Registrar respuestas y actitudes
- b) Pedirles que cuenten cuando, en los últimos días, se han alegrado o entristecido por cosas que les han ocurrido a otros.
- Registrar respuestas, actitudes y reacciones (respuesta entusiasta, escucha a otros con atención, etc.)
 - Registrar lo positivo y lo negativo (molestar, escuchar expresando sentimientos facial o verbalmente, burlas, indiferencias, etc.)

2. Solidaridad

- a) Preguntar: si ellos vieran a otros riéndose de un niño diferente ¿qué harían?
- Registrar respuestas, reacciones y actitudes.
- b) Comentar: el otro día invité a una amiga a tomar once, pero llegaron otras personas también. Yo tenía torta para mi amiga. ¿Debí darles a todos, o sólo a mi amiga?
- Registrar respuestas, reacciones y actitudes.

3. Dignidad

- a) Comentar: si un niño argentino, que habla raro, y un niño chileno tienen pena, ¿a cuál hay que consolar?
- Registrar respuestas, reacciones y actitudes.
- b) Preguntar: ¿Y si el niño con pena fuera un negro del Africa? ¿qué harían?, ¿conocen a los negros?, ¿como son?

- Registrar respuestas, reacciones u actitudes.
4. Iniciativa
- a) Frente a las preguntas del ítem anterior, registrar la actitud de cada niño: respuestas espontánea, dirigiéndose al grupo, o sólo a la tía, indiferencia, burlas, copia la respuesta de algún compañero, no sabe, etc.
 - b) Pedirles que propongan ideas para hacer un dibujo.
 - Registrar respuestas, actitudes y reacciones (idem ítem iniciativa 1).
5. Autoestima
- a) Realizar los dibujos propuestos y luego exponerlos y comentarlos.
 - Registrar comentarios y actitudes al hacerlo. Adjuntar dibujo.
 - b) Pedirles que digan por qué ellos son buenos
 - Registrar respuestas y actitudes.
6. Justicia
- a) Si tuviéramos lápices de todos los colores, pero sólo uno rojo, y varios niños lo quisieran. ¿Qué podemos hacer? ¿Dárselo sólo a los que se portan bien?
 - Registrar respuestas y actitudes.
 - b) Si un niño está jugando hace rato con algo que yo también quiero. ¿Se lo puedo quitar? ¿Qué puedo hacer?
 - Registrar respuestas y actitudes.
7. Vida
- a) A un niño le regalaron pollitos y el niño los guardó en una caja, pero se le olvidó que los tenía allí y cuando la mamá los encontró, estaban casi muertos de hambre y apenas se movían. La mamá se enojó y regaló los pollitos ¿Les parece bien lo que hizo la mamá? ¿Por qué sí o por qué no?
 - Observar reacciones mientras se narra el cuento (demostraciones de alegría y luego tristeza)
 - Registrar respuestas y actitudes (respuestas espontánea, copiada, indiferencia, burla, etc.)
 - b) Preguntar si han hecho algo por un animalito o planta en los últimos días.
 - Registrar respuestas.

8. Verdad

- a) A un niño, la mamá le dio una moneda para que comprara pan. Pero el niño se puso a jugar y la moneda se le cayó, y se le perdió. Después, vio a otro niño con una moneda igual a la de él. cuando la mamá le preguntó que había pasado el niño dijo que otro niño se le había quitado. ¿Dijo la verdad? ¿por qué sí o por qué no?
- Registrar respuestas positivas o negativas.
- b) Un niño choca con otro y se pega muy fuerte en la boca. Le dice a la profesora que el otro niño le pegó ¿Dijo la verdad? ¿Por qué sí o por qué no?
- Registrar respuestas y actitudes.

9. Libertad

- a) Un niño debía vestirse siempre de azul porque a sus padres les gustaba ese color. Si el niño pedía algo amarillo, le decían que no, que el azul era el más bonito. ¿Está bien lo que hacen los padre? ¿porqué si o porqué no?
- Registrar respuestas y actitudes.
- b) Pedirles que se dibujen con tres tipos de ropa diferente que a ellos les guste usar. Exponer los dibujos y comentarlos.
- Registrar comentarios y para quienes comenta: sólo para la tía o para el grupo en general. También si hace los 3 dibujos diferentes y si se concentra al trabajar.
 - Actitudes positivas y negativas (indiferencia, burlas, deben ser registradas).

Rango: de 8 a 9,9 años

1. Empatía

- a) Sudáfrica es un país que queda en otro continente, muy lejos, en Africa. En sudáfrica viven negros y blancos. Los blancos mandan, son presidentes, jefes, dueños de las fábricas, los negros son pobres y muchas veces los ponen en prisión porque quieren ser diputados o senadores. La mayoría de los blancos de sudáfrica dicen que los negros no pueden ser gobernantes porque son ignorantes. ¿qué les parece a Uds. lo que pasa en Sudáfrica?
- Observar reacciones faciales (sentimientos). Registrar respuestas y actitudes
- b) Pedirles que cuenten cuándo, en los últimos días, se han alegrado o entristecido por otros.

- Registrar respuestas y actitudes
2. Solidaridad
- a) Si un niño negro viniera a la escuela y le costara aprender ¿qué habría que hacer? (esperar respuesta) ¿que harían Uds.?
- Registrar respuestas y actitudes.
- b) Pedirles que cuenten cuándo, en los últimos días han ayudado a alguien ¿a quién? ¿por qué lo hicieron?
- Registrar reacciones frente al que narra, respuestas y actitudes (espontánea, copia, indiferente, burla, etc).
3. Iniciativa
- a) Pedirles que propongan temas para un cuento sobre animales.
- Registrar respuestas y formas de hacer las proporciones (espontánea, dirigiéndose al grupo o sólo a la profesora)
- b) Escoger uno de los temas propuestos, y escribir el cuento en forma colectiva. Se sugiere ir preguntando ¿qué personajes habría? ¿quién sería el héroe (protagonista)? ¿cómo empieza? ¿y qué le pasó? ¿y cómo soluciona el problema?
- Registrar a quienes hacen proposiciones y la forma de hacerlas. A los que no propongan, preguntarles y registrar respuestas y actitudes.
4. Dignidad
- a) Si dos niños me piden ayuda, uno es mi amigo y el otro, un niño argentino que habla raro y es nuevo en el curso ¿a quién debo ayudar y a quién no?
- Registrar respuestas, reacciones y actitudes.
- b) Si vieran a un grupo burlándose de alguien porque es argentino y habla raro ¿qué harían?
- Registrar respuestas, reacciones u actitudes.
5. Vida
- a) A una niña le regalaron una gata. Esta gata tuvo gatitos la mamá de la niña dijo que no podía tener tantos gatitos y que viera qué hacía con los gatitos chicos. Si los botaba al canal (río-acequia) o los regalaba. La niña regaló algunos, y los que no pudo regalar los escondió en una casa vieja y les llevaba comida. Le dijo a su mamá que a los gatitos los había regalado. ¿Está bien lo que hizo la niña? ¿por qué?
- Registrar reacciones (faciales, de sentimientos), respuestas y actitudes (burla, indifencias)

- b) Preguntar si han hecho algo por un animalito o planta en los últimos días.
- Registrar respuestas.
6. Verdad
- a) Con respecto al cuento de la niña y los gatitos (valor: Vida, Item 1). Preguntar ¿Dijo la verdad la niña? ¿por qué ella no dijo que no los había regalado todos? ¿debió decir toda la verdad?
- Registrar respuestas y actitudes
- b) ¿Por qué creen que no se debe mentir? ¿por qué sí o cuándo sí? ¿por qué no o cuándo no?
- Registrar respuestas y actitudes.
7. Justicia
- a) A un grupo de papás están jugando al fútbol, y sin querer, quiebran un vidrio. ¿Deben ser castigados? y si fueran niños los que lo quebraron ¿deben ser castigados?
- Registrar respuestas y actitudes.
- b) Dos niños se portan mal, uno que se saca buenas notas y otro que se saca malas notas ¿deben recibir los dos igual castigo? ¿por qué sí por qué no?
- Registrar respuestas y actitudes.
8. Autoestima
- a) Preguntar ¿por qué ustedes creen que son buenos?
- Registrar respuestas y actitudes
- b) Contar cosas que le han pasado en los últimos días y que los hacen sentirse orgullosos de sí mismos.
- Registrar respuestas y actitudes.
9. Libertad
- a) Los papás le dicen a un niño que tienen dinero para comprarle ropa, pero que sólo se la comprarán si a ellos también les gusta. si a los papás no les gusta la ropa que el niño escoja, no se la comprarán. ¿Está bien lo que hacen los papás? ¿por qué sí o no?
- Registrar respuestas y actitudes.
- b) Pedirles que se dibujen con tres tipos de ropa diferente que a ellos les guste usar. Exponer los dibujos y comentarlos.

- Registrar comentarios y para quienes comenta: sólo para la tía o para el grupo en general. También si hace los 3 dibujos diferentes y si se concentra al trabajar.
- Actitudes positivas y negativas (indiferencia, burlas, deben ser registradas).

Rangos superiores:

Es posible utilizar los ítemes ya vistos para estos tres rangos, adaptando el vocabulario emplear.

3.- El niño de 2 a 4 años

Los niños más pequeños han sido evaluados sólo en relación a los siguientes valores:

- a) Autoestima
- b) iniciativa
- c) Empatía
- d) Solidaridad
- e) Vida

Las situaciones fueron la base de las pautas que luego se utilizaron para los rangos de 3 a 5 años en los niños diferentes (niños que presentaban deficiencia mental en rangos de leve o limítrofe); y que se presentan a continuación.

4.- Los niños diferentes

Pautas de Observación del Desarrollo Moral y Socio - Afectivo

Las pautas que se presentan a continuación, fueron elaboradas en base a las ya presentadas, adaptando las situaciones a la realidad de los grupos que se forman en las escuelas diferenciales. Participaron en la elaboración un grupo de estudiantes del último semestre de la carrera de Educador Diferencial del IPES Blas Cañas, (1993 "Incorporación de valores involucrados en los DDHH en personas deficientes mentales").

Las pautas fueron validadas por jueces competentes en esta área de la educación, y cuentan con dos réplicas posibles. Estas pautas pueden ser tabuladas en la misma forma que las anteriores.

Primera aplicación

Rango: 3 - 5 años E.C.

Valor: Solidaridad

ITEM 1

En un día de clases normal la profesora provoca una determinada situación a la que espera una reacción.

Al caminar tropieza con una silla, cayendo al piso, finge llorar (exageradamente), tratando de llamar la atención de sus alumnos. Se queda en el suelo simulando que trata de ponerse de pie y esperando reacciones.

Respuestas esperadas:

- El niño se acerca a la profesora y trata de levantarla
- El niño agrade a la profesora
- El niño no manifiesta reacción
- El niño manifiesta reacción: gestual, verbal, física, facial, otras.

Valor: Autoestima

ITEM 1

La profesora se pone delante de un espejo, se mira, se acaricia las mejillas, se arregla el pelo y se da un beso (exageradamente). Luego pone a los niños en frente del espejo individualmente y deja que los niños se miren su imagen.

Respuestas esperadas:

- El niño mira su imagen y toca su pelo
- El niño acaricia su cara
- El niño besa el espejo
- El niño se muestra indiferente
- Otras (describir)

Valor: Iniciativa

ITEM 1

La profesora sentará a los niños en el suelo formando un círculo, luego colocará en el centro una variedad de juguetes de colores llamativos. A continuación la profesora simulará jugar con los juguetes (exageradamente). Una vez realizados estos pasos dejarán lo juguetes en el centro del círculo.

Respuesta esperadas:

- El niño no manifiesta reacción
- El niño se acerca a los juguetes y los manipula

- El niño toma los juguetes y los tira al suelo
- El niño coge los juguetes y juega con ellos
- Otras situaciones (describir)

Valor: Vida

ITEM 1

Llevar una animalito: Acariciarlo. Se espera que el niño imite las caricias y no maltrate al animal.

Rango: 7 - 11 años E.C.

Valor: Dignidad

ITEM 1

La profesora preguntará en que se parecen ellos a sus amigos y en que se diferencian.

Respuestas esperadas:

- A cuáles quieres mas:
 - a los que se parecen
 - a los que no se parecen
- Reconocen diferencias en forma respetuosa

Valor: Justicia

ITEM 1

La profesora les preguntará si podemos quitarles las galletas a un amigo, porque nos gustaron mucho.

Respuestas esperadas:

- Opinan que no, porque son del amigo
- Otros comentarios (describir)
- Registrar respuestas

Valor: Verdad

ITEM 1

La profesora deja caer un objeto frente a ellos y pregunta ¿quién fue?. Observa reacciones, después de un instante, reconoce la verdad y dice que era una broma.

Respuestas esperadas:

- El niño dice que no es verdad lo que la tía dice
- Otras respuestas (describir)
- Registrar respuestas

Valor: Libertad

ITEM 1

La profesora presenta una lámina de un animal en cautiverio (animal doméstico)

Respuestas esperadas:

- Anotar reacciones
- Anotar Comentarios
- Pedir sugerencias

Valor: Iniciativa

ITEM 1

La profesora les pide que cuenten cosas que han hecho.

Respuestas esperadas:

- Narra algo
- Otras reacciones (describir)
- Registrar respuestas

Valor: Empatía

ITEM 1

La profesora les pide a los niños que les cuenten cuando han estado tristes.

Respuestas esperadas:

- Observar reacciones del que escucha
- Expresa tristeza o alegría (facial y/o corporal).
- Comenta (escribir comentario)

Valor: Autoestima

ITEM 1

La profesora le presenta una lámina de una familia con muchos hijos distintos.

Respuestas esperadas:

- Con cuál hijo se identifica
- Registrar reacciones
- Anotar comentarios

Rango: 16 - 24 años E.C.

Valor: Solidaridad

ITEM 1

La profesora les dice: si supieras que un compañero se le quemó la casa ¿qué harías por el compañero? ¿por qué?

Respuestas esperadas:

- Yo le ayudaría a construir otra casa
- El joven se muestra indiferente
- Lo tendría un tiempo en mi casa
- Otras respuestas
- Registrar

ITEM 2

La profesora pregunta al alumno ¿tú has ayudado a otras personas?, ¿en qué cosas?, ¿por qué?

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Dignidad

ITEM 1

La profesora les comenta, que a un niño le cuesta leer y cada vez que lo hace sus compañeros se ríen y se burlan de él. La profesora les pregunta: ¿está bien lo que hacen sus compañeros?, ¿que es lo mas importante: que no lea bien, que intente hacerlo, ayudarle en la lectura?, ¿por qué?

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Justicia

ITEM 1

Una señora trae un queque de regalo para todo el curso, pero la profesora sólo le da a aquellos compañeros que se portan muy bien.

¿Es correcto lo que hace la profesora? ¿por qué? ¿Qué harías tú en esa situación?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Verdad

ITEM 1

Un niño va a comprar y gasta todo el vuelto en dulces, al llegar a la casa le cuenta a la mamá que unos jóvenes le quitaron el dinero: ¿dijo la verdad el niño? ¿qué harías tú en esa situación?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

ITEM 2

¿Crees que es bueno decir siempre la verdad? ¿cuándo tú dices una mentira? ¿Por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar reacciones, actitudes y respuestas

Valor: Libertad

ITEM 1

Se organiza un paseo y deciden ir a la playa pero un compañero quiere ir a la montaña. Llega el día del paseo y falta el compañero que quería ir a la montaña: ¿qué haces tu en esa situación? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

ITEM 2

Tú vas de compras con tu mamá al persa y escoges la ropa que deseas comprar, pero tu mamá decide no comprártela porque no le gusta: ¿qué haces tu en esa situación? ¿está bien lo que hace tu mamá? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Vida

ITEM 1

En el norte de Chile hay muy poca agua. En un pueblo hay un pozo que lo ocupan todas las personas del lugar. Un día unos niños llenan el pozo de agua con basura, la gente del pueblo no tiene agua limpia: ¿está bien lo que hicieron los niños? ¿por qué? ¿por qué no está bien?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

ITEM 2

¿Qué importancia tienen para ti los animales, las plantas, etc?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Iniciativa

ITEM 1

¿Qué cosas harías tú para arreglar tu casa?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

ITEM 2

De lo descrito anteriormente ¿qué orden tendría que tener? ¿Qué harías primero y qué después? ¿A quienes les pedirías ayuda?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Empatía

ITEM 1

Un compañero de curso se enfermó y necesitaba comprar remedios, pero nadie quiso ayudarlo: ¿está bien lo que hicieron sus compañeros? ¿por qué? ¿qué harías tu en esa situación?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas, actitudes, reacciones faciales de sentimientos

ITEM 2

¿En qué situaciones te has sentido querido por tus compañeros y no querido?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas y actitudes.

Valor: Autoestima

ITEM 1

¿Qué has hecho en los últimos días, que te hacen sentirte bien? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas y actitudes.

ITEM 2

¿Qué es lo mejor que hay en ti? ¿porqué tu crees que eres bueno?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas y actitudes.

Segunda aplicación

Rango: 3 - 5 años E.C.

Valor: Solidaridad

ITEM 1

La profesora simula haberse herido un dedo, para ello lo venda, pintando manchas de sangre. Luego, entra a la sala llorando exageradamente, tratando de llamar la atención de los niños. Se sienta en el suelo en medio de la sala.

Respuestas esperadas:

- Los niños se acercan a consolarla
- Se asustan o asombran
- Se acercan y agreden a la profesora
- Otras respuestas (registrar)

Valor: Autoestima

ITEM 1

La profesora muestra a los niños una y media manzana. Luego pregunta individualmente a los niños, cuál prefieren.

Respuestas esperadas:

- El niño escoge la manzana partida
- El niño escoge las dos porciones
- El niño se muestra indiferente
- El niño no escoge ninguna

- Otras respuestas (registrar)

Valor: Empatía

ITEM 1

La profesora simula haberse herido un dedo, para ello lo venda pintando manchas de sangre. Luego entra a la sala llorando exageradamente, tratando de llamar la atención de los niños. Se sienta en medio de la sala.

Respuestas esperadas:

- El niño muestra tristeza
- El niño se muestra indiferente
- El niño se pone a llorar
- El niño se asusta
- Otras respuestas (registrar)

Valor: Iniciativa

ITEM 1

La profesora gatea dentro de la sala libremente (tratando de llamar la atención de los niños), e invita a éstos a que la sigan.

Respuesta esperadas:

- Los niños siguen a la profesora
- No muestran reacción
- Los niños vacilan a realizar la actividad
- El niño coge los juguetes y juega con ellos
- Otras respuestas (registrar)

Valor: Vida

ITEM 1

La profesora invita a regar las plantas. Observar si los niños se interesan e imitan a la profesora que habla y acarica las plantas.

Rango: 7 - 11 años E.C.

Valor: Solidaridad

ITEM 1

La profesora deja caer muchos lapices que se desparraman:

Respuesta esperadas:

- Los niños ayudan a recoger los lapices

- Registrar reacciones
- Anotar comentarios

Valor: Dignidad

ITEM 1

La profesora muestra a los niños dos chalecos uno más bello que otro, ¿cuál elegirías tú? ¿por qué? ¿cuál le darías a un niño chico? ¿por qué?

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Justicia

ITEM 1

La profesora acusa a un niño por hecho que no cometió.

Respuestas esperadas:

- Observar, registrar reacciones del grupo
- Anotar comentarios

Valor: Verdad

ITEM 1

La profesora esconde las galletas de la bandeja y pregunta: ¿Quién las sacó?

Respuestas esperadas:

- Observar, registrar reacciones del grupo
- Anotar comentarios

Valor: Libertad

ITEM 1

La profesora lleva un animalito en una jaula, luego comenta sobre la pena del animal preso.

Respuestas esperadas:

- Registrar comentarios
- Anotar sugerencias

Valor: Vida

ITEM 1

La profesora lleva una mascota.

Respuestas esperadas:

- Registrar reacciones
- Anotar comentarios
- Comportamiento frente a la mascota

Valor: Iniciativa

ITEM 1

La profesora les entrega una lámina incompleta para que ellos la terminen.

Respuestas esperadas:

- Completa la lámina
- Adornan aún más la lámina
- Registrar reacciones
- No completan la lámina

Valor: Empatía

ITEM 1

La profesora relata un situación de muerte de un animal, cercana a los niños. Comenta la pena de su dueño.

Respuestas esperadas:

- Se observan reacciones de los niños
- Expresa facial y/o corporal
- Anotar comentario

Valor: Autoestima

ITEM 1

La profesora le muestra dos láminas, en una de ellas un niño feo, sucio, pobre y en la otra un niño bien vestido, aseado y bonito. Luego pregunta: ¿cuál de estos niños eres tú?

Respuestas esperadas:

- El alumno escoge la lámina del niño bonito
- El alumno escoge la lámina del niño feo
- Se muestra indiferente

Rango: 16 - 24 años E.C.

Valor: Solidaridad

ITEM 1

A tu mejor amigo se le pierden los lentes y necesitas comprarlos para poder ver mejor: ¿qué harías por tu mejor amigo? ¿por qué?

Respuestas esperadas:

- El joven se muestra preocupado
- El joven se muestra indiferente
- Otras respuestas (registrar)

ITEM 2

Si un tío te regala dos cuadernos y tú solo necesitas uno, y a un compañero tuyo no le pueden comprar: ¿qué harías por tu compañero? ¿por qué?

Respuestas esperadas:

- El alumno regala uno de sus cuadernos
- Se queda con los dos cuadernos
- Otras respuestas (registrar)

Valor: Dignidad

ITEM 1

Tus amigos y tú van de compras al supermercado. Sólo tienes dinero para una bebida, pero todos ellos quieren tomar bebida. Uno de ellos se enoja y te empuja y te dice un garabato. ¿Está bien que te empuje y te diga garabatos?

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Justicia

ITEM 1

La mamá de Cecilia y Marcela le pide a las dos que hagan el aseo de la casa. Marcela no quiso hacerlo y Cecilia limpió todo. Cuando llegó la mamá encontró limpia la casa y premio a sus dos hijas: ¿fue correcto que Marcela no hiciera el aseo? ¿por qué? ¿Crees tú si la mamá debió preguntar si las dos limpiaron la casa? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Verdad

ITEM 1

Al entrar en la sala de clases, un niño se encuentra un lápiz y lo guarda. La profesora preguntó si alguien encontró un lápiz que es de ella. El niño que lo encontró no quiso hablar por temor a que lo castigaran. ¿Crees tú que el niño debió hablar? ¿por qué? ¿Es importante decir la verdad, aunque sientas temor? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

ITEM 2

La madre de Pedro dejó el vuelto del pan encima de la mesa. Pedro encontró el dinero y compró dulces. La mamá en la noche le preguntó si había tomado el dinero, él dice que no, y se va. ¿es correcto sacar el dinero que no es tuyo? ¿por qué? ¿Crees que es importante decir la verdad? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Libertad

ITEM 1

Un niño va con su papá de visita donde unos amigos. En la casa había una jaula con pajaritos, al niño no le gusto verlos enjaulados. De repente abrió la reja y los pajaritos escaparon: ¿crees tu que los pajaritos deben vivir en una jaula? ¿por qué?, ¿fue correcto lo que hizo el niño? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

ITEM 2

Un día de mucho calor, el papá invita a su hija a tomar helado. A ella le gusta el de frutilla, pero el papá sin preguntarle le compra de piña, porque a él le gusta: ¿está bien lo que hizo? ¿por qué? ¿qué haces tú en esta situación? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Vida

ITEM 1

Un grupo de jóvenes va de paseo a un bosque. Uno de ellos se puso a jugar con fósforos, provocando un incendio. Muchos árboles y plantas se quemaron y algunos animales se quedaron sin un lugar donde vivir: ¿Crees que el joven actuó bien? ¿por qué? ¿que pasaría si tu jugaras con fósforos en tu casa? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

ITEM 2

Un grupo de niños jugaban al fútbol cerca de un jardín. La pelota cae dentro del jardín de flores. Sara y José entraron al jardín en busca de la pelota pisando las flores que ahí estaban: ¿crees que Sara y José debían haber pisado las flores? ¿cómo sacarías la pelota sin romper las flores? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Iniciativa

ITEM 1

Si vas por la calle y ves a un abuelito que se le cae el bastón y nadie lo ayuda: ¿que harías tú por ese abuelito? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

ITEM 2

La profesora de tu curso está repartiendo el material de trabajo, pero ella tiene demasiadas cosas en sus manos que de pronto podrían caerse: ¿que harías por tu profesora? ¿porque?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Empatía

ITEM 1

Si un compañero tuyo decide cantar por el curso en una fiesta del colegio. al terminar la canción nadie lo aplaude y se ríen de él: ¿esta bien lo que hicieron sus compañeros? ¿por qué? ¿qué harías tú en esa situación?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas.

ITEM 2

Uno de tus amigos está llorando, porque su perro regalón lo atropellaron y no sabe si se salvará. Su hermano se burla de él porque dice que los hombres no lloran: ¿está bien lo que dice el hermano a tu amigo? ¿por qué? ¿qué harías si te atropellaron a tu perro regalón?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas.

Valor: Autoestima

ITEM 1

Cuando haces algún trabajo: pintar, dibujar, o hacer alguna figura con greda, etc: ¿crees que tu trabajo esta bueno? ¿por qué? ¿crees que lo hiciste bien? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas.

ITEM 2

Un compañero tuyo pinta una figura de yeso igual a la tuya y la profesora felicita a tu compañero por el trabajo que hizo: ¿piensas que tu trabajo está malo, porque la profesora no te felicitó a ti? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas.

Tercera aplicación

Rango: 3 - 5 años E.C.

Valor: Solidaridad

ITEM 1

La tía en forma exagerada deja caer un montón de lápices, luego se agacha con mucho esfuerzo y comienza a recogerlos en una bolsa.

Respuestas esperadas:

- Acuden a ayudar a la tía
- Toman los lápices para ellos
- Toman los lápices y luego los lanzan lejos

Valor: Autoestima

ITEM 1

La tía coloca música del gusto de los niños y comienza a bailar frente al espejo.

Respuestas esperadas:

- Bailan frente al espejo acariciándose
- Bailan con el espejo besándolo
- No bailan pero se acarician en el espejo
- Son indiferentes
- Otras respuestas (registrar)

Valor: Empatía

ITEM 1

La tía esta jugando con los niños y finge golpearse la cabeza con la puerta del estante, en forma muy exagerada llora y grita de dolor, ubicándose al centro de la habitación.

Respuestas esperadas:

- Lloro junto a la tía
- Acude a ayudarla
- Se ríe de la tía
- Es indiferente

Valor: Iniciativa

ITEM 1

La tía coloca música del gusto de los niños y espera reacciones.

Respuesta esperadas:

- Bailan con alegría
- Bailan tímidamente
- Son indiferentes

Rango: 7 - 11 años E.C.

Valor: Solidaridad

ITEM 1

La profesora pide a los alumnos que cuenten, cuando han regalado algo a alguien. Pregunta: ¿por qué lo han hecho?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Dignidad

ITEM 1

La profesora pregunta: ¿quién es el mejor? -un rubio o un moreno, -un gordo o un flaco.

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Justicia

ITEM 1

La profesora plantea si un compañero tiene un lápiz que tú quieres, ¿se lo puedes quitar?

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Verdad

ITEM 1

La profesora pide a los niños que relaten lo que realizaron el día anterior. Luego les pide que cambien la historia, y les pregunta si esto que contaron ahora es verdad. Pregunta si está bien decir la verdad.

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Libertad

ITEM 1

La profesora les relata a los niños que unos padres obligaron a su hijo a vestirse sólo de azul. Si el niño quisiera vestirse de rojo no lo dejan. Luego pregunta que piensan ellos.

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Vida

ITEM 1

La profesora pregunta que han hecho ellos con los animales de su barrio en este último tiempo.

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Iniciativa

ITEM 1

La profesora pide a los alumnos que relaten algo feliz que les haya ocurrido en el último tiempo.

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Empatía

ITEM 1

La profesora cuenta a los niños que estuvo asustada.

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Autoestima

ITEM 1

La profesora pide a los niños que cuenten porque ellos son buenos.

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

Rango: 16 - 24 años E.C.

Valor: Solidaridad

ITEM 1

En un colegio a la hora de recreo todos los niños sacan su colación, pero hay un niño que no lleva nada porque es muy pobre y no tenía para llevar al

colegio y ninguno de sus compañeros le quiso dar de lo que llevaban. ¿harías tu lo mismo? ¿por qué?

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

ITEM 2

Si supieras que a la casa de uno de tus amigos o amigas entraron a robar y los dejaron sin nada: ¿ayudarías a tu amigo o amiga? ¿como lo harías? ¿por qué?

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Dignidad

ITEM 1

Un niño bota accidentalmente los cuadernos de su compañero, éste enojado se para y lo golpea muy fuerte con un coscorrón en la cabeza. ¿Está bien lo que hizo el niño que golpeó a su compañero? ¿por qué?

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

ITEM 2

La profesora saca un niño al pizarrón para que resuelva una suma, éste se equivoca y saca mal el resultado, todos sus compañeros se ríen de él, lo que le causa mucha vergüenza. ¿Esta bien lo que hicieron sus compañeros? ¿por qué?

Respuestas esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Justicia

ITEM 1

En una familia la hija mayor se ha portado muy mal, lo que hace enojar mucho a sus padres; la hermana menor se había portado bien, pero como los papás estaban tan enojados que también la castigaron. ¿Es justo eso? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

ITEM 2

Un grupo de amigos reúne dinero para comprar y compartir una bebida grande, al momento de repartir, se da mucho menos a uno de ellos. ¿Esta bien eso? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Verdad

ITEM 1

Los papás salen de la casa y su hija queda sola, pero sin querer rompe el florero más querido de la madre, cuando llegan los papás, la mamá pregunta que paso con el florero, la niña asustada contesta que fue su hermana menor, entonces la mamá castiga a la hija menor. ¿Encuentras que la niña estuvo bien? ¿Qué harías tu? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

ITEM 2

Si tus amigos te pidieran que les mintieras a tus papás para salir a una fiesta a escondidas en un barrio peligroso. ¿Lo harías tu? ¿por qué?.

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Libertad

ITEM 1

Es verano y una familia va al campo de paseo, hay un río y los papás obligan al niño a bañarse para que aproveche el agua del río, pero el niño prefiere tomar sol y no bañarse, pero los papás siguen insistiendo. ¿Están respetando al hijo los papás?, ¿por qué?.

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

ITEM 2

Un papá lleva a su hijo a comprarse zapatos al niño le gustan los azules, pero al papá le gustan los negros y le compra esos zapatos. ¿Está bien lo que hizo el papá? ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Vida

ITEM 1

Si un día cualquiera fueras caminando por la calle y vieras un gatito herido. ¿Lo ayudarías?, ¿Cómo?, ¿Por qué?.

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

ITEM 2

Un grupo de niños está apedreando un nido que está arriba de un árbol, está lleno de polluelos recién nacidos, logran botarlos e intentan matar a los polluelos. De pronto otro niño se acerca y les dice que no deben matar a los polluelos, porque también merecen vivir, peor los niños no le hacen caso. ¿Encuentras que está bien lo que hacen los niños?, ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Iniciativa

ITEM 1

En la escuela tienes que hacer un trabajo en donde tienes que pegar género a un trozo de cartón y ves que tu compañero no puede hacerlo bien. ¿Qué harías en esa situación?, ¿por qué?.

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

ITEM 2

Tu profesora le da la tarea al curso de asear la sala en donde hay que ordenar el estante, barrer el piso, limpiar el pizarrón y trapear el piso. ¿Cómo harías todo esto?, ¿por donde empezarías?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas

Valor: Empatía

ITEM 1

Un niño está muy enfermo en su casa y espera que sus compañeros de curso lo vayan a ver, pero ninguno aparece por su casa. ¿Qué harías tú si unos de tus compañeros estuviera enfermo?, ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas.

ITEM 2

Si ves que una persona no puede caminar bien y que para poder hacerlo lo hace lentamente. ¿Pasarías con cuidado por su lado o corriendo sin importar si se cae?, ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas.

Valor: Autoestima

ITEM 1

Es el cumpleaños de tu mamá y tienes la posibilidad de hacerle con tus manos un regalo o comprarle un regalo con la plata que tienes. ¿Lo comprarías o lo harías tu?, ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas.

ITEM 2

Si pudieras cambiar algo que encuentras malo de tu personalidad. ¿Qué cambiarías?, ¿por qué?

Respuesta esperadas:

- Registrar respuestas.

Autoevaluación (evaluación con adultos)

Con el objeto de evaluar la incorporación de valores en adultos, se sugiere emplear, mediante técnicas diferentes, la “Guía de Autoanálisis de Valores” que se presenta a continuación.

Así, por ejemplo, se puede solicitar a los participantes que, luego de ser divididos en grupos de no más de 6 personas, discutan las diversas preguntas y luego:

- Muestran en una pequeña dramatización el valor más presente y luego, el más ausente en el grupo
- Determinen los 3 valores más ausentes y elaboren una “máquina mágica” con material en desuso, que solucione el problema.
- Ubiquen los 9 valores en un blanco. El que está más al centro (más cerca de “dar en el blanco”), es el que está más claramente incorporado en el grupo, y luego, se ubican los otros, alejándose del centro según que tan incorporados los tengan.

Guía de autoanálisis de valores

AUTOESTIMA

- ¿Soy más hábil en determinar mis virtudes o mis defectos?
- ¿Me defino en primer lugar por mis aspectos físicos o espirituales?
- ¿Destaco en otros explícitamente tanto lo bueno como lo malo?
- ¿Utilizo el mismo tipo de lenguaje en este destacar virtudes y defectos’

INICIATIVA

- ¿Soy entusiasta en lo que emprendo?
- ¿En qué puedo apreciar que el entusiasmo de las personas es auténtico?
- ¿Destaco y estimulo que otros propongan sus ideas, aún cuando, yo no esté de acuerdo con ellas?

EMPATIA

- ¿Soy capaz de entender el sentimiento de otros aún cuando yo no sienta igual en esa situación?
- ¿Puedo dar nombre a esos sentimientos con facilidad?
- ¿Considero que existen sentimientos buenos y malos? ¿por qué si o por qué no?

SOLIDARIDAD

- ¿Realizo acciones en favor de otros aún cuando sepa que no se me reconocerá?
- ¿Destaco a otros que hacen cosas por los demás?
- ¿En qué medida doy a otros que sean muy distintos a mí?

LIBERTAD

- ¿Me atrevo a vestirme, sentarme, bailar, como me gusta y sin temor al qué dirán?
- ¿Cuido que mis palabras o acciones no impidan a otros actuar o expresarse?
- ¿Destaco a otros que se comportan con autenticidad, aunque y no me comporte de sea manera?

DIGNIDAD

- ¿Hago diferencias de sexo, raza, edad, clase o capacidades mentales?
- ¿En qué forma y por qué?
- ¿Destaco las diferencias de otros enfatizando su valor como persona?

JUSTICIA

- ¿Siento de verda la igualdad esencial de todos?
- ¿Pienso o siento esta igualdad en el momento de compartir, comunicarme, solicitar, dar a otros?

VERDAD

- ¿Me molesto con quien defiende ideas que no son las mías?
- ¿Me molesta el conflicto?
- ¿Trato de enteneder las ideas de otros, aún cuando estas me parezcan opuestas a las mías? ¿Por qué si o por qué no?

VIDA

- ¿Tengo clara la interdependencia humana y natural, lo que me hace respetar la vida en todas sus manifestaciones?
- ¿Me parece poco importante discutir sobre la relevancia de matar gatitos recién nacidos o de si es correcto utilizar abrigos de pieles de animales?

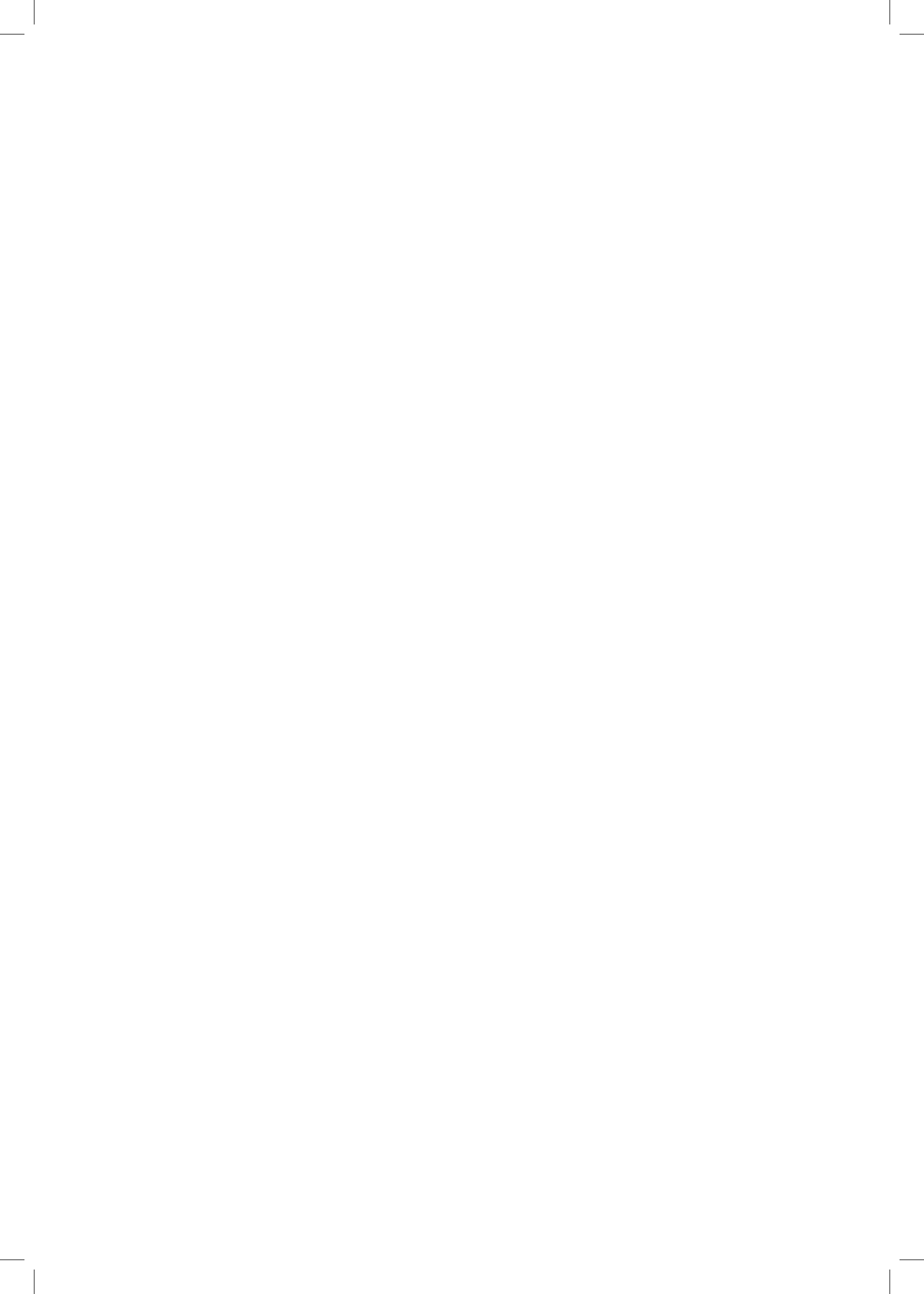
Discusión final

Los instrumentos y procedimientos presentados aquí han sido validados en diversas formas y permiten evaluar cuali-cuantitativamente las diversas áreas que inciden en la conformación valórica de los participantes en un proyecto de EDH.

Así mismo, las diversas situaciones evaluativas aquí presentadas, son efectivas formas de estimular la incorporación de estos valores.

Finalmente, es importantísimo destacar que estas pautas son sugerencias que el profesor bien compenetrado con la definición de los valores, puede variar según la realidad de su grupo de alumnos.

E. Verónica Romo L.
Coordinadora Programa
Educación en DDHH
AI - Chile - 1994



Anexo 2: Muestra del texto “Derechos y Deberes de los niños y niñas del mundo”

El material y guía para los padres:

A.- El profesor

Resulta evidente de lo expuesto anteriormente, que la utilización del material que se propone en los tres textos que siguen a este, no tendrán éxito sin la creación de un ambiente adecuado, del cual forma parte esencial y de enorme importancia, el modelo personal ofrecido por el profesor.

Un ambiente aceptante, democrático, libre de burlas y temores, estimulador y expresivo, exige la presencia de un profesor que haya hecho suyos los valores ya mencionados, o que al menos tenga conciencia de sus falencias con respecto a alguno de ellos.

Una posible guía de autoanálisis, es la que se propone a continuación:

(Autoestima/iniciativa) uso de los sentidos (todos los sentidos y percibe cambios y los valora).

(Verdad) Acepta cambios propuestos por los niños.

(Autoestima/Justicia) alienta preguntas y siempre da respuestas honestas.

(Justicia/Autoestima) Evita la competencia y alienta la expresión de todos.

(Dignidad) evita juicios que cataloguen o jerarquicen.

(Iniciativa/libertad) permite usos inusuales de objetos, palabras, etc. con la sola limitante de no dañar a otros ni a la naturaleza.

(Empatía/solidaridad) ordena espacio de acuerdo con los niños.

(Empatía/Solidaridad) dialoga frente a la agresión y acuerda con los niños la sanción.

(Justitica/Autoestima) expone **todos** los trabajos, haciendo notar lo bueno de cada uno.

(Autoestima/verdad) escucha con todos sus sentidos a los otros.

(Libertad/Justicia) le da al niño el tiempo que necesita, o explica la necesidad de apurarse, sin amenazas.

(Dignidad/autoestima) no ridiculiza, ni amenaza (solo recuerda normas democráticamente acordadas).

(Libertad) se expresa sin ocultar sus sentimientos y permite expresión de **todo** sentimiento en formas que no dañen al resto.

(Autoestima) valora el fracaso como otra forma de aprender.

(Justicia) no hace diferencias entre los niños.

(Empatía/solidaridad/vida) explica con claridad y empáticamente normas tales como las de higiene, regar, alimentar, orden y otras, así como prohibiciones (no empujar, no pararse con zapatos sobre la mesa, etc.)

B.- Los padres:

Los padres y familia directa de los niños, deberá también verse involucrada en un proceso de educación en Derechos Humanos. El método "Nadie Pierde" propuesto en el "P.E.T." (Thomas Gordon, 1978), puede ser trabajado con los padres (y también por los profesores) promoviéndose así una interacción respetuosa y constructiva entre padres e hijos. Sin duda, el análisis y discusión de los valores, mediante técnicas grupales diversas ("role-playing", "tiro al blanco", "mesa redonda" en torno a temas pertinentes, entre otras), podrá también ser parte de este trabajo con los padres.

Método nadie pierde

Tipos de Padres: Resulta conveniente efectuar primero, con el grupo adulto, un análisis y autoanálisis de los tipos de padres que están propuestos en el P.E.T.

Los ganadores: los padres defienden con energía sus derechos a ejercer autoridad o poder sobre el niño. Creen en restringir, fijar límites, exigir cierto tipo de conductas, en dar órdenes y en esperar obediencia. Usan amenazas de castigo para obligar al niño a obedecer y castigan cuando no lo hace. Al solucionar los conflictos, los resuelven de tal forma que el padre gana y el niño pierde. Y justifican su triunfo diciendo "papá sabe lo que le conviene". (PET) Ejemplo: cuando ambos padres y niños desean ver TV siempre ganan los padres, escogiendo ellos el progrma a ver.

Los perdedores: los padres permiten gran libertad a sus niños. Evitan fijar límites y admiten que no aprueban métodos autoritarios. Cuando surgen problemas casi siempre gana el niño y el padre pierde". (PET) Ejemplo: cuando ambos, padres y niños desean ver TV, el niño hace una pataleta y los padres acceden a los deseos del niño.

Los osciladores: es una mezcla de ambos, oscilan entre estrictos o permisivos, duros o flexibles, restrictivos o indulgentes, ganadores o perdedores. Estos son los perdedores. Estos son los padres confusos y víctimas de la duda y los que a menudo tienen los hijos más perturbados". Ejemplo: cuando ambos padres y niños desean ver TV, el niño hace una pataleta y los padres, a veces acceden (están muy cansados), otras veces imponen sus deseos y otras, castigan al niño por la pataleta.

Posibles trabajos: (Luego de explicados los "Tipos de Padres")

Role Playing: dividir al grupo 3. Cada uno saca un papel (3 papeles: "ganadores" - "perdedores" - "osciladores"). Se dan 20 minutos para preparar una pequeña dramatización que represente a ese tipo de padres. Presentarlo en plenario. Discusión.

Collage Colectivo: dividir al grupo en tres y escoger tipo de padres a representar mediante recortes de revistas, dibujos y mensajes de diarios, en un pliego de papel (puede incluso ser un diario grande abierto, como base). Se presenta y explica al plenario. Discusión.

Tiro al Blanco: se ubican 3 blancos:

Se divide al grupo en subgrupos de 3 o 4 personas. Cada subgrupo comenta actitudes muy frecuentes que ellos u otros tienen de Ganadores, Perdedores y Osciladores. Luego, actitudes poco frecuentes. Las escriben en un papel y las ubican en (1), las muy frecuentes y en (2) las poco frecuentes. Plenario. Discusión.

"Los padres que toman el consejo de sentarse junto a sus hijos y explicarles de que se trata el método, son los que han tenido más éxito. Los niños necesitan que se les diga lo diferente que es este método de trabajo a los demás." (PET)

Es necesario por tanto, que el niño sepa que se desea establecer un nuevo sistema de lograr acuerdos, en que nadie sienta que pierde. Puede ser que a veces yo me sacrifique (el padre) o a veces tú (el niño), pero nadie pierde siempre o gana siempre.

Las seis etapas del método "Nadie Pierde" (PET)

- a.- identificación y definición del conflicto
- b.- generación de las alternativas posibles para la solución
- c.- evaluación de las alternativas
- d.- decidir cuál solución es mejor
- e.- creación de las formas de cumplimiento de la solución
- f.- continuar para saber como funcionó la solución

A continuación, se explica en qué consiste cada etapa. Es recomendable hacer vivir a los padres el método, con un problema "supuesto", en que alguien hace de "niño" (puede ser el educador), o con un problema real del grupo (Ejemplo: el educador plantea "cuando los niños llegan tarde en la mañana yo me confundo mucho y no puedo partir bien con mi trabajo. Esto me da pena y a veces rabia, porque me siento poco respetada, Qué podríamos hacer?")

Descripción de las etapas

a.- Identificación y definición del conflicto

Se debe elegir un momento tranquilo para la conversación y sin cargas emocionales fuertes (no estar enojados, por ejemplo). Se le plantea entonces el problema que se desea solucionar, empleando siempre mensajes "yo" (Ejemplo: "Cada noche, cuando te digo que es hora de acostarse, tú no me haces caso. A mí me molesta mucho. Yo me siento preocupado porque vas a dormir poco y me da pena y rabia que no me hagas caso. Yo sé que a tí te da lata irte a acostar. Este es nuestro problema".

Nunca inculpar o avergonzar, nunca juzgar (Ejemplo: No decir "Tu eres porfiado y los niños como tú son malos") Nunca un "Tú eres ...", sino "tú haces esto ... yo hago esto otro ... yo me siento ... porque yo me preocupo ...")

b.- Generación de las alternativas posibles para la solución

Se invita entonces al niño a que juntos, propongamos todas las soluciones que se nos ocurran para solucionar el problema. Es conveniente alentar a los niños a dar sus soluciones primero, sin juzgarlos ni hacer ningún tipo de comentario. Se anotan todas las soluciones propuestas, presionando hasta que

no aparezca ninguna otra. Los padres dan también varias posibles soluciones (Ejemplo: "Yo te aviso 15 minutos antes, luego a las 10 y luego cuando es la hora "o" "Corramos 15' la hora".

c.- Evaluación de las alternativas

Se leen entonces todas las soluciones propuestas. Se eliminan las que no son aceptables bajo ningún punto, para los niños, o los padres. Se dejan aquellas soluciones posibles de aceptar para ambos y se discuten (Siempre con mensajes "yo") Se decide cual solución se probará primero, sin descartar las otras que fueron consideradas aceptables.

d.- Decidir cual solución es mejor

e.- Cumplimiento de la solución y

f.- Evaluar la solución

Se pone en práctica la solución escogida, anotando claramente lo acordador. Los niños pequeños pueden dibujar la solución. Es posible anotar cada día, quien cumplió y quien no cumplió la solución:

(Ejemplo: el papá no cumplió el martes ("ma nzana"). El niño no cumplió el jueves ("Ju-gar con la pelota") (Las ilustraciones son recordatorios del nombres del día para niños que no saben leer)

e.- Se toma alguna decisión sobre la sanción que se aplicará al que no cumpla su compromiso.

(Ejemplo: "si el papá se olvida de avisarme, debe darme 10' minutos más para jugar. Si yo no hago caso con rapidez, el papá me puede quitar 10' minutos al día siguiente.

Las sanciones (nunca son castigos) deben ser cumplidas.

f.- Después de unos días se evalúa la solución y se decide si se continúa con la misma o se cambia por otra de las que se habían considerado aceptables.

Evaluación con los padres

Para evaluar con los padres la puesta en marcha y efectividad del método propuesto, es posible aplicar algunas técnicas como la siguiente.

- Lluvia de ideas (modificación)

Cada padre cuenta para qué problema específico está aplicando el método (recordar que no es conveniente aplicarlo a más de un problema cada vez. Una vez solucionado, o en vías de solución el problema tratado, se puede enfrentar otro). Cuenta entonces la solución que se está aplicando y si ésta va bien o mal.

Aquellos padres que sienten que su problema no está siendo bien resuelto son ayudados por el grupo (si lo desean), en la siguiente forma:

- * Reconstrucción externa de la situación: El grupo pregunta al "padre protagonista", datos que permitan aclarar con quienes, cómo, cuándo y dónde se da el problema y aplica la solución.
- * Reconstrucción interna de la situación: El grupo pregunta al padre-protagonista datos sobre cómo él se siente y ha reaccionado frente al problema, al método, a la solución y a los resultados obtenidos.
- * Hipótesis. El grupo formula hipótesis posibles para el fracaso de la solución. (Lluvia de ideas). Estas se anotan en un papelógrafo. El "padre protagonista" decide cuál acepta y por qué.
- * Soluciones alternativas (Lluvia de ideas). El grupo propone nuevas soluciones o cambios posibles para: a) trabajar con los niños y/o b) de actitudes del "padre protagonista". Se escriben en un papel para que el "padre protagonista" las considere y vea cuáles le serían útiles.

Los mensajes "yo"

Es fundamental en una relación que desea transformarse en honesta, aceptante y abierta, que la comunicación sea fluída, auténtica y respetuosa.

La aceptación y el respeto tienen su base en la empatía, la comprensión y aceptación de los sentimientos del otro, cualquiera sea este sentimiento.

Esta aceptación del sentimiento se de muestra al niño escuchándolo con completa atención, mirándolo a la cara y nombrando el sentimiento del niño (“¡ah!, ¡lo que sientes es rabia ! ¿Verdad?”)

Los problemas que se enfrenten, deberían ser “descritos”, sin suponer que el problema se debe a que el niño “es” de una u otra forma (“yo veo una toalla sucia y a mi esto no me gusta”. no decir “Eres sucio, siempre dejas la toalla inmunda”).

Las soluciones dadas por los niños deben ser respetadas, e incluso reforzada la actitud de cooperación en la búsqueda de la solución. (“Que rico que se te ocurran tantas soluciones”).

Es muy importante, cuando la solución se está poniendo en práctica, reforzar el cumplimiento del compromiso, por parte del niño (“Creo que es fantástico como has arreglado tu pieza. Me parece que eres muy maduro para recordar tan bien tus compromisos casi todos los días”).

Finalmente, puede resumirse la idea, básica del “mensaje yo” en una expresión de sentimiento libre, sin dañar a otros, y aceptante de los sentimientos del otro, cuando su expresión también es respetuosa.

Los aspectos antes señalados, pueden ser trabajados con los padres mediante una técnica como “bolsa de sorpresas”.

Ejemplo: Se escriben y recortan mensajes como los siguientes:

“Estos es el colmo. Eres un irresponsable. Una vez mas llegas con mala nota”:

“Creo que eres estúpido cuando dices cosas como esa. Nadie puede pensar que está comida es mala”.

“Me siento muy mal cuando me contestas gritando de esa manera. Yo trato de no gritarte cuando me enojo. Me gustaría mucho que tú hicieras lo mismo”.

Cada grupo saca una o dos frases y la analiza viendo si: (1) es o no un “mensaje yo”; (2) si no lo es, cómo pudo haber sido dicho y (3) qué valores se están destacando en el mensaje, al ser dicho como “mensaje yo”. (Autoestima, iniciativa, empatía, dignidad, libertad, verdad, justicia y solidaridad).

C.- Los niños

El texto "Derechos y Deberes de los niños y niñas del mundo", está enteramente planteado para lectura de los niños, sea esta individual o colectiva, oral o silenciosa. Evidentemente, con niños preescolares, el texto será leído por el adulto a los niños. En este caso, las láminas serán exhibidas en los momentos que corresponda.

Se divide en cuatro capítulos.

Capítulo I

¿Cuáles son tus derechos? y ¿Cuáles son tus deberes?

Como el nombre lo indica, en esta sección se dan a conocer los derechos y deberes de un niño, y se plantean los valores que de ello se desprenden, en un lenguaje sencillo. una lectura posiblemente significativa para los niños sería una lectura oral colectiva de esta sección, y luego ilustrar y comentar cada derecho y deber. Este material elaborado por los niños, puede luego servir como "propaganda", al interior del establecimiento (exposición de ilustraciones individuales, o collages colectivos).

En la comunidad próxima, pueden exponerse también los collages; o bien, elaborar tarjetas alusivas que los niños podrían repartir en el vecindario o escribir cartas a los vecinos.

Este trabajo puede ser efectuado en forma paralela con la lectura de las secciones II, III y IV.

Capítulo II

"Yo me quiero, yo te quiero, yo quiero a toda la gente".

El niño que se valora a sí mismo como ser único e irreplicable podrá en el futuro, valorar a los otros, sin prejuicios arbitrarios, porque comprenderá que todo ser humano es único e irreplicable, y por lo tanto, de igual importancia.

La autoestima requiere de la valoración de la cultura en la que uno está inserto; por otra parte, la valoración de la dignidad del otro, requiere de respeto y valoración de su cultura.

Pero para llegar a valorar al otro es necesario ser capaz de ponernos en su lugar. Para ello, será necesario comprender, esencialmente, cómo el otro siente.

La empatía, por tanto, es fundamental en la búsqueda del respeto a la dignidad del otro.

Los tres valores presentados en este capítulo, son entonces, autoestima, empatía y dignidad. Estos valores tienen estrecha relación con el derecho de todos a estar contentos, porque se les valora por lo que son, sin discriminaciones de ninguna especie. Involucra por tanto el deber de respetar incondicionalmente a los demás.

Estos valores están también relacionados con el derechos a poseer un nombre, una cultura y una familia y esto tiene implícito el deber de respetar las culturas diferentes y de apoyar y acoger a aquellos que no poseen familia.

Se presentan por tanto historias y canciones referentes a la importancia de las personas, a los sentimientos (puesto que es la base de la empatía) y a diversas culturas.

Será posible evaluar en qué medida los niños han incorporado y hecho habitual en ellos los valores, mediante registros anecdóticos semiestructurados, en los que se consignen actitudes referentes a categorías como las siguientes:

- dibujos en que él aparece destacado
- conversa sobre sí mismo y su familia
- muestra sus trabajos
- acepta bromas
- si se equivoca, supera la frustración
- expresa sentimientos
- escucha a otros con atención
- expresa verbal y facialmente su comprensión de sentimientos de otros, por diferentes que estos otros sean (en edad, sexo, raza, C.I., etc.)
- juega con niños distintos a él.

Sugerencias de actividades para el Capítulo II:

- Leer historias de niños diferentes
- dibujarse a sí mismos y comentar en qué se parecen y diferencian de otros
- conversar sobre sus gustos
- cantar "cuando yo era chiquito"
- dibujar, modelar, niños diferentes
- comentar semejanzas y diferencias
- diferencias y similitudes físicas y externas (escribirlas, comentarlas, ilustrarlas).

- ubicar en maqueta de Chile, en la que se ubica también el colegio, a niños y niñas de distintas zonas, entre los que se encuentran ellos mismos.
- ubicar en una maqueta de América a niños diferentes.
- Investigar y elaborar su árbol genealógico. Compararlos, destacando igual valor y respeto por todos.
- ubicar en mapamundi niños diferentes
- escribir listado de características propias
- reconocer derechos y deberes implícitos
- comentar otras situaciones que implican los mismos derechos y deberes.
- leer "historias de sentimientos". Comentarlas
- comentar cuando ellos se han sentido tristes, alegres, enojados, asustados, etc.
- dibujar estas situaciones y escribirlas
- comentar cómo se sienten ellos cuando otros (el papá, la mamá, un amigo, un señor(a) en la calle están tristes, alegres, enojados, asustados).
- comentar lo que ellos hacen cuando están tristes, alegres, etc.
- Leer, comentar y dibujar secuencia de la historia de Biko
- Idem de la historia de Millaray
- escribir cuentos "El Niño triste", "El Niño alegre", etc.
- ubicar en maqueta de Chile, el lugar donde vive Millaray
- ubicar en maqueta-mundi, el continente africano
- aprender a contar hasta 9 en mapuche (kiñe, epu, kila, meli, kechi, kayu, regle, pura, ailla, mari).
- leer artículos sobre Sudáfrica y el racismo
- investigar y comentar sobre Martin Luther King
- comentar sus sentimientos frente estas situaciones
- deducir derechos y deberes
- comentar otras situaciones similares
- leer el "Hermano Alberto"
- visitar alguna casa del "Hogar de Cristo"
- comentar, dibujar la historia del Padre Hurtado
- comentar sobre sus familias
- Leer "El Conejo de Nicolás"
- observar fotos de familias diferentes
- cantar "Trote para mamita". Orquestado
- cantar "Esta es mi familia"
- visitar periódicamente un Hogar de Ancianos y llevar regalos (Algo rico de comer que hayan hecho en conjunto).
- ubicar Africa en una maqueta-mundi
- comentar y dibujar familias de distintas culturas chilenas

- investigar cómo viven familias de los distintos continentes
- escuchar y orquestar música de distintos continentes
- observar artesanía de distintos continentes
- deducir derechos y deberes
- comentar otras situaciones similares

(Nota: con niños preescolares , el niño dictas la historia y el educador se la va escribiendo).

Capítulo III: “Juguemos todos juntos”

La capacidad de expresar sentimientos permite comprender los sentimientos de otros, esto es, permite ser empático. La empatía es la base de una solidaridad auténtica, libre de lástima dañina y despreciativa.

Esta solidaridad, entendida como capacidad de comprender al otro y compartir con él, será aún más auténtica y activa, en la medida que acepta la verdad del otro, su cultura, sus creencias, sus formas de vestir, jugar, trabajar y expresarse.

Por otra parte, los derechos y deberes de las personas, no pueden ser asumidos en forma pasiva. La iniciativa, como valor, se requiere por tanto para hacer de todo derecho y deber, una forma de vida. Resulta evidente que, así como la empatía es imprescindible para una adecuada capacidad solidaria, la autoestima es base de la verdadera y constructiva iniciativa. Y si esta iniciativa, empatía y solidaridad son ampliadas, podremos permitir a los niños un afecto, comprensión y solidaridad con toda forma de vida en el planeta.

El derecho a jugar y expresarse con la sola limitante de no dañar ni física ni moralmente a otros ni al mundo, el derecho a vivir una vida buena y sana, involucran el deber de ser solidarios, o activamente empáticos con otros.

Se presentan por ello, historias y canciones relativos al juego y a la expresión, al cuidado físico del propio cuerpo y del de otros (salud), como también otras historias relativas a personas que se han preocupado del bienestar de personas y animales.

Los valores aquí trabajados (iniciativa, solidaridad y vida) pueden ser operacionalizados y evaluados con categorías como las siguientes:

- expone en voz alta sus ideas
- propone actividades y las realiza
- se expresa sin copiar a otros compañeros, en plástica, escritura y dando opiniones
- se expresa sin burlas, de personas con problemas físicos o mentales
- cuida plantas y animales

- se preocupa suficientemente del aseo propio y ambiental (puede ser necesario recordárselo)
- comparte sin dificultad.

Sugerencias de actividades para el Capítulo III:

- Leer historia de Neruda. Escuchar y comentar sus poemas. Dibujarlos
- inventar otros poemas sobre lo que sentimos y pensamos
- cantar "El sombrero" y "El avión". Comentarlas.
- leer Gauguin. comentar. Dibujar lo que sienten y lo que les ha pasado. Observar pinturas de Gauguin.
- leer "Luchito Beethoven". Comentar cómo él superó sus dificultades para hacer su música
- escuchar música de Beethoven
- escuchar "Isadora"
- leer y copiar otros poemas de Neruda
- leer poemas de Huidobro (Altazor) con palabras inventadas
- comentar sobre la época en que vivió Beethoven, luego Gauguin, Isadora y Neruda (Línea de tiempo, retrocediendo desde los mismos niños)
- Ubicar país de cada personaje
- escuchar historia de Juanito. Comentar cuando a ellos les han ocurrido cosas parecidas.
- escuchar historia de Alberto Schweitzer
- comentar sobre animales y plantas de su barrio y sobre cómo ellos los tratan y/o cuidan
- comentar sobre la contaminación del aire, acústica y del mar.
- leer Pedro y el mar
- cantar y comentar "Así crezco yo"
- Leer "Teresa de Calcuta". Comentar sobre su labor. Comentar sobre niños a los que les cuesta hablar, pensar o correr. Destacar su valor como personas.
- investigar sobre la labor de Alberto Schweitzer (época. lugar)
- observar extractos de "Danza con lobos" (específicamente la cacería de búfalos destacando que los indígenas no cazaban más que lo que requerían para comer)
- investigar sobre la labor de Teresa de Calcuta
- comentar la labor de Green Peace
- ubicar India en el mapamundi (Teresa de Calcuta y Africa (A.Schweitzer)
- ubicar Norteamérica (relacionado con "Danza con lobos")
- comentar derechos y deberes implicados

- comentar cómo se sienten ellos cuando los tratan mal
- leer "La colación". Comentarla.
- cantar "Peleabraza"
- leer historia de Gandhi. Comentar y dibujar
- observar extractos de la película Gandhi. (Específicamente donse se le vé en su villa y atiende la cabra de la niñita).
- escribir historias de maltratos.
- ubicar India en el mapa. Comentar su historia.
- Comentar derechos y deberes implicados.
- Comentar labor de Amnistía Internacional
- Comentar labor de Green Peace.

Capítulo IV: "Yo te entiendo, yo te acepto, yo te ayudo"

El padre y la madre, la familia, natural o adoptada, permite al niño la identificación de su rol sexual y su rol social. Y es también esta familia quien establece la autoestima esencial, la capacidad de iniciativa, la posibilidad de ser empático, solidario y justo.

Es necesario por tanto, rescatar para todo niño, su orgullo familiar y por tanto cultural.

La familia, núcleo básico social y económico, interactúa constructivamente con la sociedad en la que se inserta, gracias a su trabajo: aquel que hace según sus mejores capacidades y por el que debiera recibir según sus necesidades.

La valoración de todo trabajo como imprescindible en la integridad de la sociedad, es una base sobre la cual es posible también elevar la autoestima, la iniciativa y permitir con facilidad la empatía, la solidaridad y la capacidad de ser justo. Esta última capacidad requiere del reconocimiento de la verdad distinta de cada cultura.

Esta elevación de la autoestima permite al niño ser libremente el mismo, expresarse y solucionar problemas en su vida, en una forma auténtica, flexible y honesta. Libertad y verdad, específicamente "mi" verdad, tienen así una unión estrecha. Y el respeto a la libertad y verdad propia y ajena, nos hace ser justos.

Libertad, dignidad, verdad y justicia son los valores que se intenta enfatizar en este Capítulo. Estos tienen directa relación con el derecho a ser valorado por lo que se es, el derecho a sentir orgullo por la cultura propia y a ser educados en esa cultura y verdades particulares. Y en forma más concreta, el derecho a sentirse orgulloso del trabajo y aporte social de sus padres. Todo ello conlleva, sin duda el deber de respeto y aceptación del mundo humano y su maravillosa diversidad.

Se presentan por tanto historias y canciones referentes a personas diferentes y sus posibilidades de ser lo que son, de ser valorados por su calidad de seres humanos y por su misma diferencia. Se adjuntan también historias sobre la educación de personas diferentes, y, finalmente, sobre los distintos trabajos y lo valioso que cada uno tiene que aportar.

Los valores aquí enfatizados pueden ser evaluados mediante categorías como las siguientes:

- acepta costumbres diferentes
- propone actividades, orden de la sala, juegos diferentes
- no copia trabajos
- se interesa por personas diferentes, sin burlas
- no miente (no confundir con fantasía)
- reconoce el valor de diversos trabajos
- se interesa por otras culturas.

Sugerencias de actividades Capítulo IV:

- Leer “Raro y su familia”
- ilustrar y secuenciar
- cantar, “El dinosaurio”. Comentar.
- Leer “Los 4 amigos”. Comentar
- observar láminas de niños diferentes
- cantar “saludémonos niños del mundo”
- Leer “Caupolicán”
- comentar sobre la cultura mapuche
- observar elementos de esta cultura
- cantar, comentar e ilustrar “Chaltumay”
- aprender saludos en distintos idiomas
- investigar sobre Caupolicán y otros mapuches
- investigar sobre otras culturas chilenas (aymaras, pascua, etc.)
- comentar sobre los derechos involucrados en las historias y los deberes que ellas conllevan.
- comentar sobre lo que aprenden ellos en sus casas y en la escuela (decir la verdad, siempre, entre otros)
- leer “Gabriela del Elqui”. Comentar su labor como maestra y poeta
- leer historia de Margaret Mead
- comentar cómo ella respetaba cultura y educación de otros
- comentar sobre lo que aprenden los niños en otras partes de Chile: Valparaíso, Chiloé, en el Norte
- leer otros poemas de Gabriela
- comentar lo que aprenden niños de otros países
- ubicar en maqueta-mundi

- investigar sobre la vida de Gabriela
- investigar sobre las posibilidades de educarse en su cultura de niños indígenas en Chile y otras partes del mundo
- comentar derechos y deberes involucrados
- sugerir otras situaciones en que los derechos son asumidos o violados.
- leer y comentar "Las Galletas"
- preguntar qué harían ellos si nos regalaban lápices y no alcanzaran para todos
- cantar "La construcción" y "Cuidan mi salud". Comentar la importancia de todos los trabajos
- leer, dibujar y secuenciar "Aquí todos trabajamos".
- escribir roles de distintos trabajadores
- comentar sobre los trabajos de sus padres
- comentar sobre trabajos en otras zonas de Chile
- investigar sobre trabajos "extraños"
- comentar su importancia

Referencias bibliográficas

- Kohlberg, L. (1969) «Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization». Rand Mc Nally. Chicago.
- Damon, W. (1977) «The social world of the child». Jossey - Bas. San Francisco, 1977.
- Chandler, M.J. (1973) «Egocentrism and antisocial behavior: the assessment and training of social perspective taking skills». *Developmental Psychology* N° 9.
- Arbuthnot, J. (1975) «Modification of moral judgement through role playing». *Developmental Psychology* N° 11.
- Pujadas, G. (1991) "Calidad de la educación: los nuevos educadores". C.P.U. Chile.
- Rogers, C. (1971) "Sicoterapia y relaciones humanas". Tomo I. Edit. Alfaguara Madrid.
- Torrance, E.P. (1966) "Torrance test of creative thinking". Personnel Press Princeton, N. Jersey.

- Erickson, E. "Infancia y sociedad". Paidós. Buenos Aires, 1974.
- Noé, A. (1988) "Los efectos en la práctica clínica". Ed. Universitaria. Chile.
- Perl., F. (1973) "El enfoque Guestráltico". Edit. Cuatro Vientos, España.
- Freire, P. (1970) "Pedagogy of the oppressed". Continuum. N. York.
- Faber, A. y Mazlish, E (1980). "How to talk so kids will listen, and listen so kids will talk". Rawson Wade Publishers Inc. N. York.
- Peters, R.S. (1980) "Ethics and Education". Union Brothers Limited. Great Britain.
- Hortal, A. (1980) "Los cambios de la ética y la ética del cambio". Salterrae. Madrid.
- Ingenieros, J. (1976) "Las fuerzas morales". Rueda. Argentina.
- Bravo, H., Pujadas, G. y otros. (1991) "P.D.E.: Proyecto de desarrollo educativo en la escuela". Documento de trabajo. CPU. Chile.
- Schultz, A. (1974) "Estudios sobre teoría social". Amorrartu Editores. Buenos Aires.
- Goodman, N. (1968 "Languajes of Art". The Bobs Merril Co. N. York.
- Read, H. (1943) "Education through Art". Faber and Faber. London.
- Dewey, J. (1980) "Art as experience". Perigee Book. N. York.
- Shönau, D. (1981) "A esthetic education as ideology". Journal of a esthetic education. Vol.15, nº2. April.
- Richard, N. (1974) "The bee - hive". CEMREL Inc. Missouri.
- Stevani, M. (1968) «Art an Education». Atherton Press. N. York.
- Basset, R. (1969) «The open eye in learning». The Massachusets Institute of Technology. USA.
- Romo, V. (1992) "Educación a través del arte en el nivel preescolar". 20º Congreso Internacional O.M.E.P. Arizona, USA.

- Peralta, V. (1988) "Bases culturales y cambios de la educación inicial". En "Educación Preescolar no convencional". C.P.U. Chile.
- Peralta, V. (1988) "El currículum en el Jardín Infantil". Alfa Editores. Santiago.
- Gardner, H. (1989) "Creativity in a Chinese key". Journal of Aesthetic Education. Vol. 23, N°1. Spring.
- Magendzo, A. (1989) "Tres interrogantes en torno a la relación entre currículum y DDHH". PIIE - Chile.
- Magendzo, A. (1989) "Currículum, escuela y DDHH". PIIE - Chile.
- Amnesty International (1980) Videos "El hijo de tu vecino" y "Los encapuchados"
- Grupo Médico Danés Amnistía Internacional, (1989) Documentos "Prueba de Tortura"
- A. Heijder y H. Van Geuns (1976) "Códigos de Etica Profesional" Amnistía Internacional.
- Kohlberg (1969) "Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization". Rand MacNally, Chicago.



Colaboradores

Patricia Araneda Castex, Educadora de Párvulos, Magíster en Investigación Educativa, docente en diversas universidades y actualmente funcionaria de JUNJI, Chile.

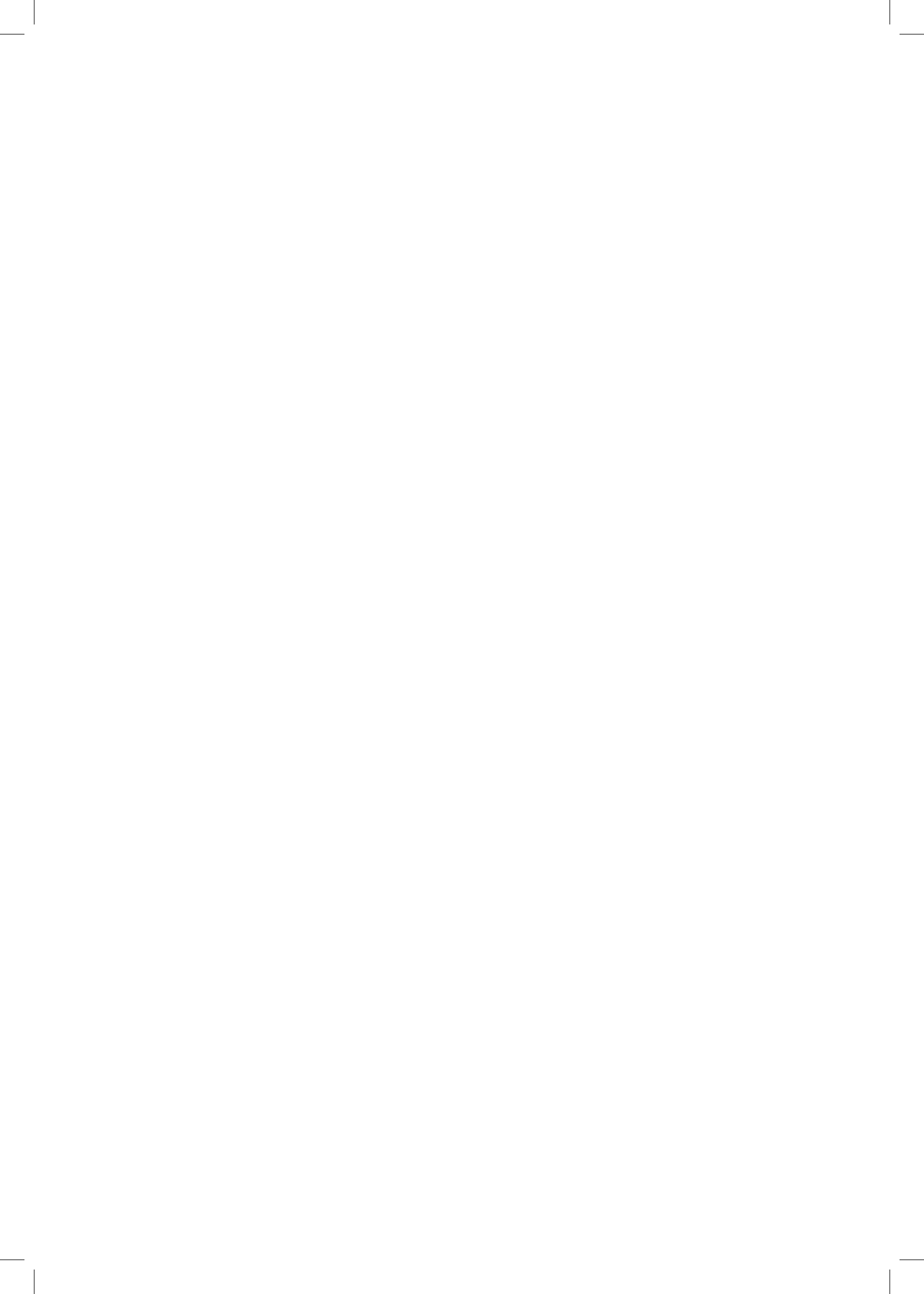
E. Verónica Romo López, Educadora de Párvulos, Profesora de Música, Bachelor in Art Education, Magíster en Investigación Educativa, Doctora en Psicología y Educación. Docente de la carrera de Educación Parvularia y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central y miembro de la Junta Directiva de esta corporación.

John Siraj-Blatchford, Profesor honorario de la Universidad de Swansea. Trabaja también en forma independiente como investigador y consultor educacional y dirige el proyecto "The land of me". Fue docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge. En su trabajo reciente ha contribuido al Equalities Review Report for EPPE 3- 11, para C4EO, revisando el apoyo familiar para el aprendizaje temprano en los Integrated Children's Services, y en una iniciativa asociada con la identificación del rol de la Educación Parvularia en el Desarrollo Sustentable.

Marcia Rojas Adriazola, Profesora de Francés, Orientadora Educacional, Magíster y Doctora en Educación de la Universidad de Barcelona; docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central.

Equipo EDH AI Chile 1990-1995:

Verónica Romo, Educadora de Párvulos y Profesora de Música, coordinadora; *Bernardita Aravena*, Educadora de Párvulos, *Verónica Catalán*, Educadora de Párvulos, *Jackeline Silva*, Educadora Diferencial.



PROFESORA PERALTA CONVERSÓ ACERCA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN PROGRAMA RADIAL

Invitada al programa “Tra-tre-tri” de Radio Universidad Chile, la profesora María Victoria Peralta, directora del Instituto Internacional de Educación Infantil (IIDEI) de nuestra Facultad, dialogó sobre qué es la educación intercultural y la realidad de ésta en los jardines infantiles en nuestro país.

Junto a las educadoras Ismenia Uribe y Belinda Ballart, conductoras del espacio dependiente de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji), la doctora Peralta planteó la importancia de la interculturalidad en la vida de las personas, entendida ésta como un diálogo entre la historia de cada familia, la sociedad nacional, latinoamericana y global.

“La educación intercultural ha tenido una evolución desde hace décadas en Chile. Para los pueblos originarios ha sido una de sus banderas de lucha, ya que es una manera de valorar su lengua, sus tradiciones y las relaciones con las otras culturas. Hoy ese enfoque ha ido ampliándose, entendiendo que todo niño tiene una pertenencia, no sólo a una gran cultura sino que a un barrio, un pueblo, un puerto, una ciudad o una etnia”, comentó la directora del IIDEI.

En ese sentido, la profesora sostuvo la necesidad de que la educación rescate estos aspectos y los incorpore al currículo de modo de formar a los niños a partir de la valorización de su cultura y el respeto por las otras. “Esto no se trata de folclorizar la escuela, sino del rescate de los valores profundos que construyen la historia de nuestro país. La educación intercultural pretende formar en el respeto, la integración de la diversidad y favorecer una sociedad donde todos tienen un lugar”, señaló la profesora Peralta.

Asimismo, la doctora en educación planteó que la valoración de la propia cultura debe partir al interior de las familias y reforzarse en los jardines y colegios. “Somos mezcla de europeos, afrodescendiente e indígenas. Los chilenos en un 90 por ciento somos de pelo oscuro, ojos oscuros y rellenitos de forma. Sin embargo, en los cuentos los protagonistas son altos, rubios y de ojos azules. Lo mismo ocurre con las muñecas y los juguetes que compramos a los niños, no representan la realidad en que vivimos”.

Por último, la profesora abogó por el derecho de los niños a educarse en todos los espacios. “A los niños hay que darles la oportunidad de abrir las puertas de su mundo cultural. Les interesan la biblioteca, los museos, las galerías de arte, las plazas, los parques y es importante que esos lugares estén adaptados para recibirlos, con salas o espacios especiales”, concluyó.

ESCUELA DE EDUCACIÓN PARVULARIA TRABAJA EN INVESTIGACIÓN JUNTO A OMEP COLOMBIA

La Escuela de Educación Parvularia de nuestra Facultad recibió la visita de dos profesionales que integran el Capítulo colombiano de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (Omep), con el objeto de avanzar en las conclusiones de una investigación iniciada en 2009 por Omep Chile y Antioquia y coordinada por nuestra Universidad.

Las educadoras de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, Beatriz Zapata y Ligia Calad, estuvieron reunidas durante una semana con la directora de la Escuela, Verónica Romo, leyendo, contrastando y consolidando datos sobre la percepción de integrantes de diferentes comunidades, acerca de aprendizajes relevantes para niños menores de cuatro años.

Los resultados de las respuestas dadas por niños, educadores y hermanos de los preescolares, integrantes de muestras realizadas en Medellín, Santiago y Curicó, revelaron similitudes y diferencias entre las realidades colombiana y chilena, surgiendo múltiples afirmaciones en torno a la importancia de aprendizajes como las artes, el juego, la tecnología, el inglés, entre otras.

“En Chile se valora mucho los aprendizajes de lenguaje y matemática, por la temprana escolarización que existe en los jardines infantiles de nuestro país, en cambio en Colombia se le otorga más importancia a los valores y la tecnología”, comentó la doctora Romo.

Esta investigación, en la que participan también las universidades chilenas Cardenal Silva Henríquez, Católica del Maule, Andrés Bello, Santo Tomás y Sek, dará origen a una publicación que servirá como guía a las educadoras de párvulos, a partir de diciembre de este año.

Esta visita sirvió además para comenzar una próxima investigación y afinar el proyecto que tiene por objetivo construir, luego de un minucioso estudio, una propuesta para incluir en el currículo la educación para el desarrollo sustentable, línea que desde el año pasado Omep internacional comenzó a trabajar con gran fuerza.

IIDEI CELEBRÓ LOS 148 AÑOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN CHILE

El Instituto Internacional de Educación Infantil (IIDEI) de nuestra Facultad realizó el seminario “Los primeros centros educativos para párvulos en América Latina: iniciativas del sector público en el siglo XIX ¿en qué y cuánto hemos avanzado?”, con el cual quiso celebrar los 148 años de la educación parvularia chilena, a través de la presentación de una investigación histórica sobre cómo se originaron los primeros jardines infantiles en Chile y Bolivia.

Al evento, patrocinado por los comités Chileno y Boliviano de la Organización Mundial de Educación Preescolar (Omep) y el Museo Gabriela Mistral de la Dibam, asistieron la directora de la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación, Alicia Berríos; la vicepresidenta de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, María Francisca Correa; la directora de la Región Metropolitana de la Fundación Integra,

Marcela Fontecilla, entre otras personalidades del ámbito, además de académicos y estudiantes de nuestra universidad y otras casas de estudios.

La primera parte del seminario, contó con la presentación del doctor Jaime Caiceo, quien hizo una reseña del contexto histórico, político y educacional de Chile a mitad del siglo XIX. Posteriormente, la directora del IIDEL, María Victoria Peralta, expuso sobre cómo se instalaron los primeros centros educativos públicos para párvulos, hace casi 150 años y la influencia que tuvo la educación francesa, que propició las primeras experiencias en Bolivia el año 1855 y en Chile en 1864. "En nuestro país los primeros jardines infantiles se inspiraron en las 'salles de asile' de Francia y tuvieron como grandes promotoras y fundadoras de la educación infantil a las hermanas de caridad, venidas de ese mismo país", comentó la doctora Peralta.

Su charla estuvo basada en el sexto volumen de la serie historia de la educación infantil "Los primeros centros educativos para párvulos en Latinoamérica. Segunda parte: Los casos de Chile y Bolivia en el siglo XIX", libro de su autoría que fue presentado en la ocasión, donde se demuestra y realza la antigüedad de la educación infantil en nuestro país. "Esto quiere decir que hace casi 150 años en Chile hubo hombres y mujeres que entendieron que el niño tenía derecho a jugar, a divertirse, a compartir con otros en un lugar que los acogiera para educarlos, hecho que muchos creen que ocurrió recién hace 30 o 40 años", señaló.

Asimismo, con objetivo de debatir sobre la proyección que hoy tiene el aporte del sector público en los desafíos actuales de la educación infantil chilena y latinoamericana, el seminario finalizó con un panel que contó con las intervenciones de Daniela Eroles, de la oficina regional para América Latina de Unesco; Verónica Romo, vicepresidenta del Comité Chileno de Omep, Alicia Berríos, María Francisca Correa y Marcela Fontecilla

ESCUELAS DE LA FACULTAD REALIZARON MUESTRA DE MATERIAL EDUCATIVO

En el Salón de Eventos del edificio Vicente Kovacevic II, las escuelas de Educación General Básica, Parvularia y Pedagogía en Lengua y Cultura Inglesas, además de Plan Común, participaron en la tercera exposición de material educativo confeccionado por estudiantes de las distintas carreras de la FACED.

Este año estuvieron invitadas además las carreras de educación parvularia de las universidades Santo Tomás y Metropolitana de Ciencias de la Educación (Umce), las que participaron con un mesón de muestra y con material virtual, respectivamente.

Los trabajos presentados en esta exposición fueron utilizados como estrategias didácticas para el aprendizaje, que en el caso de estudiantes de nuestra Facultad, fueron elaborados en actividades como la Semana Propedéutica y prácticas iniciales, intermedias y profesionales.

Según la profesora de la Escuela de Educación Parvularia, Javiera Orchard -organizadora de esta exposición junto a la docente María Isabel Sepúlveda de la Escuela de EGB- esta es una instancia que permite, además de mostrar la producción de los estudiantes, conocer como trabajan las escuelas, tanto de la Facultad como de otras

universidades. “Esto nos sirve para compartir experiencias, valorar el trabajo de los estudiantes, aprender de los otros e intercambiar ideas y formas de enseñar”, señaló.

Esta muestra se realiza por tercer año consecutivo y por primera vez con la participación de escuelas de pedagogía de otras universidades.

Criterios editoriales

Editorial criterias

Los académicos e investigadores interesados en publicar en PERSPECTIVA deben seguir las siguientes estandarizaciones para sus textos relacionados con alguno de los tres propósitos temáticos :

- Ser inéditos, teniendo una estructura didáctica, con un título alusivo al contenido global, el nombre del autor incluyendo los dos apellidos y el último grado académico efectivamente obtenido (en este último caso, se debe especificar la designación oficial de dicho logro, la institución otorgante y el respectivo año).
- La tipografía debe ser Times New Roman, en tamaño de letra 11, interlineado mínimo, con márgenes superior e inferior de 2,5 cm. y derecho e izquierdo de 3 cm., configurado en tamaño carta, adjuntando una copia en papel y su respaldo en diskette de 3 ½.
- En el caso de citas textuales de otro texto se deben citar entre comillas y en cursiva, indicando claramente el apellido del autor, el año de la publicación y las páginas consultadas, por ejemplo (Kuhn, 1970:13-21), permitiendo que la referencia completa del texto referido se incorpore al final.
- Se recomienda prescindir de las notas a pie de página, a fin de no recargar innecesariamente la exposición, privilegiando así una lectura fluida y secuencial del texto.
- Tener una extensión máxima de quince y un mínimo de dos carillas en tamaño carta, incluyendo las referencias bibliográficas.
- En la bibliografía final se debe indicar claramente el apellido paterno y primer nombre del autor consultado (en caso de ser más de tres autores se sugiere la convención *et al*), título completo del texto (si es artículo de revista, prensa escrita o presentación en conferencia, seminario o congreso se pone entre comillas más el nombre del medio escrito o evento en cuestión, en letras mayúsculas simples; si es libro en letras mayúsculas en negrita), editorial u organismo encargado de la edición, ciudad y año. En el caso de eventos académicos, se sugiere añadir la fecha de realización.
- Los textos deben enviarse a Comité Editorial PERSPECTIVA, Escuela de Educación Parvularia, Facultad de Ciencias de la Educación, Santa Isabel 1278, tercer piso, Santiago Centro, Chile. Asimismo, se recibe correspondencia en eromo@ucentral.cl o a juribechamo@ucentral.cl.