

6 palabras claves
en educación en
derechos humanos

 PARAGUAY
SERPAJ
SERVICIO PAZ Y JUSTICIA

APOYA
 **Diakonia**

6 palabras claves en educación en derechos humanos

Material de apoyo para docentes del
primer ciclo de la Educación Escolar Básica



6 palabras claves en educación en derechos humanos

Material de apoyo para docentes del
primer ciclo de la Educación Escolar Básica

Elaboración: **Ramón Corvalán**
Revisión: **Diana Serafini**
Corrección: **Jazmín Benítez Ríos**
Diseño: **Karina Palleros**
Impresión: **SV Servicios Gráficos**
Tirada: 500 ejemplares
ISBN: 978-99967-959-5-4



Tte. Prieto 354 e/ Tte. Rodi y Dr. Facundo Insfrán
Asunción –Paraguay
Telef.. +595 21 481333
www.serpajpy.org.py
www.serpajpy.org.py/porandu



APOYA  **Diakonia**

A modo de presentación... donde se habla de lo que aún no es, pero puede ir siendo	5
Sugerencias para utilizar este material de apoyo	7
¿Por qué seis palabras claves?.....	8

VIDA

Afirmaciones para pensar el tema vida	9
La vida y una pregunta que la ciencia (todavía) no puede contestar	10
Esa vida que no cabe en un listado	10
Las cosas que necesita la vida para vivir.....	12
Todos parientes mediante un puñado de moléculas gaseosas.....	12
Actividades	15

VIDA HUMANA

Afirmaciones para pensar el tema vida humana	19
Lo que dijo Linneo a los veintiséis años.....	20
¿Somos un mono desnudo?.....	21
Ese cosmos que llevamos dentro.....	23
Leonard dice que no somos lagartijas	24
Actividades	26

VIDA DIGNA

Afirmaciones para pensar el tema vida digna	29
Pero ¿por qué somos dignos?	30
¿El otro también es digno?	31
Amenazas a la vida digna	33
Actividades	35

LIBERTAD37

Afirmaciones para pensar el tema libertad	37
Nacemos con ella... pero también la aprendemos.....	38
No siempre fueron libres.....	40
¿Libertad condicional?.....	41
Donde se juntan libertad, historia y educación	42
Actividades	44

RESPECTO47

Afirmaciones para pensar el tema respeto.....	47
Ni todos los que miran ven	48
Del aprender a mirar	49
Párate y mira.....	50
Hablando se entiende la gente (no siempre).....	51
Actividades	53

AUTOESTIMA57

Afirmaciones para pensar el tema autoestima.....	57
No es cualquier auto.....	58
Dame un poco de amor.....	59
Somos criaturas curiosas.....	60
Vivimos en cinco áreas.....	60
Actividades	63

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA POR TEMAS65

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA PARA LA ADAPTACIÓN DE ACTIVIDADES PROPUESTAS.....67

A modo de presentación... donde se habla de lo que aún no es, pero puede ir siendo

Si leemos detenidamente el artículo 73 de nuestra Constitución Nacional, que describe los fines del derecho a la educación, nos encontramos con lo siguiente: *“Sus fines son el desarrollo pleno de la personalidad humana y la promoción de la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos; el respeto a los derechos humanos y a los principios democráticos; la afirmación del compromiso con la Patria, de la identidad cultural y la formación intelectual, moral y cívica, así como la eliminación de los contenidos educativos de carácter discriminatorio”*.

Luego, el artículo 75 de la Constitución Nacional nos aclara que *“la educación es responsabilidad de la sociedad y recae en particular en la familia, en el municipio y en el Estado”*.

Preguntémosnos ahora: ¿por qué esa lista de fines no suele aparecer en las discusiones, debates, comentarios sobre qué hacer con nuestra educación?, ¿efectivamente los cuatro responsables de la educación (la sociedad, la familia, el municipio y el Estado) orientan sus tareas educativas conforme al listado del artículo 73?

Porque lo que como sociedad acordamos en el año 1992 acerca de qué educación es la que consideramos adecuada es la educación en derechos humanos. Otra manera de afirmar esto es señalar que el derecho a la educación no es derecho a cualquier educación, sino derecho a una educación en derechos humanos... como mínimo. Señalemos que la lista de fines del artículo 73 incluye, además, la educación para la paz y la educación democrática.

Otra manera de aproximarnos al tema puede consistir en preguntarnos, en tono evaluativo: la educación que se produce en las familias, los municipios y el Estado, ¿promueve el desarrollo pleno de la personalidad, la libertad, la paz, el respeto a los derechos humanos, los principios democráticos?, ¿permite afirmar el compromiso con la Patria, la identidad cultural, la formación intelectual, moral y cívica?

Estas preguntas nos confrontan con una ausencia: la educación en derechos humanos (y en cultura de paz y en educación democrática) es lo que aún no es... ¿Y cómo se hace real la educación en derechos humanos? ¿Habrá que conocer el texto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos? ¿Habrá que identificar los derechos humanos garantizados en nuestra Constitución Nacional?

Con esto ingresamos de lleno a la cuestión pedagógica: ¿cómo se efectiviza la educación en derechos humanos?, ¿cómo puede ir siendo lo que aún no es?

Nuestra apuesta con este material de apoyo consiste en apropiarnos de algunos temas que son claves en el campo de los derechos humanos, que no se reduce solo a las normas escritas (leyes, tratados internacionales, marcos jurídicos, etc.). El texto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que se comenzó a difundir a partir de 1948, fue precedido por muchos debates,

consultas, reflexiones sobre lo que nos define como seres humanos. Los derechos humanos no son solo normas jurídicas; implican una manera de entender nuestras relaciones con el mundo y con las demás personas. Tienen que ver con maneras de sentirnos, pensarnos y compartir.

En el centro de esas reflexiones nos encontramos con una afirmación que es clave y que trae consigo consecuencias: todos los seres humanos somos personas iguales en dignidad y derechos. ¿Qué supone mirarnos como personas iguales en dignidad y derechos? ¿Qué formas de vida pueden surgir cuando nos definimos como iguales en dignidad y derechos?

Entendemos que los procesos educativos son nuestras herramientas para vivir lo que subyace a estas preguntas y que para ello es necesario detenernos en algunas palabras de uso cotidiano: *vida, vida humana, vida digna, libertad, respeto, autoestima*. Este material de apoyo es una invitación para iniciar conversaciones alrededor de esas palabras (que se encuentran en el núcleo de los derechos humanos) y generar experiencias que permitan vivir situaciones relacionadas con dichas palabras en el primer ciclo de la Educación Escolar Básica.

Educación en derechos humanos no es apenas aprender definiciones aparentemente cerradas de ciertas palabras; más bien implica vivir experiencias humanas en las que aprendamos a mirar con detenimiento a la otra persona, a descubrir que encarnamos la dignidad, la libertad y que desde allí podemos compartir vidas. La vivencia de estas experiencias es fundamental en el contexto de la Educación Escolar Básica.

Por ello, esta propuesta básicamente se organiza en dos partes: una más conceptual pero en la que no existen conceptos definitivos, sino modos de pensar acerca del universo complejo que rodea a cada palabra; en otro momento, se plantean algunas actividades para realizar en aula. Estas actividades son sugerencias puntuales porque, en realidad, en cualquier momento, en el contexto de cualquier contenido que estemos trabajando en clase, pueden surgir situaciones, preguntas de nuestros alumnos y alumnas que nos remitan a explorar el misterio de la vida, la complejidad de la vida humana que, a su vez, hacen trama con la libertad, el respeto.

La educación en derechos humanos tiene mucho que ver con volver siempre a pensar alrededor de estas palabras. Vida, vida digna, respeto, libertad no son solo abstracciones, o ideas sueltas. Todas ellas (y otras que forman la trama del mundo de los derechos humanos) son prácticas culturales y, por tanto, poseen dimensiones corporales y emocionales. Es en las relaciones concretas entre las personas que esas palabras se manifiestan (o no); algunas como *autonomía y empatía*, por ejemplo, necesitaron un largo período histórico para su aparición y posterior transformación en vivencias cotidianas. Es por ello que proponemos comenzar por estas seis palabras. Las experiencias que se desplieguen en aula serán claves cuando en niveles posteriores (por ejemplo, la Educación Media) se aborden aspectos más abstractos o las formas institucionales que existen para la garantía de los derechos humanos.

La educación en derechos humanos se apoya en los modos presentes en que se reconocen o no la complejidad de la vida, las implicancias de una vida digna, los alcances de tomar decisiones, para avanzar hacia modos más intensos de vivir y recrear la cultura de los derechos humanos. La historiadora Lynn Hunt (2010) señala al respecto que “los derechos humanos solo cobran sentido cuando adquieren sentido político (porque) son los derechos de los seres humanos en relación con sus semejantes” (Hunt, 2010: 19). Por tanto, educar en derechos humanos implica volver real, cotidiano, concreto lo que el artículo 73 de la Constitución Nacional define como el sentido de la educación asumido en Paraguay.

Sugerencias para la utilización de este material de apoyo

Antes de iniciar la lectura de cada tema del material, consideramos importante hacer un paréntesis reflexivo como docente.

La idea es que consideres lo que conoces acerca de los temas abordados, las preguntas que te suscitan, las dudas que tienes, los aspectos que llaman tu atención, los subtemas que despiertan tu curiosidad.

Con estas reflexiones previas, comienza la lectura y establece una *conversación* con el texto: ¿te aporta ideas nuevas?, ¿te genera nuevas dudas?, ¿te surgen nuevas curiosidades?, ¿cómo resuena lo desarrollado con cada palabra en tus modos de sentir, de vivir?, ¿cómo imaginas que podrías transmitir tu experiencia con los textos a tu grupo de alumnos y alumnas?

Para suscitar esa *conversación*, hemos cuidado que en cada tema puedas encontrar la situación actual de la discusión existente sobre este. Ninguno de los temas se encuentra cerrado, no hay definiciones finales, definitivas. La intención es que prosigas con la tarea de seguir pensando los temas abordados, principalmente a partir de tus experiencias en aula y de los intercambios con tus colegas.

Las actividades propuestas luego del desarrollo de cada palabra son apenas sugerencias que no agotan las posibilidades de los temas. Es más probable que las preguntas de los alumnos y alumnas siempre impliquen, al mismo tiempo, a más de una de las palabras abordadas en el material y, además, surjan en el marco del desarrollo puntual de contenidos del currículum (Comunicación, Matemática, Medio Natural y Salud, etc.).

Para acompañar dichas situaciones, que se apoyan en las inquietudes o curiosidades de los alumnos y alumnas, la apropiación reflexiva y compartida entre colegas puede constituirse en una inestimable herramienta para generar experiencias educativas en aula.

Recordar que la infancia no se define tanto por un rasgo cronológico, sino por la manera particular en que se ubican los niños y las niñas en el lenguaje, ubicación muy vinculada con la experiencia del jugar y del preguntar.

Recordar que cuando los niños y las niñas preguntan sobre algo no necesariamente solicitan información o buscan ampliar su conocimiento..., sino más bien explorar la posición que la persona adulta asume ante el tema.

Recordar, por todo lo anterior, que el rol docente se define más (y fundamentalmente en esta etapa) por crear escenarios para el despliegue de la conciencia reflexiva, la sensibilidad ante el mundo, ante los otros, la conexión de la curiosidad con el asombro ante el misterio del mundo y de la vida.

Finalmente, es importante considerar que Educación en Derechos Humanos no se reduce a una asignatura más o a contenidos puntuales (pese a que existan palabras claves), sino que consiste en vivir experiencias reflexivas y sensibles de reconocimiento mutuo de la dignidad de la persona y de la maravillosa red que conecta las diversas formas de vida que conocemos.

¿POR QUÉ SEIS PALABRAS CLAVES?

En su libro *La invención de los derechos humanos* (2010), la historiadora Lynn Hunt señala que “los derechos humanos solo cobran sentido cuando adquieren sentido político” porque “son los derechos de los seres humanos en sociedad”, “son los derechos de los seres humanos en relación con sus semejantes”.

Luego destaca que “para que los derechos humanos se volvieran evidentes, la gente normal y corriente debía disponer de nuevas formas de comprender, que surgieron a partir de nuevos tipos de sentimientos” (Hunt, 2010: 33).

Los derechos humanos, por tanto, suponen una forma nueva de comprendernos y de vivir nuestras relaciones y estas nuevas relaciones implican, a su vez, nuevas sensibilidades relacionadas con la manera en cómo nos definimos como seres humanos y cómo en esa definición incluimos a las demás personas y cómo todo eso se traduce en las formas políticas que creamos para convivir.

Estas nuevas sensibilidades surgen cuando vivimos experiencias definidas por la libertad, la igualdad, el respeto, la dignidad, la autoestima. Más que simples palabras, estas son ideas claves que se encarnan en formas muy concretas de vivir juntos. En las discusiones y reflexiones que se registraron en la historia de la elaboración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, estas palabras se encontraban en el centro mismo de los debates... Y estas conversaciones aún no se han cerrado: cada sociedad, cada nueva generación debe retomar el legado anterior y volver a conversar para recrearlas. Los avances constantes en disciplinas como la antropología, la cosmología, la física, la biología o la psicología en los temas abordados en este material, también aportan en la comprensión de dichos temas. Una parte de esas discusiones, descubrimiento y debates se encuentran en estas páginas.

Estas son algunas de las razones, entre históricas y existenciales, que están en la base de la decisión de seleccionar las seis ideas claves de este material de apoyo. Seguro que no son todas, pero las seis elegidas no solo se remiten unas a otras, sino que forman trama con otras como autodeterminación, calidad de vida, igualdad.

VIDA

Afirmaciones para pensar el tema VIDA

- No existe un acuerdo sobre cómo definir la vida.
- Los criterios habituales utilizados para distinguir a los seres vivos no son definitivos.
- Es factible distinguir las condiciones que posibilitan las formas de vida en la Tierra.
- Todos los seres vivos que existieron, existen y existirán tienen su origen en un puñado de moléculas gaseosas muy sencillas.
- La materia prima de la vida en la Tierra... en realidad abunda en todo el cosmos.



LA VIDA Y UNA PREGUNTA QUE LA CIENCIA (TODAVÍA) NO PUEDE CONTESTAR

Leonard Mlodinow es físico por la Universidad de California y, hacia el final de su libro *Las lagartijas no se hacen preguntas. El apasionante viaje del hombre de vivir en los árboles a comprender el cosmos* (2016), anota la siguiente afirmación:

“Los biólogos todavía no saben cuándo¹ ni cómo se originó la vida en la Tierra, o hasta qué punto es probable que se haya originado en otros planetas como el nuestro”. (Mlodinow, 2016: 356)

Nora Bar es argentina y periodista científica. En su libro *Diez preguntas que la ciencia (todavía) no puede responder* (2018), sostiene una idea similar a la de Leonard:

“... si la evolución ya fue probada y confirmada incontables veces, lo que permanece sin resolver es cómo se dio el salto de la materia inerte a la primera forma de vida. La pregunta, de larga data, todavía no encuentra respuesta más allá de las especulaciones (y hay quienes piensan que nunca la encontrarán)”. (Bar, 2018: 130)

Pero en este punto existe un problema previo. La cuestión no solo se reduce a la dificultad para decir *cuándo* y *cómo* se originó la vida, sino qué estamos diciendo con la palabra *vida*. Enfrentamos, entonces, un problema de definición, pese a que podamos cotidianamente distinguir sin mayores complicaciones un ser vivo de un objeto inanimado. Al final, los seres humanos estamos vivos, pero una silla no o una piedra. Parece fácil..., pero exploremos parte de la historia de la dificultad.

En el año 2004, un biólogo llamado Radu Popa, miembro del Instituto de Astrobiología de la NASA desde donde se investiga la existencia de vida fuera de la Tierra, publicó un extenso y exhaustivo estudio en donde recogió *más de cien definiciones de ser vivo* por parte de profesionales de diversas especialidades interesados en la vida. El estudio demostró que no existe un acuerdo sobre cómo definir la vida.

ESA VIDA QUE NO CABE EN UN LISTADO

Lo habitual es que, cuando abordamos el tema, solemos definirlo mediante siete procesos considerados como característicos que distinguen a los seres vivos: movimiento, respiración, sensibilidad, crecimiento, reproducción, excreción y nutrición. Sin embargo, podemos igualmente identificar muchas cosas que pueden cumplir con esos siete criterios, como por ejemplo ciertas proteínas infecciosas (*las llamadas prion*) e incluso algunos programas de computación. También están esos microorganismos llamados virus, considerados precisamente como ejemplos perfectos de la zona gris entre cosa y ser viviente. Para los microbiólogos, los virus no son células, no tienen

¹ Sin embargo, es opinión de los paleobiólogos (son quienes estudian los organismos del pasado podemos conocer mediante los fósiles) que la vida apareció en la Tierra hace al menos tres mil millones de años, y muy posiblemente hace más de cuatro mil millones, en el período de los primeros seiscientos millones tras la formación del planeta. Cf. Tyson y Goldsmith (2014).

metabolismo, y se mantienen inertes hasta que encuentran una célula, pero poseen información codificada en su ADN, y ello equivale a que pueden reproducirse y evolucionar.

Como marco general, sigue vigente lo que escribió Alexander Oparin en su obra *El origen de la vida* (1924), citado por Briones, Soto y Castro (2016):

“La peculiaridad específica de los organismos vivos es que solo en ellos se ha reunido e integrado una combinación extremadamente compleja de un gran número de propiedades y características que están presentes, en forma aislada, en diversas entidades inorgánicas e inertes”. (Briones, Soto y Castro, 2016: 154)

A partir del planteo de Oparin, es imposible definir a los seres vivos solo desde la base de una sola sustancia (como puede ser la presencia de biomoléculas) o de una única propiedad (por ejemplo metabolismo, reproducción o complejidad). Esa *combinación extremadamente compleja de un gran número de propiedades y características*, de acuerdo a Briones, Soto y Castro (2016), es lo que

“nos permite distinguir qué entidades no deberían considerarse vivas desde el punto de vista de la biología, como es el caso de un meteorito aunque contenga aminoácidos, el fuego a pesar de que se propague, un cristal inorgánico aunque pueda crecer y replicarse, una reacción química que produzca patrones oscilantes, un huracán a pesar de ser un sistema auto-mantenido, una bombilla aunque consuma energía, un programa de ordenador capaz de mutar y reproducirse, o los mercados financieros a pesar de ser sistemas complejos”. (Briones, Soto y Castro, 2016: 154-55)

Si resumimos lo que hasta ahora encontramos con respecto a la palabra *vida*, podemos señalar que: a) no existe un consenso en la comunidad científica sobre una definición única y definitiva y b) el listado de características asociadas con la vida tampoco funciona como explicación definitiva.

Por ejemplo, John Hands en su libro *Cosmosapiens. La evolución humana desde los orígenes del universo* (2017) anota cuanto sigue sobre la reproducción, término que suele aparecer en la lista de características propias de los seres vivos:

“La reproducción tampoco es una condición necesaria. Las mulas no se reproducen, tampoco lo hacen las hormigas obreras y muchas variedades de plantas de jardín, y con todo eso están vivas. Por tanto, la reproducción no es una característica suficiente ni necesaria de la vida”. (Hands, 2017: 330)

Otro intento para definir la vida fue propuesto por el físico teórico Lee Smolin, que se inspiró en las ideas de los sistemas complejos auto-organizados. De acuerdo a Smolin, la vida en la Tierra (*este es un punto importante sobre el cual insistiremos*) podría definirse como:

1. Un sistema auto-organizado sin equilibrio
 2. Cuyos procesos están gobernados por un programa que simbólicamente está almacenado en las estructuras del ADN y el ARN (igual que el ADN, se trata de un ácido nucleico, pero que normalmente forma una sola hebra de nucleótidos) y
 3. Que puede reproducirse, incluyendo en esa reproducción su programa”.
- (Hands, 2017: 335)

John Hands (2017) anota lo siguiente a propósito del planteo de Smolin:

“Sin embargo, los únicos organismos que se reproducen a sí mismos son los unicelulares.

Un animal, por ejemplo, no es capaz de reproducirse a sí mismo ni de reproducir por sí solo su programa de ADN; es el sexo con una pareja lo que produce un vástago, que será distinto de sus dos progenitores y que tendrá un programa de ADN distinto. Y, como se ha apuntado previamente, existen especies, como las mulas y las hormigas obreras, que no pueden tener descendencia y satisfacen igualmente los criterios (1) y (2). De ahí, que este intento no consigue alcanzar su objetivo”. (Hands, 2017: 335)

Volvamos ahora a lo que Smolin nos señalaba cuando se refería a la vida en la Tierra porque, en realidad, detrás de todos los esfuerzos por definir la vida está el hecho de que todas las definiciones propuestas parten de las formas de vida que conocemos en nuestro planeta. Es por ello que la pregunta más amplia sobre cómo surgió la vida en el universo queda en un plano muy de fondo; de lo que básicamente se ocupa el conocimiento científico es de examinar el origen y la evolución de la vida en la Tierra.

LAS COSAS QUE NECESITA LA VIDA PARA VIVIR

En ese sentido, es posible identificar aquellas condiciones necesarias para la aparición y la evolución de la vida tal y como la conocemos en nuestro planeta. John Hands (2017) distingue seis grupos de condiciones: 1) los elementos y las moléculas esenciales; 2) la masa del planeta; 3) el rango de temperatura de la biosfera; 4) las fuentes de energía; 5) la protección contra la radiación nociva y los impactos, y 6) la estabilidad.

En el primer grupo, podemos mencionar a elementos ligeros esenciales para la conservación de la vida como el hidrógeno, el oxígeno y el carbono. Este último elemento es clave porque sus características hacen del carbono un elemento capaz de formar moléculas de gran complejidad; por esta razón, la vida, al menos en su inicio, exige la presencia del elemento carbono. Asimismo, el molibdeno (elemento de transición) colabora en la fijación del nitrógeno que participa en el proceso por el cual las plantas obtienen energía y nutrientes necesarios para sostener su existencia. Al respecto, Hands (2017) comenta:

“Como que los animales comen plantas, y el ser humano come plantas y animales, la fijación del nitrógeno es un paso fundamental en la cadena metabólica tanto de los animales como del ser humano”. (Hands, 2017: 274)

Mencionemos el papel clave del agua entre este primer grupo. Sus propiedades solventes y conductoras la convierten en un buen medio para el desarrollo de los procesos bioquímicos esenciales como la disolución de nutrientes y el transporte de estos a través de membranas semiporosas en el interior de los organismos vivos.

En cuanto a la temperatura como otra de las condiciones necesarias para la conservación de la vida en la Tierra, Hands (2017) señala:

“La temperatura no debe ser tan elevada como para provocar la ruptura de los enlaces de las moléculas orgánicas complejas, ni tan baja como para que las reacciones bioquímicas esenciales se produzcan con excesiva lentitud, lo que impediría la producción de más moléculas complejas y el mantenimiento de las reacciones metabólicas esenciales”. (Hands, 2017: 275)

Estos comentarios nos ayudan a comprender el sentido de las preocupaciones que subyacen a los debates actuales sobre el *calentamiento global* o la *crisis climática*. Ambas cuestiones nos enfrentan al problema de la profunda alteración de las condiciones necesarias para la conservación de las formas de vida en la Tierra. Si el calentamiento global nos lleva al tema del margen de temperatura en que la vida es posible, la crisis climática nos instala en el centro mismo de la sexta condición señalada por Hands: la estabilidad. Para dicha conservación de la vida (o de las formas de vida que conocemos en la Tierra), es clave que las demás condiciones se mantengan estables durante un tiempo lo suficientemente prolongado como para permitir que de las moléculas esenciales surjan organismos sencillos que evolucionen en formas de vida tan complejas como la del ser humano.

TODOS PARIENTES MEDIANTE UN PUÑADO DE MOLÉCULAS GASEOSAS

Lo singular en toda esta historia es algo que nos señalan Briones, Soto y Castro (2016):

“Todos los seres vivos que nos rodean, los que vemos y los que por su tamaño escapan a nuestra percepción, los humanos, todas las criaturas fascinantes que aparecieron y desaparecieron a lo largo de los tiempos geológicos, todas las especies futuras a las que nunca conoceremos, tenemos nuestro origen en un puñado de moléculas gaseosas muy sencillas, formadas por no más de cinco átomos cada una”. (Briones, Soto y Castro, 2016: 147)

Nuestros autores nos precisan aún más esta interesante información:

“... a finales de la década de 1980, cuando el análisis de la información contenida en un mismo gen para la totalidad de los organismos conocidos demostró que todos (animales, hongos, plantas, algas y cualquier especie de microorganismo que consideremos) provenimos de un mismo antepasado común. Es decir, todos los seres vivos formamos parte de una gran familia. La especie ancestral de la que derivamos se ha denominado último ancestro común universal (LUCA, del inglés Last Universal Common Ancestor) o cenacento (de los términos griegos kainos, ‘creciente’, y koinós, ‘común’). (...) Además, el análisis genético y metabólico de los seres vivos actuales ha mostrado que toda la biodiversidad que nos rodea (y también todas las especies extintas de las que se tiene noticia) se agrupan en tres grandes grupos o linajes: Bacteria, Archaea y Eucarya”. (Briones, Soto y Castro, 2016: 149-50)

En cuanto a los elementos comunes entre los seres vivos, Tyson y Goldsmith (2014) nos ofrecen algunos datos también singulares asociados con las formas de vida conocidas en la Tierra:

“Tras estudiar los diferentes tipos de vida en el planeta, los biólogos han descubierto una propiedad general de la vida en la Tierra. La materia contenida en cada una de sus criaturas vivas consta solo de cuatro elementos: hidrógeno, oxígeno, carbono y nitrógeno. (...) Aparte de los cuatro grandes, entre los demás elementos se incluyen pequeñas cantidades de fósforo, considerado el más importante además de imprescindible para la mayoría de las formas de vida, junto con proporciones aún menores de azufre, sodio, magnesio, cloro, potasio, calcio y hierro”. (Tyson; Goldsmith, 2014: 204)

El detalle llamativo de la cita es que los cuatro elementos que constituyen el grueso de la vida en la Tierra aparecen en la breve lista de los seis elementos más abundantes del universo (que incluye al helio y el neón, además de los cuatro anteriores). En cuanto a la distribución de los elementos en la vida de la Tierra, conforme a Tyson y Goldsmith, esta se parece mucho más a la composición de las estrellas que a la del propio planeta. “Como consecuencia de ello, los elementos de la vida son más abundantes en el conjunto del cosmos que en la Tierra, lo cual constituye un buen inicio para quienes esperan descubrir vida en un sinnúmero de situaciones”. Es decir, la materia prima de la vida en la Tierra, en realidad, abunda en todo el cosmos, pero es en nuestro planeta –con sus condiciones necesarias que mencionamos anteriormente– que esta materia prima derivó en las formas de vida que conocemos.

Al respecto, Hands (2017) destaca:

“La Tierra, si no es única, sí que es una excepción en la galaxia, e incluso en el universo, en cuanto a que posee las condiciones necesarias para la aparición y la evolución de formas de vida tan complejas como el ser humano”. (Hands, 2017: 315)

Si volvemos a resumir lo anterior, podemos rescatar algunos detalles, pese a que no existe un acuerdo acerca de cómo definir a la vida: a) las diversas definiciones de vida que se conocen se sostienen en las formas de vida conocidas en nuestro planeta, b) para que estas formas de vida aparecieran y evolucionaran, fueron necesarias algunas condiciones básicas propias de nuestro planeta, c) todos los seres vivos proceden de un ancestro común y se componen básicamente de cuatro elementos que a su vez son los más abundantes en el cosmos.

También podemos destacar, luego de nuestro recorrido, que en principio la vida no se define tanto por una cuestión de poseer o no determinadas moléculas complejas (vimos que, de hecho, esa no es una condición definitiva), sino de cómo ella está organizada y qué tipo de procesos estructurales tiene.

Título	El tejido de la vida
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender qué es un ecosistema. • Valorar la importancia que tiene la relación de los distintos elementos naturales dentro del ecosistema.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Un ovillo de hilo de lana

Desarrollo

- Invitamos a los alumnos y las alumnas a formar un círculo.
- Pedimos que cada alumno y alumna elija un elemento natural (agua, árbol, animales, aire, etc.).
- Luego cada alumno y alumna dice en voz alta el elemento que escogió, para que los/as demás conozcan de qué elementos está formado nuestro ecosistema.
- A continuación, se pasan el ovillo de lana de mano en mano para ir conectando o relacionando cada uno de los elementos. Por ejemplo, si alguien escoge agua y otra persona escoge un pez, quien eligió agua lanza la bola de lana a quien eligió pez; después la persona del pez se puede unir con un oso (porque los osos comen peces) y así sucesivamente hasta que todo el alumnado de la clase esté conectado.

Explicación del juego

Una vez que todos/as estén conectados/as, procedemos a explicar que lo que se formó es un ecosistema, en donde cada uno de los elementos forma una parte importante de él. Luego pedimos a uno/a de los/as integrantes que suelte su lana, y conversamos sobre lo que sucedió a continuación. Observamos que no solo su parte se aflojó, sino que también las de las otras dos personas que están conectadas a él se vieron afectadas. Con esto demostramos cómo al cambiar uno solo de los elementos de un ecosistema, se altera el equilibrio de todo.

Variante del juego

Una práctica entretenida es hacer hablar a cada integrante como si fuera el elemento que eligió, ya que esto posibilita que todos tomen conciencia de la importancia de ese elemento visto desde otro punto de vista.

Título	El agua*
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la importancia del agua en la vida. • Valorar la importancia de cuidar la pureza del agua que se usa para consumir.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón • Tizas

Desarrollo

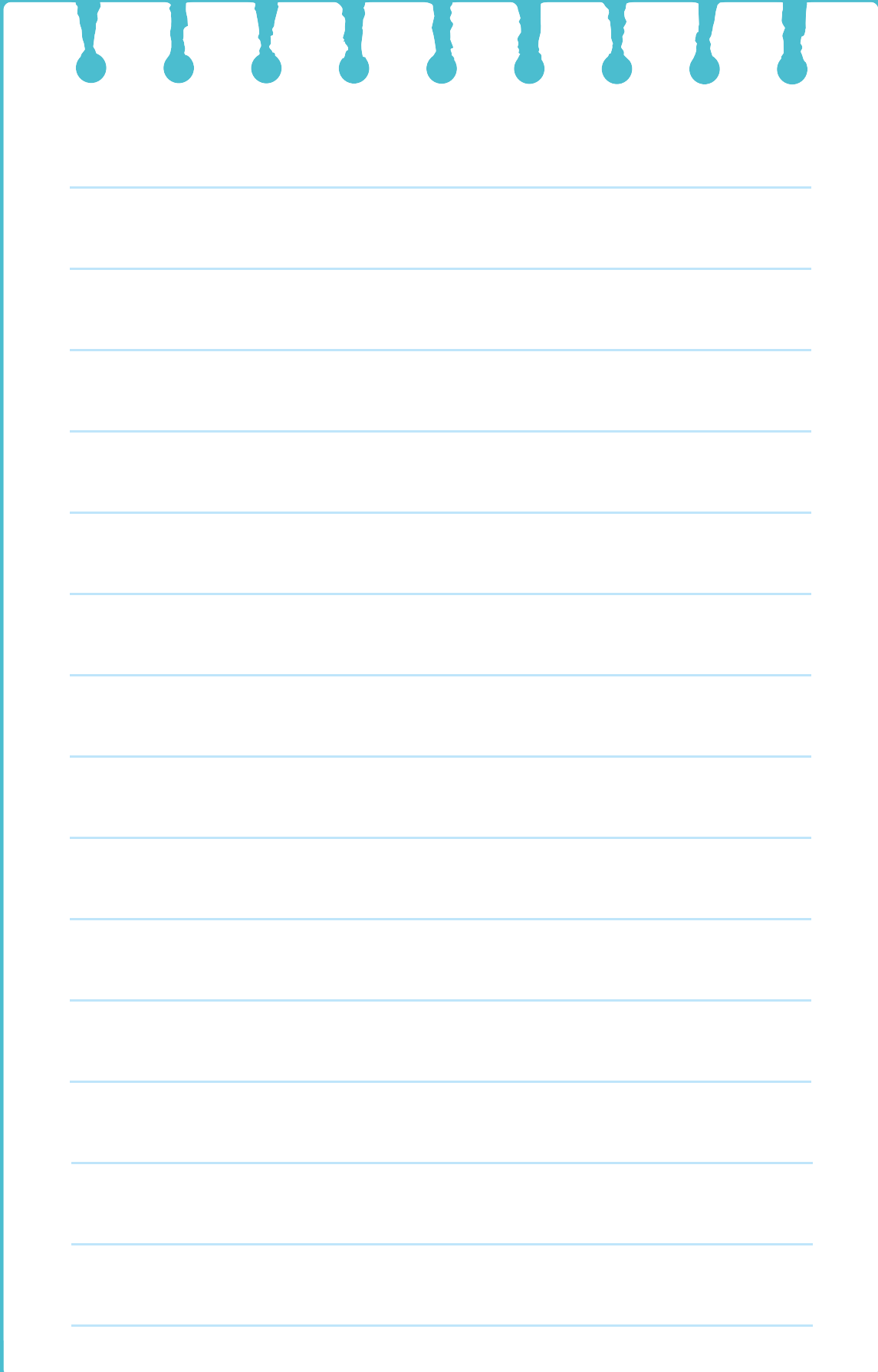
- Invitamos a los alumnos y alumnas a calcular cuánta agua utilizan al día.
- Ayudamos a dibujar un gráfico para indicar el consumo de agua para beber, para lavarse, regar plantas, etc.
- Les pedimos que averigüen de dónde proviene el agua que utilizan.
- Conversamos con la clase acerca de que el agua puede contener desechos y organismos capaces de causar enfermedades y que por eso debemos cuidar la pureza del agua.
- Invitamos a imaginar a la clase qué pasaría si faltara el agua en la comunidad.
- Ayudamos a elaborar una lista con los aportes.
- Reflexionamos acerca de la relación que tiene el agua con las formas de vida que conocemos.
- Proponemos a la clase –por separado o en pequeños grupos– que estudie el sistema de abastecimiento de agua y desagüe de la escuela.
- Podemos hacer extensivo el ejercicio a toda la comunidad para recoger ideas sobre cómo se podría mejorar el sistema de abastecimiento y desagüe de la escuela.
- Averiguamos con la clase si se conoce quién es el responsable de la calidad del agua en la comunidad. La consulta la puede llevar cada estudiante en su cuaderno para que en sus casas pueda responderse.
- En clase, ayudamos a leer las respuestas y conversamos sobre ellas.
- Señalamos el papel de las autoridades municipales en la gestión de los recursos hídricos de la comunidad.
- Invitamos a la clase a que imagine qué les gustaría decir a las autoridades municipales responsables de la gestión de los recursos hídricos. Anotamos los aportes.
- Analizamos la posibilidad de realizar una visita a dichas autoridades para compartir las ideas de la clase. Si no es posible, puede elaborarse una carta con los aportes del alumnado y remitirla a dichas autoridades.

* Para esta actividad, se sugiere como material de consulta para el/la docente la lectura del Plan Nacional de Agua Potable y Saneamiento. En él se describen, entre otros temas, el papel de los municipios en la gestión del tema. El documento está disponible en la siguiente dirección: https://www.mopc.gov.py/p_naps/pnaps.pdf

Título	Los seres vivos no viven de cualquier forma
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir la existencia de diversos seres vivos. • Reconocer la importancia de los diversos hábitats de cada ser vivo.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Tres aros grandes de diferentes colores • Tarjetas blancas • Marcadores • Hojas para dibujar • Lápices de colores

Desarrollo

- Como tarea previa para esta actividad, pedimos a los alumnos y alumnas que traigan dibujos o fotos de sus mascotas –en caso de que las tengan– o de animales que les gustan.
- Invitamos a alumnos y alumnas a sentarse en el piso formando una ronda.
- Pedimos que por turno compartan la foto o dibujo de sus mascotas (o del animal que les gusta); los describen mencionando sus nombres (en caso de los animales que les gustan, qué nombre les pondrían); sus hábitos de comida, qué hacen durante el día y la noche, y otros detalles que deseen compartir.
- Luego ubicamos en el centro de la ronda tres aros de diferentes colores (un aro es para peces, otro para mamíferos y otro para aves) y pedimos a los alumnos y alumnas que ubiquen en cada aro el animal que le corresponde.
- Conversamos a continuación acerca de las características de cada tipo de animal. Podemos recurrir a algunas preguntas para estimular el intercambio: ¿cómo sabemos que algo es un pez?, ¿cómo sabemos que un animal es un mamífero?, ¿dónde viven los mamíferos, los peces y las aves?, ¿de qué se alimentan?
- Ayudamos a escribir en tarjetas las respuestas y las ubicamos en los aros correspondientes; podemos preparar dos tipos de tarjetas: una para el lugar donde vive cada ser vivo y otra para anotar los hábitos alimenticios.
- Realizamos un recorrido por cada aro y recordamos los seres vivos incluidos en cada uno de ellos con sus correspondientes hábitos de alimentación y los lugares donde viven.
- Invitamos a continuación al grupo a imaginarse lo que podría ocurrir si cambian los lugares donde viven los seres vivos. Por ejemplo, si se contamina el cauce de agua, o se seca, o desaparece el bosque, etc.
- Les damos un tiempo para conversar entre ellos sobre la propuesta y luego cada alumno y alumna dibuja una escena en la que describe lo que puede pasar con los seres vivos si cambian sus hábitats.
- Finalmente, pegan sus dibujos en la pizarra y luego cada estudiante explica lo que ha dibujado.
- Ayudamos a cerrar la actividad comentando acerca de la importancia de los hábitats para cada ser vivo y cómo es posible cuidar que sus lugares de vida no sean destruidos.



A white notepad with a spiral binding at the top and horizontal lines for writing. The notepad is centered on a teal background.

VIDA HUMANA

Afirmaciones para pensar el tema *VIDA HUMANA*

- No existe un acuerdo en la comunidad científica sobre qué significa SER HUMANO.
- Muchas características consideradas propias del ser humano también se encuentran en otros organismos.
- Se propone la conciencia reflexiva como distintivo del ser humano.
- Se considera el acto de preguntar como un aspecto importante para nuestra especie.
- Establecer vínculos de cooperación entre congéneres o profundizar relaciones entre los demás se define también como importante para el ser humano.



LO QUE DIJO LINNEO A LOS VENTISÉIS AÑOS

Veintiséis años tenía Carlos Linneo (1707-1778), científico, naturalista, botánico y zoólogo sueco, creador de la clasificación de los seres vivos (taxonomía), cuando presentó los diez folios de su manuscrito a Herman Boerhaave (1668-1738), médico, botánico y humanista neerlandés, ya antiguo profesor en la famosa Universidad de Leiden. El profesor ya entrado en años escuchaba con atención la entusiasta explicación del joven investigador Linneo, quien le aseguraba haber descubierto, ni más ni menos, el plan divino de la Creación. Linneo afirmaba que todos los historiadores de las ciencias naturales hasta entonces habían sido unos completos idiotas y solamente él, Carlos Linneo, tenía en las manos la clave.

Cuentan² que Linneo comenzó diciendo: *“He observado todas las colecciones de historia holandesas. Aseguran que son las más completas del mundo”*. Dicen que aquí Linneo hizo una pausa y que miró con ansiedad al viejo profesor para continuar: *“Pero, a pesar de todo, estoy decepcionado, pues no he encontrado orden en ellas, sino desorden; no vi claridad, sino confusión; no observé un plan, sino una laberíntica multitud de piedras, plantas, animales, monstruos y curiosidades”*. Para resolver esto, Linneo puso ante el profesor su manuscrito, aclarándole que era un “primerísimo proyecto” que contenía exclusivamente los géneros y las familias más importantes, pero que aun así su publicación ayudaría a universidades y colecciones a adaptarse a su propuesta.

El profesor Boerhaave, dicen, comenzó a repasar las hojas del manuscrito: tres páginas de introducción, dos para los animales, tres para las plantas y dos para las piedras. Pero eso no era todo porque, de repente, quedó sorprendido: en la cuarta página del manuscrito, a la cabeza de los animales, estaba el hombre. Cuentan que algunas preguntas acosaron al profesor Boerhaave. ¿El hombre un animal? ¿Sería Linneo, a fin de cuentas, un materialista más o menos encubierto, como el joven francés La Mettrie, que en la misma Leiden sugirió que se debía intentar enseñar a hablar a los monos y darles una educación hasta convertirlos en hombres?

Como argumento, Linneo señaló que había que empezar por el hombre y cuentan que citó a Aristóteles: *“El hombre es entre todos los animales el que mejor conocemos”*. Luego prosiguió: *“Después siguen inmediatamente los monos, pues Aristóteles dijo que eran animales que por su configuración están situados entre el hombre y los cuadrúpedos”*. Y cerró su argumentación afirmando: *“Los hombres y los monos son animales señoriales”*.

Dicen que es muy probable que Boerhaave se haya formulado más preguntas, tales como ¿era esto una blasfemia? ¿No era una burla al ser humano no clasificarlo ni siquiera en un orden propio? ¿Y lo de asociarle como vecino y compañero del mono? ¿Era solo ingenuidad? Pero en el viejo profesor tuvo más peso su interés y curiosidad científica. Tomó los recaudos necesarios para que un rico ciudadano de Leiden pusiera a disposición de Linneo el dinero suficiente para que se pudieran imprimir los diez folios. Con la recomendación de Boerhaave, estos fueron distribuidos a universidades, museos y bibliotecas.

² El relato es una adaptación de la historia referida por Herbert Wendt en su libro *Tras las huellas de Adán* (2009). La historia se desarrolla en las páginas 41 a la 79.

¿SOMOS UN MONO DESNUDO?

Pero el tema de qué significa *ser humano*, igual que el significado de *vida*, sigue abierto en cuanto a encontrarle un sentido que sea de consenso. Actualmente no existe dicho acuerdo en la comunidad científica porque los científicos definen al humano según la perspectiva de sus distintas especialidades e, incluso, dentro de una misma disciplina, es posible encontrar diferencias.

Por ejemplo, los resultados arrojados en el 2003 por la secuenciación del genoma humano³ habrían llamado la atención de Linneo en cuanto a ubicar al ser humano a la cabeza de los animales. Algunos de los hallazgos fueron los siguientes: el ser humano no solo tiene aproximadamente el mismo número de genes que una rata, sino que cuenta con menos de la mitad de genes que las cepas de arroz *japónica e índica*. Asimismo, los seres humanos comparten el 98,5 por ciento de sus genes con el chimpancé, el 85 por ciento con el pez cebra *Danio rerío*, de entre 4 y 6 centímetros de longitud, el 36 por ciento con la mosca de la fruta, y en torno al 21 por ciento con una lombriz de 1 milímetro de longitud. Sobre estos datos, John Hands (2017) señala que la comparación no tiene en cuenta lo siguiente:

“... asume que el grado de parentesco de las especies se calcula mejor a partir del número de genes que tienen en común e ignora aproximadamente el 98 por ciento del ADN de los cromosomas eucariotas, en particular, las secuencias reguladoras que determinan cuándo, hasta qué punto y durante cuánto tiempo se mantienen los genes conectados y, en consecuencia, los caracteres observables del organismo”. (Hands, 2017: 506-7)

Otros criterios utilizados para responder a qué hace a los humanos únicos, y así disponer de un criterio para darle un sentido a la expresión *vida humana*, son la bipedestación, los dientes, la capacidad craneal, la estructura esquelética, la ausencia de pelo, los genes, la cultura y la actividad neural en distintas regiones del cerebro.

Conforme a Hands, los paleoantropólogos⁴ suelen recurrir a los conocimientos de la arqueología, la antropología y la anatomía para estudiar la emergencia de los humanos. Desde esa perspectiva, se había señalado que la bipedestación (caminar erecto sobre los dos pies) es la característica definitoria más primitiva y distintiva de los humanos. A esto se contraponen la evidencia de que los pingüinos, los emús, los avestruces y otras aves también son bípedos. Más aún: entre los primates, los chimpancés caminan a veces erectos, aunque con las rodillas dobladas.

En cuanto a los dientes, se destaca que el ser humano actual tiene caninos más pequeños, muy similares a sus incisivos centrales, premolares inferiores con doble cúspide y esmalte dental grueso. Esto se confronta con los actuales chimpancés que poseen caninos grandes, puntiagudos y sobresalientes, premolares inferiores con una única cúspide que afilan los caninos superiores y una capa fina de esmalte dental. El supuesto de base es que los dientes cambiaron en la ramificación correspondiente al linaje que lleva hasta el humano actual, pero esto no sucedió en el caso de los chimpancés. La cuestión está en que el antepasado común del chimpancé y el ser humano no

3 La secuenciación del genoma humano es un conjunto de métodos y técnicas bioquímicas que tiene como finalidad conocer el orden de las moléculas orgánicas que forman la base de los ácidos nucleicos y que, a su vez, integran una secuencia corta de ADN o ARN. El proceso requiere manejar una enorme cantidad de información y no hubiera sido posible sin el desarrollo de los microprocesadores, los ordenadores y la era de la información.

4 Los paleoantropólogos se ocupan del estudio de la evolución humana y su registro fósil, en otras palabras, estudian a los antiguos homínidos.

se parece al chimpancé actual y, además, el orangután actual, por ejemplo, también tiene esmalte dental grueso.

La capacidad craneal se ha discutido igualmente como rasgo definitorio del ser humano, pero desde esa perspectiva los elefantes tienen una capacidad craneal aproximadamente seis veces superior a la de los humanos; por su parte, la capacidad craneal de los humanos de hace 30 000 años es similar a la de los neandertales del mismo período, que se estima un 10 por ciento superior a la del humano actual.

Respecto al tema del pelo, fue el zoólogo Desmond Morris quien defendió la idea de que la característica definitoria de los humanos es la carencia de pelo, que los distingue de las 193 especies de monos y simios. La propuesta la dio a conocer mediante la publicación en 1967 de un conocido libro de divulgación precisamente titulado *El mono desnudo*. Pero la idea resulta relativa porque con ella no se distingue a los humanos de las ballenas, delfines y muchos otros mamíferos. Hands (2017) comenta también sobre la propuesta de Morris:

“Aun en el caso en que se definiera a los humanos como simios sin pelo, no serviría para identificar la emergencia de los humanos porque el pelo fosilizado es extremadamente raro”. (Hands, 2017: 669)

En cuanto a los genes, ya comentamos anteriormente algunos datos. Agreguemos aquí que el primer borrador del análisis del genoma del neandertal (especie extinta del género *Homo* que habitó en Europa, Próximo Oriente, Oriente Medio y Asia Central, hace aproximadamente entre 230 000 y 40 000 años, durante el final del Pleistoceno medio y casi todo el superior) publicado en 2010 sugiere que los genes del humano y el neandertal solo se diferencian en un 0,3 por ciento, a pesar de ser menos que el 6 por ciento de diferencia con respecto al chimpancé, no es mucho más que la variación estimada de entre un 0,1 y un 0,15 por ciento que se da en el humano actual. Pese a esto, algunos genetistas se encuentran investigando a fin de identificar genes concretos, o variaciones, que sean exclusivos de los humanos. Hands (2017) considera que esta línea de investigación tiene escasas probabilidades de lograr su objetivo:

“... no solo por las variaciones genéticas que se dan entre los humanos, sino también por el hecho de que debido a que la mayoría de los genes actúa en sintonía con muchos otros genes a través de redes, los genes se ven a menudo implicados en distintas funciones, y sus efectos dependen de manera muy importante de su regulación: hasta qué punto están activados, cuándo y por cuánto tiempo”. (Hands, 2017: 670)

Por su parte, existen antropólogos que destacan que aquello que define a lo humano no son los genes, sino la cultura, rasgo que es, por tanto, presentado como exclusivo de los humanos. Peter Richerdson y Robert Boyd (citados por Hands, 2017) pertenecen a dicho grupo y definen a la cultura como “información capaz de afectar la conducta de los individuos que adquieren a partir de otros miembros de su especie a través de la enseñanza, la imitación y otras formas de transmisión social” (Hands, 2017: 670); sin embargo, se suele señalar que todos estos rasgos, exceptuando el de la enseñanza, pueden observarse en distintos grados en los animales, desde los peces hasta los primates no humanos, y en los suricatos se ha observado incluso enseñanza.

Finalmente, los neurocientíficos sostienen que es posible definir a un ser humano identificando en qué regiones del cerebro se localizan las aptitudes exclusivas de los humanos –lenguaje, utilización de símbolos, el sentimiento de identidad–, además de identificar las redes neurales y

los mecanismos cognitivos que las sustentan. Esta línea presenta la dificultad de que para el propósito de identificar la emergencia de los humanos a partir de sus antepasados primates, conforme a Hands, las neuronas no dejan fósiles, razón por la cual se necesita otro tipo de evidencias.

Llegando a este tramo de nuestro recorrido, y conforme a la rápida revisión de las propuestas presentadas desde diferentes disciplinas, lo que hace a los seres humanos únicos, al punto de que podamos saber qué decimos cuando afirmamos *vida humana*, no es la bidepestaación, los dientes, la capacidad craneal, la estructura esquelética, la ausencia de pelo, los genes, la cultura o la actividad neural. Las evidencias nos muestran que estas características se encuentran presentes en otros organismos en los que la variante humana se diferencia muy poco de la presente en otros organismos.

ESE COSMOS QUE LLEVAMOS DENTRO

Por tanto, ¿qué podríamos considerar como aquello que nos distingue como seres humanos? La pregunta no cuenta con una propuesta cerrada; aún sigue el debate, pero lo que plantea John Hands puede tomarse como una línea actual. Él define a los humanos como:

“*Homo sapiens*: la única especie que sabemos que posee consciencia reflexiva”. (Hands, 2017: 671)

Esta propuesta se apoya en un patrón de evidencias relacionado con el proceso de evolución de la vida, que revisamos anteriormente. Conforme a Hands, dicha evolución está marcada por un aumento de consciencia. Nuestro autor la define como:

“*Consciencia*: la percepción del entorno, de otros organismos y de uno mismo que incentiva a la acción; una propiedad compartida por todos los organismos en mayor o menor grado, desde niveles rudimentarios en organismos muy simples hasta niveles más sofisticados en organismos con sistemas cerebrales complejos”. (Hands, 2017: 671)

Al aumentar la complejidad y, como en el caso de los seres humanos, al optimizarse el sistema nervioso, la consciencia aumenta a lo largo del linaje humano hasta el punto en que se convierte en consciente de sí misma, esto es, la consciencia reflexiona sobre sí misma. Hands expone esto con la siguiente definición:

“*Consciencia reflexiva*: la propiedad de un organismo por la que es consciente de su propia consciencia, es decir, no solo lo sabe, sino que además sabe que lo sabe”. (Hands, 2017: 671)

Esta propiedad o facultad, por tanto, nos permite como seres humanos poder pensar sobre nosotros mismos y sobre nuestra relación con el resto del universo, del que sabemos que formamos parte. Precisamente vimos que como seres vivos no solo provenimos de un antepasado común, sino que los elementos que forman la materia de los organismos vivos son los más abundantes en el universo.

Esta visión del ser humano como consciencia reflexiva la expresó con su peculiar estilo, el astrónomo, astrofísico, cosmólogo y divulgador científico, Carl Sagan en el primer capítulo de su serie televisiva *Cosmos*⁵, difundida en 1980:

5 La serie se encuentra en el sitio web de Youtube.

“Una parte de nuestro ser sabe que es de aquí de donde procedemos. Ansiamos volver, y podemos hacerlo. Porque el cosmos también está dentro de nosotros: estamos hechos de materia estelar, y somos el medio para que el cosmos se conozca a sí mismo”.

Avanzando un poco más en la idea de la consciencia reflexiva, podemos señalar que la evidencia más convincente de dicha facultad la obtenemos cuando los seres humanos nos preguntamos e intentamos responder a cuestiones como: ¿Qué somos? ¿De dónde venimos? ¿Qué es el universo en el que vivimos? Estas preguntas surgen de la materia de la que se ocupan la religión, la filosofía y la ciencia. Señalemos que tales preguntas nos remiten al florecimiento completo de la consciencia reflexiva, que no es una facultad que apareció de repente totalmente formada en los seres humanos.

LEONARD DICE QUE NO SOMOS LAGARTIJAS

Precisamente, la historia de este recorrido es lo que el físico Leonard Mlodinow describe en su libro *Las lagartijas no se hacen preguntas* (2016). Leonard explica que los seres humanos somos la única especie que complementa el instinto con la razón y, lo que es más importante, nos hacemos preguntas sobre nuestro entorno y sobre nosotros mismos. Sobre esta cualidad, Leonard (2016) comenta:

“Los niños de todo el mundo hacen sus primeras preguntas a una tierna edad, cuando todavía balbucean y aún no hablan un lenguaje gramatical. El acto de preguntar es tan importante para nuestra especie que hay un indicador universal que nos lo da a conocer: todos los lenguajes, tonales o no tonales, emplean una entonación ascendente parecida para las preguntas. Ciertas tradiciones religiosas ven en el acto de preguntar la más alta forma de aprehensión, y tanto en la ciencia como en la industria, la habilidad para formular las preguntas adecuadas posiblemente sea el mayor talento que uno pueda poseer. Los chimpancés y los bonobos pueden aprender a usar signos rudimentarios para comunicarse con sus entrenadores, incluso para responder preguntas, pero nunca las formulan. Son físicamente potentes, pero no son pensadores”. (Mlodinow, 2016: 34)

Es importante complementar esta visión con un rasgo señalado por otros investigadores como clave para lo que conocemos como vida humana. El punto nos destaca Jeremy Rifkin (2010):

“La individualidad y la conciencia de uno mismo dependen, y se alimentan, de profundizar en las relaciones con los demás. Y el medio por el que se forman los vínculos de compañía es la empatía”. (Rifkin, 2010: 29)

Nuestro autor nos aclara que la empatía “es el medio psicológico por el que pasamos a formar parte de la vida de otras personas y compartimos experiencias valiosas”. De hecho, este aspecto ya había sido considerado por Darwin al analizar la importancia de la sociabilidad en la evolución en sus agudas observaciones de los animales. Su visión inicial se fue modificando y en sus últimos años consideraba que muchos de los animales superiores eran seres sociales, con emociones y con la capacidad de compartir el sufrimiento de sus congéneres. Rifkin (2010) destaca al respecto:

“Darwin acabó creyendo que la supervivencia del más apto se refiere tanto a la cooperación, la reciprocidad y la simbiosis como a la competencia, y que los más aptos también pueden ser los que más tienden a establecer vínculos de cooperación con sus congéneres”. (Rifkin, 2010: 94)

Por tanto, una vida humana es, de acuerdo a lo revisado hasta ahora, aquella que se caracteriza por desplegar una consciencia reflexiva en un contexto en que la profundización de las relaciones con los demás permite, al mismo tiempo, expandir las posibilidades de dicha consciencia reflexiva. Todo el universo cultural es posible abordarlo igualmente desde esta perspectiva. Hands destaca esto:

“El aumento de consciencia en las especies iba también asociado a miembros de las especies que vivían en grupos, lo que facilitaba, entre otras cosas, aprendizaje social. Las facultades individuales transformadas o generadas por la consciencia reflexiva que se comparten en sociedades humanas constituyen su cultura”. (Hands, 2017: 673)

Leonardo Boff (2012) formula esta idea en sus propios términos cuando sostiene:

“La Tierra está viva y nosotros somos su porción consciente e inteligente. No estamos ni fuera de ella ni encima de ella, participamos de la red de relaciones que, para bien o para mal, envuelve a todos”. (Boff, 2012: 9)

Desde esta perspectiva, la escuela surge como el espacio público clave para conversar acerca de las resonancias que puede poseer en cada una de las personas la idea de ser como *la porción consciente e inteligente del planeta*.

Título	¿Qué somos nosotros?
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar acerca de qué significa "ser humano". • Reflexionar sobre el significado de "estar vivo".
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Una papelerera.

Desarrollo

- Invitamos a toda la clase a formar un círculo y a sentarse en el piso.
- Comentamos que vamos a juntar ideas sobre qué significa ser un ser humano.
- En el centro del círculo colocamos antes, boca abajo, la papelerera.
- Explicamos que tenemos que imaginarnos que dentro se encuentra un visitante de un lugar muy lejano del universo y que nuestro visitante quiere saber y entender cómo somos los seres humanos, y por qué nos llamamos seres humanos.
- Invitamos a la clase a aportar ideas que nos ayuden a responderle a nuestro visitante sus preguntas.
- Anotamos las respuestas y las vamos introduciendo en la papelerera.
- Ayudamos al final a realizar un resumen de los aportes y anotamos en la pizarra dicho resumen con el título: "Nosotros y nosotras, alumnos y alumnas".

Título	Gracias a la vida
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el valor de la vida.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Copia del poema "Gracias a la vida" para cada alumno/a • Diccionario

Desarrollo

- Comenzamos explicando a la clase quién era Violeta Parra (nacionalidad, época en que vivió, su vida a grandes rasgos). Se lee el texto de la canción u otras canciones que traten del valor de la vida humana.
- Se procede a la lectura en voz alta del poema; seis estudiantes leen una estrofa cada uno/a.
- Se procede a la explicación del poema (palabras difíciles).
- Se divide la clase en 6 grupos; cada grupo tiene asignada una estrofa y tiene que contestar a la pregunta: ¿Por qué dice Violeta Parra "Gracias a la vida"?
- Posteriormente, cada grupo presenta sus conclusiones.
- Cada estudiante escribe una estrofa creada por él o ella, inspirándose en el poema.

- Se puede elegir entre todos/as las seis mejores estrofas para crear juntos un poema imitando el de Violeta Parra.

Poema "Gracias a la vida"

Gracias a la vida que me ha dado tanto.

Me dio dos luceros que, cuando los abro,
perfecto distingo lo negro del blanco,
y en el alto cielo su fondo estrellado
y en las multitudes el hombre que yo amo.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.

Me ha dado el oído que, en todo su ancho,
graba noche y día grillos y canarios;
martillos, turbinas, ladridos, chubascos,
y la voz tan tierna de mi bien amado.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.

Me ha dado el sonido y el abecedario,
con él las palabras que pienso y declaro:
madre, amigo, hermano, y luz alumbrando
la ruta del alma del que estoy amando.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.

Me ha dado la marcha de mis pies cansados;
con ellos anduve ciudades y charcos,
playas y desiertos, montañas y llanos,
y la casa tuya, tu calle y tu patio.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.

Me dio el corazón que agita su marco
cuando miro el fruto del cerebro humano;
cuando miro el bueno tan lejos del malo,
cuando miro el fondo de tus ojos claros.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.

Me ha dado la risa y me ha dado el llanto.
Así yo distingo dicha de quebranto,
los dos materiales que forman mi canto,
y el canto de ustedes que es el mismo canto
y el canto de todos, que es mi propio canto.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.

Título	El país de los <i>No-seres humanos</i>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisiones entre distintos aspectos importantes en la vida de las personas. • Estimular el razonamiento crítico. • Fomentar el trabajo en grupo.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Papel sulfito • Tarjetas • Marcadores

Desarrollo

- Presentamos la actividad a modo de un cuento.
- Leemos el siguiente texto a los alumnos y alumnas: «No se sabe muy bien cuándo empezó, pero el país de los *No-seres humanos* se está apoderando lentamente de la humanidad. Pero aún queda una esperanza porque un grupo de personas, entre las cuales se encuentran ustedes, tienen el poder de hacer que los *No-seres humanos* no puedan borrar a la *Vida humana* de la Tierra. Pero –siempre hay un *pero* en estas cuestiones– tienen que llevar adelante una tarea que consiste en elegir, por grupos, seis de las características o cosas más importantes que hacen que sigamos siendo *Seres humanos*. Gracias a esta elección podrán detener el avance de los *No-humanos*».

Elegimos de entre esta lista, 6 aspectos que consideramos más importantes para seguir siendo Seres humanos

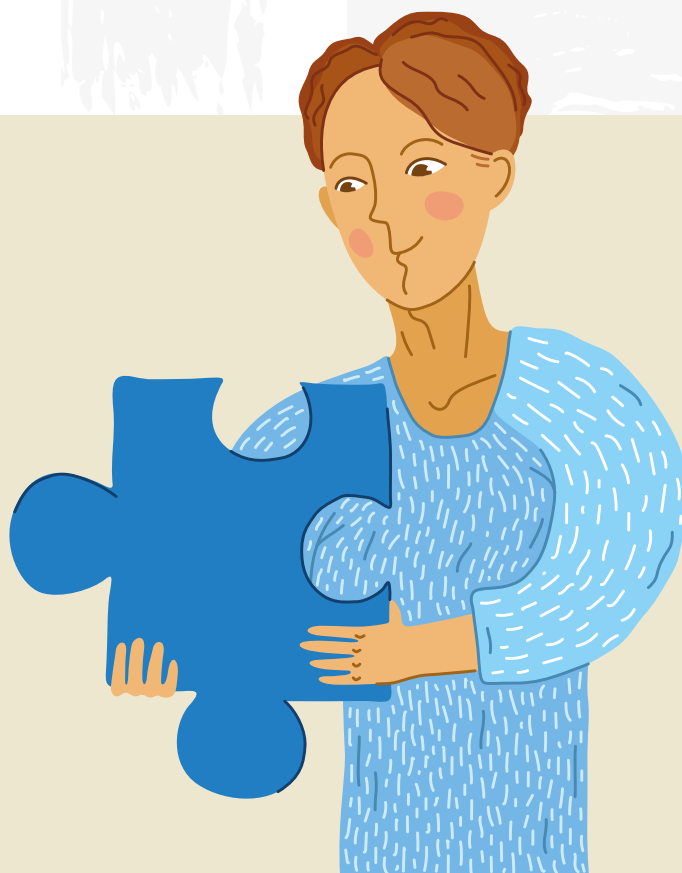
Los libros de cuentos	Los juegos	La magia
Las caricias y los besos	La alimentación	Ayudar a otras personas
La familia	Dormir bien	La ropa
Las medicinas	La belleza	Compartir cosas
La música	Los deportes	La escuela
Las risas	El sol	El celular
Tener una casa	Las amistades	La poesía
		Otras cosas que se nos ocurren...

- Aclaremos que las elecciones realizadas tienen que ser razonadas, explicar por qué consideran que son importantes.
- Ayudamos a escribir en tarjetas las elecciones realizadas por cada grupo.
- Luego de las elecciones, invitamos a los grupos a poner en común las conclusiones de todos y todas.
- Recogemos los aspectos considerados como más importantes.
- Finalmente, ayudamos a que los grupos conversen sobre las distintas elecciones realizadas; facilitamos para que se expliquen los argumentos utilizados en cada decisión.

VIDA DIGNA

Afirmaciones para pensar el tema **VIDA DIGNA**

- La palabra *dignidad* asume diferentes significados: es parte de la naturaleza humana o es fundamento para hablar de los derechos humanos.
- La dignidad se justifica por la racionalidad humana, por su capacidad verbal o por el reconocimiento del prójimo.
- Reconocer la dignidad del otro es un logro histórico, no un hecho espontáneo del ser humano.
- Se reconoce un vínculo entre vida, dignidad y vida digna.
- Existen condiciones generales de una sociedad que pueden amenazar el disfrute de una vida digna.
- Se considera clave el papel de los Estados en garantizar las condiciones para una vida digna.



PERO ¿POR QUÉ SOMOS DIGNOS?

Cuando anteriormente revisamos las discusiones acerca de la idea de *vida* y de *vida humana*, distinguimos algunas cuestiones importantes. Para el caso de *vida*, nos quedó claro que el término se relaciona con el conjunto de conocimientos elaborado con base en las formas de vida que conocemos en nuestro planeta. Además, reconocimos que estas formas de vida requirieron (y requieren) de ciertas condiciones necesarias para surgir y evolucionar. Existe vida, por tanto, en determinadas condiciones. Por su parte, la expresión *vida humana* se asociaba a una capacidad denominada consciencia reflexiva, propia de los seres humanos, que se desarrollaba en el marco de relaciones sociales. La consciencia reflexiva implicaba la cooperación y en dicha trama se generaban el pensamiento, el razonamiento, la perspicacia, la imaginación, la creatividad, la abstracción, la voluntad, el lenguaje, las creencias y la ética.

¿Qué es una *vida digna*, entonces? ¿Tal cosa tiene también ciertas condiciones? Un paso inicial para avanzar en posibles respuestas puede consistir en detenernos en el término *digna*, que es la forma adjetiva del sustantivo *dignidad*.

En el texto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) el término *dignidad* aparece mencionado en determinadas ocasiones en el Preámbulo:

“Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana...”

“Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad”

Luego el texto del artículo 1 de la Declaración enuncia:

“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

Asimismo, el numeral 3 del artículo 23 de la Declaración respecto al trabajo dice:

“Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social”.

Podemos mencionar también que el artículo 1 de nuestra Constitución Nacional incluye este término en su texto:

“La República del Paraguay adopta para su gobierno la democracia representativa, participativa y pluralista, fundada en el reconocimiento de la dignidad humana”.

Observamos que en las citas el término *dignidad* asume diferentes sentidos: si en uno aparece como fundamento, base de la libertad, la justicia y la paz, en otro es un valor reafirmado por los pueblos de las Naciones Unidas, o es una cualidad inherente a las personas (nacemos libres e

iguales en dignidad). Respecto a la remuneración por el trabajo, esta debe permitir “una existencia conforme a la dignidad humana”; en nuestra Constitución, por su parte, aparece como base de la democracia.

Asimismo, en el artículo 22 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la dignidad aparece como ligada no solo a una serie de derechos civiles, sino también a un conjunto de derechos sociales:

“Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad”.

Por tanto, la idea de dignidad se plantea, en ocasiones, como algo intrínseco a la vida humana, esto es, venimos al mundo provistos de dignidad; ella forma parte de nuestra naturaleza humana y esta se conoce como visión *iusnaturalista*⁶; y por otro lado, la dignidad se asume como un axioma que permite hablar del resto de los derechos considerados humanos. Esta idea la podemos expresar diciendo que somos personas y ciudadanos/as dignos/as y, en esa medida, titulares de derechos civiles y sociales.

En cuanto a la justificación del axioma de la dignidad, algunos autores la vinculan con nuestra racionalidad, es decir, somos dignos y dignas en la medida en que somos racionales (esta cuestión la revisamos en el tema anterior); otros apelan a nuestra capacidad verbal o al reconocimiento del otro como prójimo. Precisamente, al discutir el tema de que como seres humanos somos el punto de partida de cogniciones, valores y decisiones y que esto nos hace personas, Javier San Martín (2009) señala:

“... esa realidad ontológica, que solo se da en los seres racionales⁷, porque exige una vuelta recursiva sobre nuestra corriente de la conciencia, aislando unidades cognitivas, estimativas y prácticas, puesta en contacto con otros, lleva la exigencia del reconocimiento mutuo de lo mismo en unos y otros”. (San Martín, 2009: 103)

¿EL OTRO TAMBIÉN ES DIGNO?

Es importante señalar que ese *reconocimiento mutuo*, conforme lo analiza nuestro autor, no constituye un problema fácil de resolver. Reconocer la dignidad intrínseca en los otros no es un gesto automático y espontáneo:

“... no creo que el reconocimiento del rasgo personal en los otros sea un reconocimiento automático sino un logro histórico, primero en la maduración de los individuos y, luego,

6 El *iusnaturalismo* básicamente es una doctrina filosófica y del derecho que defiende la existencia de derechos naturales inalienables (como el derecho a la vida, a la libertad y a la propiedad) que son anteriores a las normas jurídicas positivas (las establecidas por los seres humanos) y a las que estas deben someterse, sirviéndoles de fundamento y de modelo. Estas normas o derechos serían propios de la naturaleza del ser humano y anteriores a cualquier derecho establecido, formando parte del derecho natural.

7 Puede volver a leerse sobre *conciencia reflexiva*, planteada por Hands, en el tema de *vida humana*.

en la formación cultural de los pueblos y que ha ido siendo formulado de diversas maneras". (San Martín, 2009: 103)

Es por esta razón que algunos autores plantean que la dignidad, más que un punto de partida que funciona como un fundamento, debería ser asumida como un punto de llegada, es decir, aquello que obtenemos cuando todos nuestros derechos fundamentales se vean reconocidos. Ese punto de llegada constituye todo un desafío porque:

"El tomar conciencia, bien de manera individual, bien de manera colectiva, de que el otro, primero el otro cercano, luego el otro generalizado, es autónomo, persona, dueño de su vida y, por tanto, no una cosa de la que pueda ser yo el dueño, no es un logro instantáneo, ni individual ni colectivamente, sino más bien es la historia misma de la humanidad la que esta implicada en ese reconocimiento".⁸ (San Martín, 2009: 103)

Todo lo anterior es para ubicar la discusión en la que se encuentra la idea de dignidad. ¿Cualidad intrínseca al ser humano? ¿Axioma básico del discurso de los derechos humanos? Los debates siguen. Por ejemplo, el filósofo francés Torralba Rosello (2005) publicó un libro precisamente titulado *¿Qué es la dignidad humana?*, en el que aborda lo que denomina "el laberinto de la dignidad" y luego de analizar los argumentos de tres autores que igualmente se enfrentaron a dicho laberinto (Peter Singer, Hugo Tristram Engelhardt y John Harris), propone un concepto inclusivo de persona. Señala que si se reconoce que toda persona es digna *per se*, esto supone que las instituciones y el Estado deben velar por su protección y por su promoción. Esto es, dicho reconocimiento posee consecuencias de orden ético, político y social. En ese sentido, cita a Jurgen Moltmann (1996), teólogo protestante alemán, cuando sostiene:

"La dignidad humana no es posible sin la liberación económica, como tampoco esta lo es sin la realidad de los derechos humanos. Ambos factores se sitúan en correlación mutua: paralelo a la prioridad de lo económico está el primado del humanismo. No existe dignidad humana sin una superación de la indigencia, como tampoco existe una felicidad adecuada al hombre sin los derechos de libertad propios de un ser de marcha erguida y de cabeza alzada. Por ello, el futuro del hombre libre de sus alienaciones deberá venir, en el plano histórico, a través de la superación de la pobreza económica y política". (Roselló, 2005: 400-1)

De hecho, esta perspectiva de vida digna la podemos encontrar en un texto elaborado por el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Dicho texto es la Observación General núm. 36 sobre el artículo 6: derecho a la vida (se refiere al artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)⁹. El documento aporta algunas ideas con relación al vínculo entre vida, dignidad, vida digna. El mismo sostiene:

"El derecho a la vida no se debería interpretar en sentido restrictivo. Es el derecho a no ser objeto de acciones u omisiones que causen o puedan causar una muerte no natural o prematura y a disfrutar de una vida digna".

8 Un ejemplo de este proceso histórico lo constituye el conflicto entre el cristianismo y el reconocimiento (o desconocimiento) de la dignidad. En su libro *Derechos Humanos y Cristianismo. Trasfondos de un conflicto*, Javier Giraldo efectúa un análisis histórico de esa relación. El libro puede descargarse de la siguiente dirección: https://www.javiergiraldo.org/IMG/libros/Libro_derechos_humanos_y_cristianismo.pdf

9 https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CCPR/GCArticle6/GCArticle6_SP.pdf

Más adelante señala lo siguiente:

“La obligación de proteger la vida también implica que los Estados deberían adoptar medidas adecuadas para abordar las condiciones generales en la sociedad que puedan suponer amenazas directas a la vida o impedir a las personas disfrutar con dignidad de su derecho a la vida”.

AMENAZAS A LA VIDA DIGNA

Si en la primera cita el Comité aclara que el derecho a la vida no debe ser interpretado de manera reducida, sino que implica también el *derecho a disfrutar de una vida digna*, en la segunda cita la idea de vida digna se asocia con las condiciones generales de una sociedad, que pueden amenazar de manera directa a la vida, o impedir que las personas disfruten (ojo con esta expresión) *con dignidad del derecho a la vida*. A continuación, el Comité se refiere a dichas condiciones:

“Esas condiciones generales pueden incluir unos elevados niveles de violencia armada y delictiva, los accidentes de tráfico y de trabajo generalizados, la degradación del medio ambiente, la privación de tierras, territorios y recursos de los pueblos indígenas, la prevalencia de enfermedades que ponen en riesgo la vida, como el sida, la tuberculosis y la malaria, el extenso uso indebido de sustancias, el hambre y la malnutrición generalizadas, así como la pobreza extrema y la falta de hogar”.

Con esto queda claro que la vida digna no se reduce solo a que los Estados protejan a las personas de que estas sean privadas de sus vidas, sino a llevar adelante acciones que permitan generar condiciones sociales en las que sea posible *disfrutar con dignidad del derecho a la vida*. También es importante lo que el Comité aclara sobre la degradación del medio ambiente y su relación con la vida digna:

“La degradación del medio ambiente, el cambio climático y el desarrollo insostenible son algunas de las amenazas más acuciantes y graves a la capacidad de las generaciones presentes y futuras de disfrutar del derecho a la vida”.

Ante estas amenazas, las responsabilidades del Estado, conforme lo aclara el Comité, incluyen:

“El cumplimiento de la obligación de respetar y garantizar el derecho a la vida, en particular la vida con dignidad, depende, entre otras cosas, de las medidas adoptadas por los Estados partes para preservar el medio ambiente y protegerlo frente a los daños, la contaminación y el cambio climático que provocan agentes públicos y privados. Por consiguiente, los Estados partes deben garantizar la utilización sostenible de los recursos naturales, establecer y aplicar normas ambientales sustantivas, efectuar evaluaciones del impacto ambiental y consultar a los Estados pertinentes sobre actividades que pudieran incidir de manera significativa en el medio ambiente, notificar los desastres naturales y las emergencias a los demás Estados concernidos y cooperar con ellos, facilitar el acceso adecuado a información sobre los peligros ambientales y tener debidamente en cuenta el criterio de precaución”.

A modo de resumen, podemos destacar que disfrutar de una vida digna no es posible en todas aquellas circunstancias que hacen del vivir, del estar en el mundo, algo insostenible, invivible, indeseable. Por ejemplo, la indigencia, una enfermedad, el rechazo, vivir alejado de la familia en un lugar extraño, estar privado de la libertad, padecer hambre, experimentar desigualdades, vivir en un medio ambiente contaminado, conforman situaciones en las que no se produce ese reconocimiento histórico de la dignidad de la persona en aquellas que se encuentran viviendo en las condiciones señaladas.

De hecho, cuando analizamos el fenómeno de la vida, tal como la conocemos en nuestro planeta, pudimos observar que más allá de la diversidad de sus formas, ella requiere de ciertas condiciones básicas para su existencia (agua, nivel de temperatura, etc.). Igualmente, la vida humana entendida como vida digna exige determinadas condiciones asociadas con el reconocimiento de la dignidad de la persona, con todas las consecuencias éticas, políticas y sociales de tal reconocimiento. Y en dichas consecuencias, resulta crucial el papel de los Estados en cuanto a garantizar y generar las condiciones de vida digna.

Título	Queremos ser felices
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar la <i>vida digna</i> con las vivencias, sentimientos y satisfacción de las necesidades de los alumnos y alumnas. • Analizar las circunstancias cercanas a la realidad del alumnado que pueden colaborar para la vida digna.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Encerado • Material de pintura y dibujo

Desarrollo

- Proponemos a los niños y las niñas expresar ideas acerca de las cosas que les producen tristeza y las que les dan alegría.
- Dividimos la pizarra con una línea vertical y con un rostro alegre o triste según el caso.
- Escribimos en la pizarra las ideas que aportan los niños y las niñas, agrupándolas de acuerdo a la columna del rostro alegre o triste.
- Al terminar repasamos las ideas de cada columna.
- A continuación, animamos a la clase a crear una historia con cada uno de los elementos que se encuentran agrupados según las columnas. Al final tendremos dos historias (una alegre y otra triste).
- Conversamos acerca de las historias y sobre la importancia de estar protegidos y con nuestras necesidades humanas satisfechas.
- Concluimos que una vida digna tiene que ver con ambas cuestiones (estar protegidos y necesidades humanas satisfechas).
- Finalizamos mediante actividades de plástica y/o dibujo: animamos a la clase a dibujar o trabajar con el encerado modelando personas que están alegres.

Título	El país imaginario
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la idea de que la vida digna se relaciona con las necesidades humanas. • Analizar la coincidencia de necesidades en un grupo de personas.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Lápiz y papel

Desarrollo

- Invitamos a la clase a formar grupos de 5 o 6 personas.
- Recordamos lo conversado con la actividad anterior (Queremos ser felices).
- Ayudamos a elaborar una lista con los aportes que escribimos en la pizarra.

- Recordamos que la *vida digna* se relaciona con estar protegidos y con nuestras necesidades humanas satisfechas.
- A continuación leemos el siguiente texto:
"Van a imaginarse que acaban de descubrir un nuevo lugar para que vivan las personas. Deben saber que ustedes van a ser los primeros habitantes de la nueva tierra, pero aún no saben qué lugar les tocará para vivir ni qué es lo que van a hacer y entonces será muy importante que digan lo que va a ser necesario para que todos y todas puedan vivir bien en la nueva tierra".
- A continuación, invitamos a que cada grupo converse y acuerde una lista de tres cosas que serán necesarias para vivir bien en la nueva tierra.
- Comparten los aportes y ayudamos a escribirlos en la pizarra.
- Conversamos acerca de todos los aportes y reconocemos las coincidencias en ellos como recursos para la convivencia. Remarcamos que la idea de *vida digna* incluye a todas las personas.

Título	Ayudamos a la intendenta Eulalia
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de promover la vida digna de las personas. • Promover el trabajo en grupo.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas • Lápices de colores

Desarrollo

- Invitamos a los alumnos y las alumnas a sentarse formando una ronda.
- Comentamos al grupo que la intendenta Eulalia envió una carta al grupo para pedir una ayuda.
- Leemos la carta: "Estimados alumnos y alumnas del (mencionamos el grado y el nombre de la institución escolar): Mediante esta carta quiero pedirles una ayuda para llevar adelante mis tareas como intendenta de la mejor manera. Es mi deseo que todas las personas de la comunidad sean tratadas respetando la dignidad de todas ellas y para ello les pido me ayuden enviándome ideas de cómo puedo hacer la tarea que me propongo. Mucho les agradeceré por ayudarme y les abrazo a todos y todas en nombre de las personas de la comunidad".
- Luego de la lectura de la carta, conversamos con el grupo sobre si les quedó claro el pedido y posteriormente pasamos a lo siguiente:
- Proponemos que se formen grupos y que cada grupo exprese mediante dibujos (pueden crear más de un dibujo) lo que la intendenta Eulalia debe hacer para que las personas en su comunidad sean tratadas respetando su dignidad.
- Al finalizar los dibujos, invitamos a los grupos a compartir sus trabajos y explican cada dibujo realizado, aclarando de qué manera lo dibujado muestra cómo respetar la dignidad de las personas.
- Posteriormente, recibimos los trabajos de los grupos, los guardamos en un sobre para ser enviados a la intendenta Eulalia.

LIBERTAD

Afirmaciones para pensar el tema *LIBERTAD*

- La idea de libertad es fundamental para entender los derechos humanos.
- La libertad no siempre fue reconocida como inherente a todas las personas.
- El libre albedrío se considera como la libertad propiamente dicha.
- No existe libertad absoluta, sino libertad condicionada.
- El mundo humano es un mundo compartido.
- Existe un vínculo entre libertad, historia y educación.



NACEMOS CON ELLA... PERO TAMBIÉN LA APRENDEMOS

En el texto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la idea de *libertad* aparece nombrada en 13 artículos. El siguiente cuadro ilustra esto:

Artículos de la Declaración relacionados con la libertad	Contenidos de los artículos
Artículo 1	Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.
Artículo 3	Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.
Artículo 4	Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre , la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.
Artículo 15	1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad. 2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.
Artículo 16	1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio. 2. Solo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio. 3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.
Artículo 18	Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión ; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia , así como la libertad de manifestar su religión o su creencia , individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.
Artículo 19	Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión ; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.
Artículo 20	1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas. 2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.
Artículo 21	1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos. 2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país. 3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto .

Artículos de la Declaración relacionados con la libertad	Contenidos de los artículos
Artículo 23	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo. 2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual. 3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social. 4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.
Artículo 26	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.
Artículo 27	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. 2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.
Artículo 29	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad. 2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática. 3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

*Las negritas y cursivas son del autor de este material de apoyo para resaltar la idea de *libertad*.

En un rápido recorrido por el cuadro, podemos encontrarnos con que la idea de *libertad*, similar a la de *dignidad*, aparece como inherente al ser humano –todo ser humano nace libre–, o como una capacidad de la persona para tomar decisiones –fundar una familia, expresar sus opiniones, participar en la vida cultural de su comunidad, etcétera–. Pero su aparición en los diversos artículos nos muestra, además, que la idea de libertad resulta fundamental en la comprensión de los derechos humanos. Ella es la base genuina para un completo desarrollo de los derechos humanos

en tanto la libertad asume una doble condición: es una facultad del ser humano y también la realización existencial de él. Esta condición, por su parte, se relaciona con el derecho a la educación porque la libertad supone el educarla: fortalecer el respeto a las libertades fundamentales, dice en ese sentido el texto de la Declaración, en cuanto al objeto de la educación. El artículo 73 de nuestra Constitución Nacional también incluye entre los fines de la educación “la promoción de la libertad”. En otros términos, aprendemos a ejercer esta compleja facultad.

Resulta interesante observar que en términos etimológicos, el vocablo *libertad* proviene del latín *liber* que significa ‘hombre de condición no sometida, capaz de asumir responsabilidades’, que a su vez es la versión del griego *eleutherós* que es ‘no esclavo’. Estas ideas las encontramos de hecho en el significado básico del vocablo: *capacidad de la persona para tomar decisiones no obligada por agentes externos a la voluntad*. La libertad, por tanto, surge como esa manera peculiar en que el ser humano realiza su vida y orienta su conducta en el mundo en que vive. Esta manera implica autodeterminación, posibilidad de elección, indeterminación, ser dueño de la propia voluntad, capacidad de la persona de disponer de sí misma.

NO SIEMPRE FUERON LIBRES

Estas cualidades no siempre fueron admitidas como propias de todas las personas: autonomía, capacidad de razonar, ser dueño de la propia voluntad no estaban reconocidas desde siempre como cualidades propias de todos los seres humanos. La historiadora Lynn Hunt (2010), en su libro *La invención de los derechos humanos*, destaca este hecho:

“En el siglo XVIII (y, de hecho, hasta la actualidad) –la primera edición en inglés de su libro es del año 2007– no se suponía que toda la ‘gente’ fuera igualmente capaz de tener autonomía moral. Esta entrañaba dos características afines pero distintas: la capacidad de razonar y la independencia para decidir por uno mismo. Ambas debían estar presentes para que un individuo fuese moralmente autónomo”. (Hunt, 2010: 27)

¿Quiénes estaban excluidos de la capacidad de ser moralmente autónomos, y dicha condición era ya definitiva o había alguna posibilidad de tenerla en algún momento? Lynn Hunt responde estas preguntas en los siguientes términos y es particularmente interesante observar el listado ofrecido:

“Los niños y los locos carecían de la necesaria capacidad de razonar, pero tal vez algún día adquirirían o recuperarían esa capacidad. Al igual que los niños, también los esclavos, los sirvientes, las personas que no poseían propiedades y las mujeres carecían del estatus independiente que se requería para ser plenamente autónomos. Los niños, los sirvientes, las personas sin propiedades e incluso los esclavos podían ser autónomos algún día, al hacerse mayores, dejar de servir, adquirir propiedades o comprar su libertad. Tan solo las mujeres parecían no tener al alcance ninguna de estas opciones; eran definidas como inherentemente dependientes de sus padres o sus maridos”. (Hunt, 2010: 27)

Esta exclusión de la capacidad de autonomía de las mujeres no era solo una definición abstracta, sino que era una condición adjudicada a ellas y sostenida por prácticas culturales y políticas.

Es lo que describe Stefan Bollmann, escritor alemán –antes estudió filología, teatro, historia y filosofía– en su libro *Las mujeres que leen son peligrosas. Una historia ilustrada de la lectura desde el siglo XIII hasta el siglo XXI* (2006)¹⁰. Stefan muestra cómo los hombres van a coaccionar y vigilar a las mujeres para que lean lo menos posible y para que solo lean lo que ellos eligen para ellas. Esto implicó que durante siglos se dificultara el acceso de la mujer a la lectura mediante la prohibición de determinados libros. Al respecto, se menciona un consejo del humanista español Juan Luis Vives en 1523 dirigido a maridos y padres: “Las mujeres no deben seguir su propio juicio, dado que tienen tan poco” (Bollmann, 2006: 15).

Este ejemplo histórico nos muestra que pese a que la idea de libertad implica considerarla como inherente al ser humano, no todos los seres humanos fueron considerados libres... o capaces de vivir en libertad. Esto significó que, como nos recordaba Lynn Hunt, los niños, los sirvientes, las personas sin propiedades, los esclavos y las mujeres no podían disponer de sí mismas, no eran dueñas de sus propias voluntades porque no se les reconocía la capacidad de razonar ni la independencia para decidir por sí mismas.

A todas estas personas, durante un largo período de la historia humana, no se les reconocía la capacidad de ejercer la libertad de poder hacer, sin trabas ni coacciones, lo que les apeteciera. A este primer nivel se le conoce como *libertad externa* y en ella se incluyen la libertad física, civil, política. Tampoco se les reconocía la libertad de querer, de poder elegir, elegir hacer o no hacer. A este segundo nivel se le denomina *libre albedrío* y es la considerada como libertad propiamente dicha. En ambos niveles, la libertad y la voluntad se encuentran estrechamente unidas.

¿LIBERTAD CONDICIONAL?

Una dimensión de la discusión acerca de la libertad se relaciona con los diversos determinismos que, en principio, condicionarían o negarían la libertad en el ser humano. Estos determinismos responden a diferentes planos: fisiológicos, genéticos, psicológicos, educacionales, culturales. Cuando abordamos las características de la vida humana, precisamente analizamos algunos de esos determinismos; sin embargo, el proceso de evolución humana también nos mostró que el ser humano siempre se caracterizó por avanzar más allá de sus determinismos. Por dicha razón, se incorpora un matiz interesante en el análisis de la libertad como realización existencial del ser humano con la idea de *condicionante*. Por ejemplo, Emmanuel Mounier, filósofo francés (1905-1950), señalaba que el ser humano tiene una “libertad condicionada”, esto es, que la libertad está inserta en una situación que puede poseer varios planos (social, psicológico, cultural, político) y esta hace que no exista una libertad absoluta.

Un aspecto clave de dicha situación que condiciona a la libertad es que la persona humana no es una subjetividad aislada. La experiencia de ser persona se da rodeada de la densidad de la realidad, que es un mundo compartido. Entonces, la libertad, además de constituirse en una facultad del ser humano, es al mismo tiempo un modo de relación. De esta manera, sumamos elementos a nuestro recorrido por la idea de libertad: ser persona es ser libre, pero esta libertad se encuentra

¹⁰ El libro completo puede descargarse de la siguiente dirección: <https://computacioncbm.files.wordpress.com/2013/11/bollman-stefan-las-mujeres-que-leen-son-peligrosas.pdf>

situada en un mundo donde viven otros con quienes vivimos relaciones. Y este hecho nos lleva a cuestionar esa imagen de la libertad asociada con la ausencia total de vínculos; la libertad sería equivalente a ubicarse más allá de todo determinismo, de todo condicionante. Pero esto es solo una imagen que no se corresponde con el hecho de que la libertad es una experiencia situada: ella surge y se despliega sobre el fondo de una trama de vínculos que los seres humanos establecemos con las personas, con las cosas que implican condicionamientos, pero que no determinan nuestras decisiones.

Esta situación planteada por la libertad como experiencia situada constituye un desafío para la educación. Si asumimos que educar no es sinónimo de entrenar, amaestrar o condicionar, podemos ante el hecho de la libertad formularnos lo siguiente: ¿no debería ser la educación una experiencia de aprendizaje de cómo relacionar la autonomía con la interdependencia? ¿Y para qué relacionarlas? Para desarrollar ciudadanía y esto significa generar situaciones en las que las personas (nuestros y nuestras estudiantes) piensen, se organicen, debatan, compartan juntos a fin de explorar mundos en los que se valore y proteja la dignidad de la persona. Pero como señalamos anteriormente que las personas somos interdependientes no solo entre sí sino también con el mundo, la experiencia educativa igualmente nos debe permitir pensar y asumir que nuestras decisiones afectan –positiva o negativamente– al mundo o, concretando más la idea, al planeta.

De esta manera, asumimos una idea fuerte de la libertad: considerar que el mundo actual no es el único posible, que pueden existir otros modos de vivir en él y que por ello precisamos conversar, debatir sobre nuestras decisiones. Al mismo tiempo, estamos asumiéndonos como seres humanos *inacabados* y que por eso justamente lo que nos define es la experiencia de la libertad: pese a que estamos situados (en una sociedad, en una historia, en una cultura), siempre contamos con un margen donde debemos dar nuestro consentimiento a un modo de convivir con las otras personas y con las cosas del mundo. Los seres humanos no somos objetos que estamos en el mundo y a los que les pasan cosas; las posibilidades que se nos abren mediante la trama conformada por la reflexión y el sentir pueden permitirnos encontrar nuevos significados a la sociedad, a la historia y a la cultura. Esto es lo que de alguna manera abordamos en la sección sobre vida humana: cómo el convivir/conversar nos permitió crear formas de vivir y de relacionarnos que se fueron modificando durante la experiencia histórica. Dicho de otra manera, la historia nos cuenta sobre las diferentes respuestas que los seres humanos fueron produciendo ante las cuestiones que les preocupaban.

DONDE SE JUNTAN LIBERTAD, HISTORIA Y EDUCACIÓN

Recordemos que nuestra definición inicial de *libertad* nos planteaba dos cuestiones: libertad como inherente al ser humano (somos seres humanos porque somos libres) y libertad como capacidad para tomar decisiones (pese a diversas situaciones que pueden condicionarnos, siempre damos nuestro consentimiento a un modo de entender, de sentir y de estar en el mundo).

Esta capacidad participa también de la dimensión histórica en tanto como seres humanos fuimos aprendiendo a manejar dicha capacidad, conforme fuimos vivenciando nuestra capacidad de reflexionar sobre las cosas, sobre nosotros mismos y –lo más complejo– reflexionar sobre nuestro mismo proceso de reflexión. Los seres humanos disponemos de la capacidad de pensar que pen-

samos y, por tanto, de saber que sabemos, y de saber lo que hacemos y todo ello tiene mucho que ver con la responsabilidad.

Insistimos de vuelta en este punto sobre el papel de la educación con relación a nuestra capacidad para tomar decisiones: se espera que la experiencia educativa nos proporcione las herramientas básicas que nos permitan apropiarnos de principios, valores y saberes para hacernos cargo racionalmente de nuestras opciones. Desde esta perspectiva, la educación es el recurso con el que contamos para tomar la necesaria distancia de todo lo que forma parte de nuestra manera de estar en el mundo, a fin de buscar otros modos de estar si entendemos que nuestro mundo actual no da cabida a la idea de dignidad de la persona.

Esta idea conecta de forma íntima libertad y dignidad. Si la dignidad es inherente a los seres humanos, es mediante el ejercicio de la libertad que realizamos en la historia la conciencia de nuestra dignidad. Esta conciencia requiere de la formación del pensamiento crítico a fin de que podamos –como señala Carlos Cullen (2004)– contar con “la capacidad de leer los signos de la injusticia, del desfavorecimiento, de las minorías perseguidas, de las necesidades insatisfechas” (Cullen, 2004: 40). Estos signos nos hablan de situaciones en las que se niega la dignidad de la persona mediante la borradura de condiciones básicas para el ejercicio de la libertad.

Título	Aguará Guasú y el perro
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el proceso de tomar decisiones. • Analizar la relación entre necesidades y libertad.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Texto del cuento "Aguará Guasú y el perro"

Desarrollo

Esa tardecita, como no había encontrado nada para comer entre los pastizales, Aguará Guasú se metió a caminar por la selva. Estaba bastante flaco y tenía mucha hambre. Cada vez se le volvía más difícil encontrar algo para comer. Y de pronto vio a un perro paseando cerca de él. Aguará Guasú se dio cuenta de que el perro estaba bien alimentado. Cuando el perro se cruzó con Aguará Guasú se encontró con una mirada que daba pena: realmente Aguará Guasú estaba con mucha hambre. Entonces fue cuando el perro le dijo:

–¿Por qué no vienes conmigo a la casa donde vivo? Mi dueño te dará comida y podrás recuperarte. Lo único que vas a tener que hacer es obedecerle y mostrarle cariño. No es muy difícil.

Aguará Guasú, que estaba realmente desesperado, pensó que era una buena idea, a pesar de que siempre fue tímido para acercarse a las personas. Al fin y al cabo, necesitaba comer, así que aceptó y comenzó a seguir al perro. Mientras iban caminando, Aguará Guasú se dio cuenta de que el perro tenía heridas alrededor del cuello.

–Y dime, ¿por qué tienes esas heridas en el cuello? –preguntó lleno de curiosidad Aguará Guasú.

–Ah, no es nada –contestó el perro–. Son las marcas de la argolla con la que mi dueño suele atarme.

–Ah..., ¿te suelen atar? –preguntó asustado entonces Aguará Guasú.

–Sí, todos los días, a veces me suelta un rato como ahora, pero lo hace por mi bien..., para que no me entren ganas de irme a cualquier lado y por allí me pasa algo malo.

–iiiNde tarova!!! –exclamó Aguará Guasú y agregó–: Creo que voy a quedarme nomás caminando por la selva, algo voy a encontrar y no voy a morirme de hambre.

Terminó de decir esto, Aguará Guasú dio media vuelta y se metió de nuevo en la selva. Lo último que el perro escuchó que Aguará Guasú decía antes de perderse entre los árboles fue:

–iiiNambre!!!

Preguntas de comprensión lectora sobre esta fábula

Podemos usar esta fábula corta para mejorar la atención y comprensión lectora. Para ello, utilizamos estas preguntas al finalizar la lectura:

1. ¿Qué le pasaba a Aguará Guasú?
2. ¿Qué le propuso hacer el perro?
3. ¿De qué eran las heridas que el perro tenía alrededor del cuello?

4. ¿Qué decidió hacer al final Aguará Guasú?
5. ¿Por qué pensamos que Aguará Guasú eligió volver a la selva, pese a que el perro le ofreció un lugar con comida asegurada?
6. ¿Cómo imaginamos que fue tomar esa decisión para Aguará Guasú? ¿Fácil? ¿Difícil? ¿Por qué?

Ayudamos a concluir la reflexión señalando que las decisiones que una persona puede tomar supone tener en cuenta sus necesidades y que estas pueden ser muy diferentes entre sí. Recordamos que Aguará Guasú tenía mucha hambre, pero tampoco le gustaba la idea de tener heridas en el cuello.

Título	Pintar la libertad
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar la idea de libertad mediante la realización de una pintura. • Promover la creatividad para realizar una pintura como forma de expresión de libertad.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas y pinceles de diversos colores

Desarrollo

Leemos el poema:¹¹

Pintan el niño y la niña,
 pintan con ganas, con risas.
 Pintan y vuelan:
 pintan alas azules, amarillas y celestes.
 Él pinta un *mainumby* de plumas brillantes,
 ella pinta un *panambi* colorido,
 pintan luces,
 muchas ventanas,
 puertas abiertas al jardín.
 Pintan el niño y la niña,
 un mundo de luz,
 un patio grande y con arcoíris.
 ¿Qué pintan juntos?
 ¡¡¡La libertad!!!

Preguntamos a la clase:

- ¿Por qué se pinta así la libertad?
- ¿Por qué se pintan tantas cosas en la poesía y luego se pinta la libertad?
- ¿Qué entienden por pintar la libertad?
- ¿Te gustaría pintar la libertad? ¿Cómo lo harías?

¹¹ El poema es de autoría del elaborador de este material de apoyo.

Explicamos que en la poesía se pinta la libertad como algo muy bonito, porque todos desean ser libres y poder pintar el cielo, la luz, el colibrí, la mariposa con los colores que a cada uno le agrada. Invitamos a cada niño y niña a realizar un dibujo sobre la libertad, a pintarlo libremente con los colores que prefieran, según cada uno y cada una entienda qué significa la libertad. Comparten en clase los trabajos que luego pueden ser expuestos en diferentes espacios de la escuela.

Título	El arte de comer
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la idea de alimentación adecuada. • Conversar acerca de la toma de decisiones con relación a la comida.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón • Tizas o marcadores

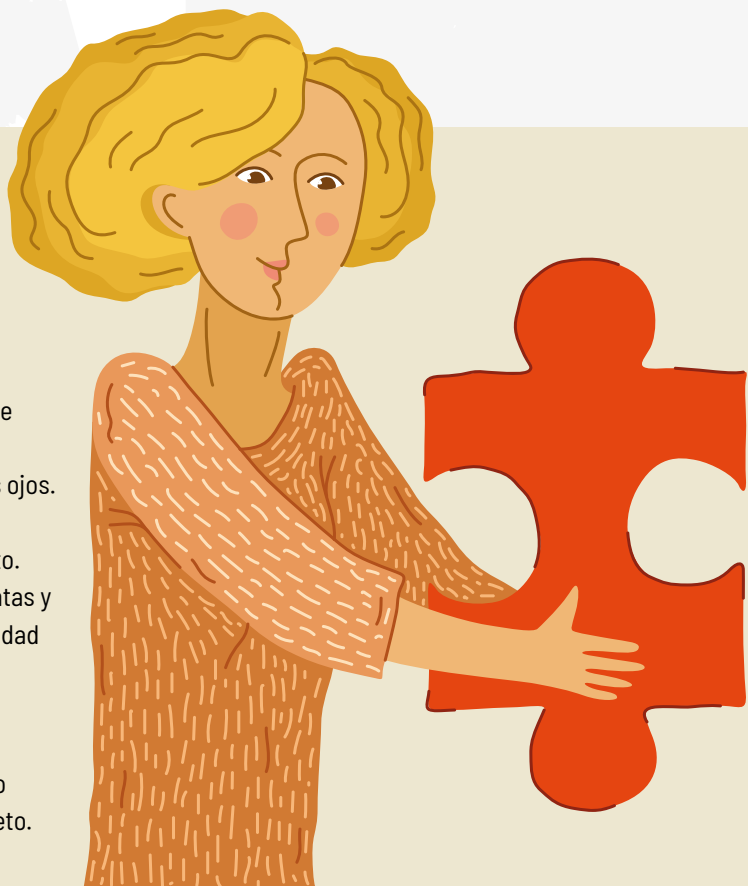
Desarrollo

- Comentamos al grupo que vamos a jugar a preparar las comidas adecuadas para la edad de los alumnos y alumnas y que, por tanto, vamos a necesitar comprar alimentos.
- Les proponemos realizar el siguiente juego: A medida que decimos los nombres de los alumnos y alumnas, cada uno responderá con el alimento que considere necesario comprar. Por ejemplo: Gustavo va al mercado y compra (Gustavo dice el alimento que va a comprar); y así pasamos al siguiente nombre de la lista hasta completarla.
- Anotamos en el pizarrón o en el papel sulfito los alimentos mencionadas por cada alumno y alumna.
- Al finalizar, conversamos sobre las compras mediante la ayuda de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué alimentos nos ayudan más a crecer?
 - ¿Qué puede pasarnos si no comemos lo suficiente?
 - ¿Todos y todas comemos igual en el barrio o comunidad? ¿Por qué?
 - ¿Todo lo que queremos comer nos ayuda a crecer adecuadamente?
 - ¿De qué depende queelijamos bien lo que debemos comer?
 - ¿Qué podemos hacer por quienes no pueden comer adecuadamente?
 - ¿Tienen vida digna quienes no pueden comer adecuadamente?
- Ayudamos a concluir la conversación señalando cómo en la decisión de elegir qué comer participan muchos factores que pueden facilitar o dificultar la libertad para elegir.

RESPECTO

Afirmaciones para pensar el tema *RESPECTO*

- El respeto se asocia con un modo particular de prestar atención.
- Mirar atentamente supone, a veces, cerrar los ojos.
- Se aprende a ver.
- El respeto combina afectividad y conocimiento.
- La capacidad para admirarse, el hacer preguntas y el dialogar colaboran para aumentar la capacidad de atender.
- El diálogo también tiene un potencial para aumentar la capacidad de atender.
- Todo lo que dificulta la experiencia del diálogo impide en las relaciones la aparición del respeto.



NI TODOS LOS QUE MIRAN VEN

A esta palabra (*respeto*) la encontramos en diversas expresiones: “respeto a la dignidad humana”, “el respeto al medio ambiente”, “el respeto a los mayores”, “el respeto a uno mismo”, “el respeto a la ley”, “el respeto a lo sagrado”. Aparentemente es una palabra que nos permite explicar cierta manera de relacionarnos con personas y cosas. Esto puede suponer que es una palabra que no precisa explicaciones, pero también es probable que sí necesitemos de algunos comentarios sobre lo que contiene la palabra *respeto*.

En el *Diccionario de las ciencias humanas* de Blazquez (1997), la entrada “respeto” señala lo siguiente: “Del latín *respicere*: mirar una y otra vez, contemplar con miramiento” (Blazquez, 1997: 432). Llama nuestra atención la insistencia en la mirada asociada a respeto. Y no es cualquier mirada: es una mirada que insiste (*una y otra vez, dice*); la misma insistencia con el verbo *contemplar*. El respeto supone *miramiento*, que implica prestar atención, no es un contemplar pasajero, superficial. De esto no se deduce que todo mirar atento derive en respeto, pero sí el diccionario nos indica algo que puede ser el núcleo del respeto: una mirada atenta.

Es importante detenernos en esta idea de *la mirada atenta* porque no es algo que habitualmente hacemos. Y esto se sabe desde hace tiempo. Por ejemplo, Baltasar Gracián (escritor español) publicó en el año 1647 una obra literaria titulada *Oráculo manual y arte de la prudencia*. En ella escribió: “No todos los que ven han avierto¹² los ojos, ni todos los que miran ven”. Más recientemente, en un artículo publicado en su sitio *Brainpickings*¹³, a propósito del libro *Al mirar: once caminatas con ojos expertos* de Alexandra Horowitz (especialista en ciencia cognitiva), María Popova (2013) señala lo siguiente acerca de cómo miramos los seres humanos:

*“Después de todo, los humanos son criaturas visuales. Nuestros ojos tienen una posición privilegiada en nuestras caras. Tenemos visión tricromática, que es suficiente para pintar un paisaje tecnicolor del mundo con millones de colores. Las áreas visuales de nuestro cerebro, con cientos de millones de neuronas diseñadas para dar sentido a lo que vemos, ocupan una quinta parte de cada una de nuestras cortezas. La escena resplandeciente que nuestros ojos nos llevan es fascinante. Como resultado, los humanos generalmente no nos molestamos en prestar atención a mucho más que lo visual. Lo que usamos, dónde vivimos, dónde visitamos, incluso a quién amamos se basa en gran parte en la apariencia, la apariencia visual”.*¹⁴

Además de esta apariencia visual, Alexandra señala que otra cuestión que reduce lo que vemos es la expectativa de lo que veremos:

“En realidad, estamos perceptivamente restringidos por esa expectativa. En cierto sentido, la expectativa es el primo perdido de la atención: ambos sirven para reducir lo que necesitamos procesar del mundo ‘allá afuera’. La atención es el miembro más carismático, empaquetado y vendido de manera más efectiva, pero la expectativa también es una

12 Es la grafía original del autor citado.

13 <https://www.brainpickings.org/>

14 <https://www.brainpickings.org/2013/08/12/on-looking-eleven-walks-with-expert-eyes/>

*parte crucial de lo que vemos. Juntos nos permiten ser funcionales, reduciendo el caos sensorial del mundo en unidades molestas y comprensibles*¹⁵.

En otros términos, habitualmente vemos aquello que esperamos ver; por tanto, en la idea de mirada atenta participa algo más que nuestros ojos y en ocasiones solemos ver mejor cuando cerramos los ojos, o cuando apartamos o bajamos la mirada. Esto último precisamente se asocia con el respeto porque la mirada atenta no es sinónimo de mirada insistente e indiscreta y aquí podemos marcar un rasgo importante: la mirada atenta es la que sabe mirar con discreción. Mirar atentamente no es clavar la mirada; más bien supone dirigir la mirada con cuidado, sin prisas y desviarla cuando la situación lo exija.

Este desviar la mirada precisamente es un gesto que revela que el otro no nos resulta indiferente. Es porque estamos atentos a la otra persona que resulta posible considerarla con respeto. El miramiento implica no ignorar al otro; lo que pasa con él, lo que siente no queda en los márgenes de nuestra mirada, sino en el centro mismo. Aquí también es clave tener en cuenta la dimensión histórica del respeto porque lo que ha sido y es objeto de respeto fue cambiando a lo largo del tiempo y es diferente según las culturas.

DEL APRENDER A MIRAR

Ahora avancemos un poco más en el núcleo del respeto: la mirada atenta. La etimología puede proporcionarnos elementos para profundizar nuestro análisis. Para comenzar señalemos que el vocablo latino *respectus* deriva del verbo *respicere*, que significa ‘mirar atrás, mirar atentamente, remirar’. Y *respicere* tiene la misma raíz que *spectare*, ‘ver, mirar, contemplar’. Este rápido recorrido etimológico nos ubica en el campo de la mirada: *spectaculum* es lo que se mira; *respicio* sería ‘miro atentamente’, y *respectus*, el resultado de la mirada atenta. Podemos entender, por tanto, que el respeto es tanto la mirada como lo que se deriva de esa mirada.

Pero la mirada atenta no es nuestra mirada habitual que, como nos señaló anteriormente Alexandra Horowitz, posee una serie de restricciones. La mirada atenta requiere aprendizaje. El filósofo Merleau-Ponty, citado por Bezerra (2015), señaló al respecto: “*Es cierto que el mundo es lo que vemos y, sin embargo, tenemos que aprender a verlo*” (Bezerra, 2015: 2). Nuestro autor nos está sugiriendo que el mundo no se nos da automáticamente y por ello necesitamos leer bien lo que se nos muestra. Recordemos que el texto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos incorpora como uno de sus principios nucleares la idea de la dignidad como inherente a la persona; sin embargo, ello no derivó automáticamente en que dicha idea se volviera un sentido común en todas las sociedades. Las situaciones de desigualdad, pobreza extrema, exclusiones, discriminaciones nos muestran que no todos los seres humanos son mirados como personas y, por dicha razón, no se los respeta como tales.

¿Cómo, entonces, aprendemos a mirar? Aprendemos a mirar, mirando. Nuestra visión puede aprender de sí misma y de vuelta Merleau-Ponty nos recuerda: “*El enigma reside en que mi cuerpo es a la vez vidente y visible. Él, que mira todas las cosas, también se puede mirar*”. Y esto de “tam-

15 <https://www.brainpickings.org/2013/08/12/on-looking-eleven-walks-with-expert-eyes/>

bién se puede mirar” se relaciona con la actitud de prestar atención y podemos aprender a prestar atención al modo como miramos.

Para esto un paso inicial es comprender que la atención tiene que ver con definir un foco y a partir de este foco se definen los contenidos de nuestra conciencia. Pero el foco puede desplazarse. Por ejemplo, si miro a alguien que definí como “estúpido”, el foco se delimita desde dicha definición; lo que espero ver es alguien que hace o dice cosas estúpidas. Mi expectativa puede cambiar si miro desde la idea de que toda persona es digna; la idea de dignidad desplaza el foco de mi atención hacia otro lugar. Es por este hecho que el historiador del arte Didi-Huberman señala en una entrevista: *“Porque miramos también con palabras, y a veces miramos muy mal. Necesitamos tomarnos el tiempo para mirar un poquito mejor”*¹⁶.

PÁRATE Y MIRA

Rescatemos aquí la idea de “tomarnos el tiempo” porque el respeto supone detenernos; salirnos de la corriente habitual por la que nos dejamos llevar y que muy rápidamente nos resulta cómoda porque no nos exige esfuerzo. Lo familiar nos instala en la rutina y en ella no cabe la mirada atenta. Y el detenernos implica salirnos de la rutina y estar disponible para ver aquello que no solemos mirar. Este desplazamiento ya es una forma de superación del egoísmo. Sobre esto, el profesor de filosofía Josep M. Esquirol (2006) comenta:

“El perfecto egoísta no respeta a nada ni a nadie, no conoce lo que es el respeto, porque solo piensa en sí mismo, porque su alicorta mirada está demasiado distorsionada por sus omnipresentes intereses, porque la alargada sombra de su yo se proyecta por todas partes, porque son tales las dimensiones de su ego que no le queda ningún espacio para percibir realmente al otro o a lo otro”. (Esquirol, 2006: 105)

Esta cita nos devuelve a algunas ideas que ya examinamos en apartados anteriores: que los seres humanos no somos subjetividades aisladas y, por tanto, nuestra individualidad y nuestra autoconciencia dependen, y se alimentan, de profundizar en las relaciones con los demás. Y el medio por el que se forman los vínculos de compañía es la empatía.

Este medio definido por la empatía nos lleva a remarcar que en el respeto se combinan conocimiento y afectividad. Si por la empatía es que participamos afectivamente en una realidad ajena a nuestra individualidad y en esta realidad ajena lo habitual es el poder detenernos en los sentimientos de otra persona, el respeto implica un sentimiento singular en tanto incluye un conocimiento derivado del miramiento, del detenerse para mirar atento y discreto; en el respeto ocurre algo que parece contradictorio: es un aproximarnos a la otra persona, pero guardando una distancia necesaria.

¿Cuáles experiencias y procesos, por tanto, colaboran para aumentar nuestra capacidad de atender? Josep M. Esquirol (2006) nos destaca tres: la capacidad para admirarse, el formular preguntas y el dialogar. La primera se deriva del hecho de que es imposible ubicarnos en esa situación en que supuestamente ya lo hemos visto todo *“porque nunca lo veremos todo, nunca habremos*

16 <https://www.pagina12.com.ar/45024-las-imagenes-no-son-solo-cosas-para-representar>

atendido a todo, nunca se nos habrá agotado como fuente de novedad el mundo infinito o casi infinito, nunca la mirada atenta acabará de percibir completamente lo perceptible. Si el mundo fuese un gran libro, apenas pasaríamos nunca de las primeras líneas de su primera página” (Esquirol, 2006: 118). Y la capacidad de admirar se asienta en la disponibilidad a abrirnos a las posibilidades desconocidas (o que desconocemos) de ese mundo infinito. Deleuze, filósofo francés, cuando hablaba de la capacidad de admirarse decía que eso significaba “*tener el ojo puro para las potencias ajenas*” y que por ello el envidioso, el resentido, el competitivo no podían admirar. Para Deleuze (2006), admirar es “*un acto de amor, porque implica una generosidad en la entrega en una intensidad ajena, en lugar de una negación mezquina en la que prima la incompreensión*”¹⁷.

En cuanto al formular preguntas, comentamos anteriormente en el tema *vida humana*, la importancia que ese acto tiene para nuestra especie. Paulo Freire, pedagogo brasileño, en un libro conversado con Antonio Faúndez, filósofo chileno, y que justamente se titula *Por una pedagogía de la pregunta* (1985), destaca que “el problema que en verdad se plantea al profesor es el de, en la práctica, ir creando con los alumnos el hábito, como virtud, de preguntar, de ‘asombrarse’”.

“Para un educador en esta posición no hay preguntas estúpidas ni respuestas definitivas. Un educador que no inhibe la curiosidad del educando, que se incluye en el movimiento interno del acto de conocimiento, jamás descalifica pregunta alguna. Porque, aunque la pregunta, para él, pueda parecer ingenua, mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En todo caso, el papel del educador, lejos de ser el de ironizar al educando, es el de ayudarlo a rehacer la pregunta, con lo que el educando aprende, haciendo, la mejor pregunta”. (Freire; Faúndez, 1985: 48)

De paso, el texto que citamos de Paulo Freire nos ilustra sobre el modo pedagógico concreto en que se traduce en aula la actitud de respeto del docente hacia el educando.

HABLANDO SE ENTIENDE LA GENTE (NO SIEMPRE)

Por su parte, el dialogar contiene un potencial para aumentar nuestra capacidad de atender. Remarcamos lo de *potencial* porque se suele ampliar bastante el significado de la palabra *diálogo*, al punto de que asumimos de hecho su poder transformador; creemos que con invocarlo ya se resuelven los problemas: *solo necesitamos dialogar, el diálogo va a limar las asperezas*, son expresiones que solemos escuchar en ese sentido. Sin embargo, esa conversación entre dos o más personas requiere de ciertas condiciones para que, por ejemplo, disminuya la posible hostilidad, conflicto o agresión entre quienes participan de la experiencia del conversar. Y el consenso puede ser una de las derivaciones del dialogar; en ocasiones, un diálogo puede también aportar más elementos para afirmar las diferencias.

En el dialogar debemos considerar también el elemento histórico relacionado con el acto de escuchar, aspecto clave en la experiencia del dialogar porque, como nos recuerda Marina Castañeda (2011), “cada época, cada sociedad, determina a quiénes escuchamos y a quiénes no, y si somos escuchados o no –en tanto niños, jóvenes, personas mayores, mujeres, minorías, clases sociales–”

17 <http://aquiastalarosa.blogspot.com/2016/08/tener-una-idea-es-algo-raro.html>

(Castañeda, 2011: 19). En este sentido, se menciona a los siglos XVII y XVIII, en especial en lugares como Francia e Inglaterra, y en coincidencia con la aparición del café como lugar de reunión y conversación, como hitos claves del desarrollo del arte de la conversación. Este arte se cultivó en los llamados salones europeos, en gran parte dirigidos por damas de la corte. En estos espacios se inventó un nuevo ideal de comportamiento que exigía la práctica de la cortesía, la delicadeza, el tacto y la cultura.

El historiador Theodore Zeldin, en su *Historia íntima de la humanidad* (2016), se refiere a dichos salones como mediadores que ayudaron a traspasar los sentimientos a las almas de los demás. En este contexto, también las relaciones entre hombres y mujeres experimentaron cambios.

“La combinación de mujeres y hombres inteligentes estableció entre el sexo y la inteligencia una nueva relación. Se trababan amistades cálidas, profundas y, a veces, apasionadas, pero casi siempre platónicas, más que domésticas, en su expresión. Hombres y mujeres aprendieron a valorarse mutuamente por su carácter y no por su apariencia, aprovechando sus diferencias para intentar comprenderse los unos a los otros”. (Zeldin, 2016: 50)

Si consideramos el hecho de que los cambios culturales suelen requerir largos períodos de tiempo, podemos entender el sentido de las afirmaciones de Zeldin (2016) como conclusiones sobre sus análisis acerca de cómo se fueron modificando las conversaciones entre hombres y mujeres: “La conversación entre hombres y mujeres apenas ha comenzado”, destaca nuestro autor y luego puntualiza: “la conversación se halla aún en su infancia” (Zeldin, 2016: 45).

Estos señalamientos también pueden significar que la actitud de respeto entre las personas, en el sentido de mirada atenta, de detenimiento progresa en estrecha relación con el desarrollo del arte de la conversación. Todo lo que dificulta la experiencia del diálogo impide a su vez la emergencia del respeto en las relaciones. Por ello, Esquirol (2006) señala:

“La indiferencia, la burla o la violencia... están en las antípodas del respeto a los demás; la mentira, la avaricia, el servilismo son violaciones del respeto que uno se debe a sí mismo. El autorrespeto es, en el fondo, una llamada a ser auténticamente nosotros mismos, a no dejarnos llevar, a que asumamos nuestra responsabilidad”. (Esquirol, 2006: 121)

Título	Los conejitos que no sabían respetar
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar conductas que muestren el respeto, a diferencia de otras que no lo hacen, a través del cuento “Los conejitos que no sabían respetar” y la actividad de imágenes sobre el respeto. • Aplicar la estrategia de establecer normas. Ejemplo: mantener el silencio mientras los compañeros opinan.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Dibujos (imágenes en la guía) • Hojas de papel • Lápices • Crayolas

Desarrollo

- Invitamos a la clase a formar equipos de 4 o 5 integrantes (niñas y niños).
- Contamos el cuento “Los conejitos que no sabían respetar” y luego guiamos la reflexión.

Los conejitos que no sabían respetar

Según cuentan, Serapio era un conejo abuelo que vivía con su nieto Serafín y su nieta Séfora. Todos los animales del lugar le apreciaban mucho a Serapio porque era un anciano muy respetuoso y amable. Era de saludar con quienes se cruzaba, de preguntar cómo estaban de salud. Pero su nieto Serafín y su nieta Séfora eran muy diferentes: cada vez que los dos salían a pasear, Serafín, por ejemplo, se burlaba de la oveja y del toro. Decía: “Pero mira qué fea está esa oveja. Y mira la nariz del toro”. “Sí, mira qué feos son”, respondía Séfora delante de los otros animalitos. Y así se la pasaban molestando a los demás, todos los días. Por eso, el abuelo Serapio siempre andaba pidiendo disculpas por lo que Serafín y Séfora hacían.

Un día, cansado el abuelo (que por más que les enseñaba, Serafín y Séfora volvían a hacer lo mismo de siempre), se le ocurrió algo para hacerles entender y les dijo: “Vamos a practicar un juego en donde cada uno tendrá un cuaderno. En él escribirán la palabra *disculpas*, cada vez que le falten el respeto a alguien. Ganará quien escriba menos esa palabra”. “Está bien abuelo, juguemos”, respondieron al mismo tiempo. Cuando Séfora le faltaba el respeto a alguien, Serafín le recordaba el juego y hacía que escribiera en su cuaderno la palabra *disculpas* (porque así Séfora tendría más palabras y perdería el juego).

Pero así también, Séfora le recordaba a Serafín cuando le faltaba el respeto a alguien. Pasaron los días y, cansados de escribir, los dos se pusieron a conversar: “¿No sería mejor que ya no le faltáramos el respeto a la gente? Así ya no sería necesario pedir disculpas”, dijo Séfora a Serafín.

Hasta que llegó el día en que el abuelo Serapio tuvo que felicitar a Séfora y Serafín porque ya no tenían quejas de los vecinos. Les pidió a los dos que borrarán poco a poco todo lo que escribieron hasta que sus cuadernos quedaran como nuevos. Séfora y Serafín se sintieron muy tristes porque vieron que era imposible que las hojas del cuaderno quedaran como antes. Quedaban como arrugadas, con manchas y a veces algunas hojas se rompían un poco de tanto pasarles el borrador. Se lo contaron al abuelo y él les dijo: "Del mismo modo queda el corazón de una persona a la que le faltamos el respeto. Queda marcado y, por más que pidamos disculpas, las huellas no se borran por completo. Por eso, recuerden que debemos respetar a los demás, así como nos gustaría que nos respeten a nosotros".

- Después de haber leído el cuento reflexionamos en los equipos formados a través del siguiente ejercicio:

Responde si la afirmación es verdadera o si es falsa

- Serapio era el papá de Serafina y Séfora.
 - Pedir disculpas lo soluciona todo y por ello no es importante aprender a respetar.
 - Solo debemos respetar a nuestros padres y maestros/as.
 - Debemos tratar a los demás como quisiéramos que nos traten a nosotros/as.
- Invitamos a las niñas y niños a describir a los personajes con adjetivos: a Serapio, Serafín y Séfora.
 - Luego preguntamos: ¿Qué significa "respetar a los demás"? Y alguien dará la respuesta. También podemos pedir que recuerden cuando alguien les faltó el respeto (puede ser alguna vez en que alguien se burló de ellos por algo). ¿Cómo se sintieron en ese momento?
 - A continuación mostramos a las niñas y los niños los dibujos en donde se representan diferentes conductas y ellos responderán cuál es el que muestra el valor del respeto y dirán por qué.
 - Para finalizar, damos una hoja a las niñas y niños para que realicen un dibujo similar a los que vieron y digan qué representa y cómo están mostrando el valor del respeto.

Título	La lengua con la letra
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar cómo les gustaría que los traten sus compañeros/as. • Identificar cómo tratar a los compañeros/as. • Identificar las diferentes opiniones existentes con relación al trato entre compañeros/as.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Una cartulina donde escribir la oración que será completada por las alumnas y los alumnos. La oración es: "A mí me gusta que me traten con _____ porque _____" • Hojas blancas • Lápices de colores

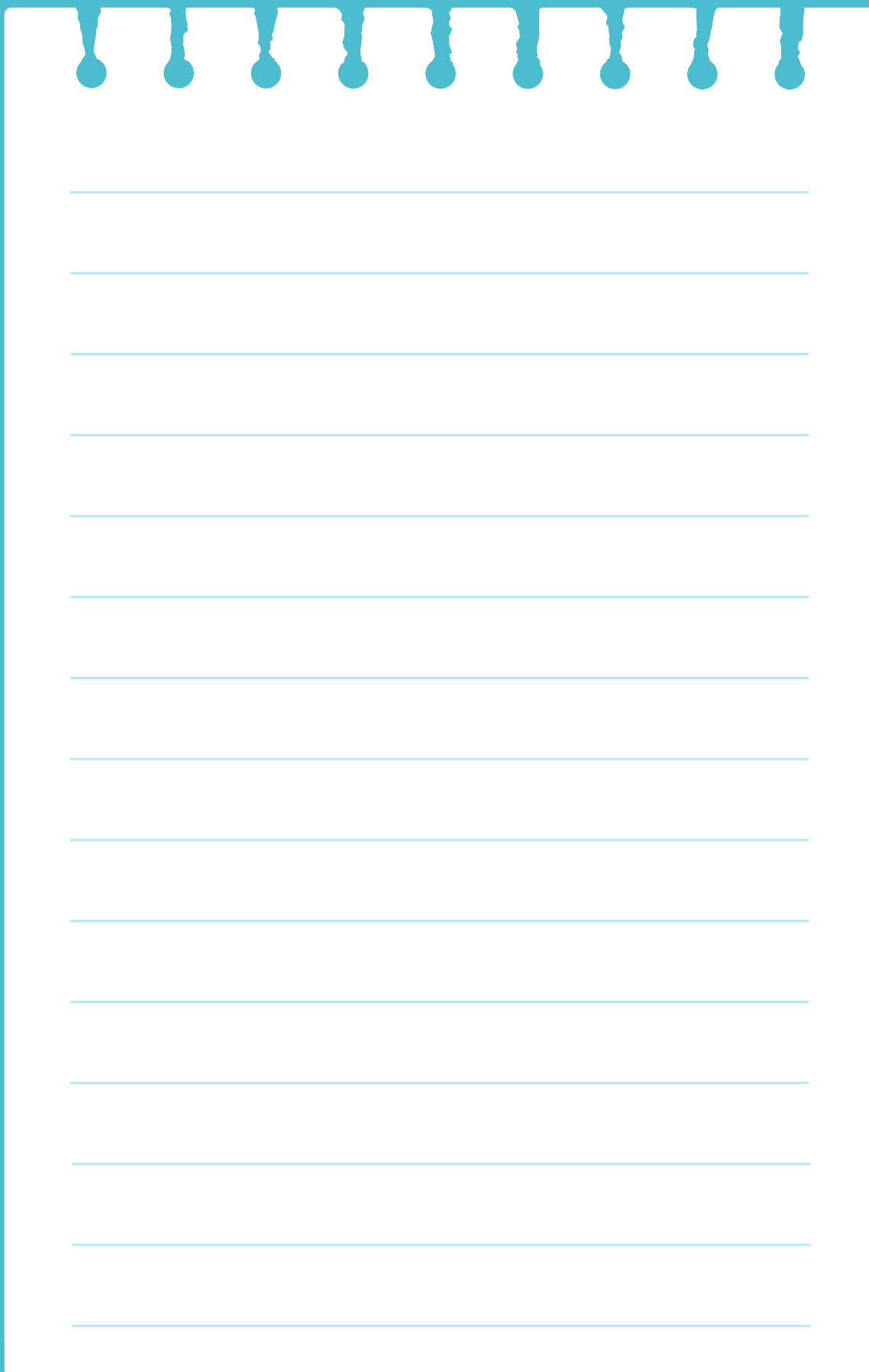
Desarrollo

- Presentamos a la clase la actividad denominada: La lengua con la letra.
- Pedimos que formen un círculo y por turno cada alumno/a se pone de pie y le solicitamos que complete la oración: "A mí me gusta que me traten con _____ porque (aquí ofrece una breve explicación de por qué le gusta que le traten de la forma elegida).
- Cuando cada alumno y alumna completó la frase, leemos todos los aportes.
- Ayudamos a comparar los aportes y conversamos acerca de las diferencias; el significado que implica cada aporte en la forma de relacionarnos en la escuela.
- Invitamos al grupo a imaginar cómo sería la escuela si convivimos de acuerdo a los aportes.
- Proponemos que se formen grupos y dibujen cómo sería esa escuela.
- Finalmente comparten sus dibujos; cada grupo explica su trabajo.
- Invitamos a los grupos a discutir si los dibujos deberían ser expuestos en los pasillos de la escuela; si están de acuerdo, ayudamos a encontrar la forma de realizar dicha exposición.

Título	Lleva la voz de tu escuela a casa
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre los valores. • Difundir a otras personas información relacionada con los valores. • Incentivar el cambio de actitudes.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de colores • Marcadores • Revistas que ya no se usan

Desarrollo

- Proponemos a la clase a que formen equipos de dos o cuatro participantes.
- Les invitamos a que plasmen en las hojas actitudes que expresan respeto. Mencionamos algunos ejemplos: ayudar a gente mayor a cruzar la calle, escuchar con atención cuando el compañero o la compañera habla. Pueden usar una frase o imágenes sacadas de las revistas para ilustrar sus ideas.
- Luego cada equipo presenta al resto de la clase su trabajo y comentan si se entiende la idea que quisieron transmitir.
- Posteriormente, cada equipo elige a un representante para que este, a su regreso a casa, pegue el cartel en algún lugar donde podrán leerlo o verlo más personas. También lo pueden comentar en sus casas con sus familiares.



A white notepad with a spiral binding at the top and horizontal lines for writing. The notepad is centered on a teal background.

AUTOESTIMA

Afirmaciones para pensar el tema *AUTOESTIMA*

- Existe una relación estrecha entre autoconcepto y autoestima.
- El autoconcepto tiene tres dimensiones: cognitiva, afectiva y evaluativa, y conductual.
- La autoestima se relaciona con la conciencia reflexiva, propia del ser humano.
- El ser humano es profundamente social y particularmente necesitado a nivel emocional.
- La autoestima se vincula, además, con el carácter poroso del ser humano.
- La autoestima forma trama con las relaciones de confianza, la curiosidad y el aprendizaje.
- La autoestima se expresa en diferentes contextos de experiencias humanas.
- La autoestima tiene un carácter contextual y relacional: el niño y la niña forman su autoconcepto a través de las relaciones sociales y de sus experiencias.



NO ES CUALQUIER AUTO

En la cita final del tema anterior, apareció la palabra *autorrespeto*. También conocemos varias palabras que tienen el prefijo *auto-*: *automóvil*, *autoayuda*, *autobiografía*, *automático*. Para introducirnos en nuestro tema, precisamos aclarar el significado del prefijo *auto-*. Este es un prefijo griego que significa 'de' o 'por sí mismo'. En el caso de la palabra *automóvil*, el prefijo *auto-* indica que se refiere a un vehículo autopropulsado, que se mueve sin necesidad de un elemento externo como sí ocurre con los vehículos de tracción animal. Y en el caso de la palabra *autoayuda*, esta se aplica a la ayuda que uno mismo se presta para superar alguna situación personal que nos afecta.

¿Qué significa, por tanto, la palabra *autoestima*? Para responder esta pregunta, necesitamos recurrir inicialmente a otra palabra con el prefijo *auto-*: *autoconcepto*. Esta se encuentra estrechamente relacionada con la autoestima pero, al mismo tiempo, se diferencia de ella.

El autoconcepto se refiere a la imagen o representación que cada uno de nosotros tiene de sí mismo, sin incluir valoraciones. Se corresponde, por tanto, a una autodescripción, sin entrar en el tema de si dicha imagen es de nuestro agrado o no.

Desde el punto de vista psicológico, se diferencian tres dimensiones del autoconcepto:

- **Dimensión cognitiva:** Abarca las percepciones e ideas que tenemos de nosotros mismos, y de esa forma se corresponde con la definición de autoconcepto.
- **Dimensión afectiva y evaluativa:** Incluye la valoración que hacemos las personas sobre la idea que tenemos de nosotras mismas; es la dimensión más destacada y correspondería a la autoestima.
- **Dimensión conductual:** Es la conducta que realizamos para lograr el reconocimiento de los demás, de uno mismo o autoafirmarnos.

En esta diferenciación, queda claro que la autoestima sí incluye necesariamente una valoración y expresa el concepto que tenemos de nosotros mismos. Como individuos nos valoramos a nosotros mismos debido a nuestras cualidades, que consideraremos positivas o negativas y que las habremos adquirido a través de experiencias. En otros términos, la autoestima es como la conclusión final de ese proceso de autoevaluación y se define como la satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación.

Desde esta perspectiva, la autoestima se relaciona con aquella capacidad que nos distingue como seres humanos de otras especies y que denominamos conciencia reflexiva, tema que abordamos en la unidad dedicada a *vida humana*: los seres humanos no solo conocemos, sino que conocemos que conocemos, podemos pensar sobre nuestros pensamientos, es decir, somos capaces de volvernos sobre nosotros mismos, esta es la idea que subyace al prefijo *auto-*.

La autoestima también implica una actitud porque es la forma en que pensamos, sentimos y nos comportamos con nosotros mismos. Como actitud, la autoestima no es innata, sino que la vamos adquiriendo como resultado de nuestra propia historia.

Es importante que comentemos aquí algunos detalles vinculados con el tema de *nuestra propia historia*. Estos detalles nos van a permitir comprender mejor la complejidad de la autoestima.

DAME UN POCO DE AMOR

Una primera cuestión para señalar es que los seres humanos nos hemos convertido en unos seres profundamente sociales y particularmente necesitados a nivel emocional. Estos dos rasgos permitieron criar de manera adecuada a nuestros descendientes y mantener unida a la comunidad. En este contexto, pese a la importancia de nuestras capacidades cognitivas, solo podemos soportar de manera limitada la vida en soledad porque nuestras fuerzas y debilidades nos resultan manejables si vivimos en una comunidad de personas en las que confiamos.

Fueron miles de años que nuestra especie vivió en unidades familiares y comunitarias y en las que nuestras emociones y formas de socialización se fueron conformando. Nuestras necesidades de pertenencia y de reconocimiento social llevan la marca de este largo proceso evolutivo en el que aprendimos a depender de una red de relaciones duraderas que nos permiten alcanzar un bienestar físico y psíquico. La experiencia de la infancia implica, en ese sentido, el desarrollo de un intenso apego a padres, madres u otros cuidadores/as que puedan proporcionarnos protección y afecto; en la vida adulta continúa esto porque deseamos vivir en una comunidad de personas conocidas en las que podamos confiar. Nos resulta clave cierto grado de seguridad emocional y buscamos el reconocimiento y una posición adecuada en la sociedad.

Es en este entorno en el que progresivamente tomamos conciencia de nuestra individualidad y el deseo de vivir a partir de ella. La autoestima emerge de este nicho cultural como expresión de dicha conciencia y como traducción permanente de la necesidad de aceptar nuestra propia individualidad, pero también la singularidad de los demás. Todos los comentarios anteriores sobre la dignidad de la vida y el respeto adquieren sentido en este proceso y en el desafío planteado por la conciencia de nuestra individualidad que, al mismo tiempo, depende de una red de relaciones duraderas.

Boris Cyrulnik (2002) expresa esto en los siguientes términos:

“Jamás vemos el mundo de los otros, que tanto nos fascina y nos intriga. Por eso lo pensamos, lo imaginamos, lo creamos y luego lo habitamos, convencidos de que, para llegar a ser nosotros mismos, no tenemos más remedio que estar con los demás”. (Cyrulnik, 2002: 15)

Es en esa tensión entre el *llegar a ser nosotros mismos* y *estar con los demás* que se desarrolla la autoestima y esta realidad implica que somos, al mismo tiempo, en tanto individuos, una realidad indivisible pero porosa. De nuevo Cyrulnik (2002) nos describe esta característica nuestra:

“Si tenemos la manía de vivir, debemos buscar aquellas situaciones que permitan que penetren en nuestro interior los elementos físicos como el agua, el oxígeno o los alimentos; los elementos sensoriales como el tacto, la visión de un rostro o la sonoridad de las palabras, y los elementos sociales, como la familia, la profesión o los discursos”. (Cyrulnik, 2002: 95)

Es por esta porosidad propia de los seres humanos que nos resulta posible recibir influencias y aprender así acerca de la humanidad. La actitud que definimos como autoestima contiene dicha experiencia y es a partir de ella que podemos no solo construir sino valorar, estimar la idea que tenemos sobre nosotros mismos. Cyrulnik (2002) remarca esto cuando señala que el ser humano,

“a causa de su aptitud biológica para la empatía y la palabra, pertenece sin duda a la especie más influenciada no solo porque percibe la sensorialidad del contexto que puede cautivarlo, sino también porque, bajo el efecto de las palabras de los demás, es capaz de ponerse en su lugar y experimentar la sensación que le provocan sus relatos” (Cyrulnik, 2002: 105-6).

SOMOS CRIATURAS CURIOSAS

El desarrollo de la autoestima, por tanto, supone el constante trabajo de síntesis de elementos provenientes del estrecho vínculo entre cada ser humano y su entorno (familiar, social, cultural, histórico). Nuestra singular curiosidad juega en esto un papel clave. Largo (2018) señala que “venimos al mundo ya como criaturas curiosas” y en nuestra historia evolutiva, conforme se desplegaba nuestra conciencia reflexiva, la curiosidad y el deseo de entender cada vez más el mundo (y a nosotros mismos) se reforzaron mutuamente. Es cierto que la curiosidad también es parte de las crías de los animales, pero la que persiste hasta la edad adulta y da como resultado un aprendizaje progresivo es nuestra peculiaridad como seres humanos. Las relaciones de confianza de nuevo son importantes como soportes de la curiosidad y del aprendizaje. Largo (2018) nos señala al respecto lo siguiente:

“El bienestar psíquico y físico de los niños depende a todas las edades de una relación estable y de confianza con sus padres o cuidadores. Los niños inseguros emocionalmente, o incluso deprimidos, no pueden ser curiosos ni estar dispuestos a aprender. Del mismo modo que un niño solo puede crecer si come lo suficiente, necesita sentirse seguro y recibir ciertas atenciones para mostrarse curioso con el mundo y ávido de experiencias”.
(Largo, 2018: 148)

En este punto podemos señalar que la construcción de la autoestima implica una constante síntesis entre la percepción que el niño o la niña poseen de sí mismos y la que reciben de los demás. Por ello, en la conformación de la autoestima influyen diversos factores:

- a. Factores personales (habilidades, competencias, imagen)
- b. Factores del entorno (familia, docentes, compañeros/as)
- c. Factores sociales (cultura y valores)

VIVIMOS EN CINCO ÁREAS

La autoestima también se relaciona con los diversos contextos en que vivimos nuestras experiencias y en ese sentido se considera que la autoestima posee una estructura multidimensional. De acuerdo a este planteo, podemos tener un concepto y una valoración de nosotros mismos diferente en función del ámbito de nuestra vida al que nos referimos. Si consideramos la situación del niño o de la niña, podemos distinguir cinco áreas:

1. **Área escolar:** El niño o la niña comparan sus rendimientos académicos y sus notas con el resto del grupo.
2. **Área social:** Se valoran las relaciones que se tienen con los demás compañeros y compañeras del aula y si se es aceptado en el grupo.
3. **Área familiar:** Se valora el papel que se tiene dentro de la familia y la importancia que se tiene para ella.
4. **Área física:** Se valoran la apariencia física y las habilidades.
5. **Área moral y ética:** Se evalúa la conducta frente a las normas que se van aprendiendo para vivir en sociedad.

Resulta clave como docentes considerar estas áreas y los entrecruzamientos posibles entre ellas a fin de entender que son necesarios diversos tipos de experiencias para poder potenciar la autoestima, conforme a las lógicas de cada área. Y en este proceso es importante recordar un señalamiento planteado por Largo (2018): “Cada niño tiene su propio plan de desarrollo y su propio tiempo para ese desarrollo”. Esto implica que “si un niño aprende por sí mismo podrá agotar su potencial de aprendizaje y cuando sea adulto conocer sus aptitudes, idoneidades e insuficiencias. Tendrá alta autoestima y actuará con autonomía, aspectos tan importantes para su bienestar como la realización de sus capacidades” (Largo, 2018: 149-50).

1. La visión de que cada niño o niña tiene su propio plan de desarrollo planteada por Largo (2018) se apoya en los resultados obtenidos mediante los estudios de la genética del comportamiento. Estos nos muestran que a lo largo de la infancia, los propios niños determinan cada vez más su propio crecimiento; no son organismos pasivos a los que les suceden cosas. Podemos mencionar cinco supuestos que fundamentan esta visión:
2. El niño es activo: se desarrolla por sí mismo y en esto fundamentalmente lo guía la curiosidad.
3. El niño desea aprender por sí solo: las experiencias forzadas producen la pérdida de la motivación para aprender.
4. El niño es selectivo en su aprendizaje: no cualquier experiencia puede funcionar; solo aquella que en su estado actual de desarrollo permite impulsar su crecimiento es la que convocará su atención.
5. El niño influye en su entorno social con su personalidad y su comportamiento: esto condiciona el modo en que sus padres y sus profesores/as se relacionan con él.
6. Conforme se hace mayor, tanto más depende del niño qué experiencias quiere tener y lo que de ellas incorpore como aprendizajes. Este punto se vincula con una responsabilidad clave de los adultos: proporcionar al niño suficientes experiencias; es mediante nuestra manera de conformar su entorno que podemos determinar de modo decisivo el grado en que sea capaz de desplegar sus aptitudes.

Precisamente, por la importancia que adquieren esas suficientes experiencias es que existe una estrecha relación con las cinco áreas que mencionamos anteriormente al referirnos al carácter multidimensional de la autoestima. Por ejemplo, la autoestima puede condicionar el aprendizaje cuando se cruzan una baja autoestima con bajas calificaciones y un entorno familiar y escolar en

los que los comentarios de los adultos funcionan como descalificadores de la individualidad del niño o la niña. Asimismo, niños que llegan a las aulas con un sentido de desprecio por sí mismos y con ausencia de respeto por sus individualidades, tendrán dificultades para establecer relaciones de aprendizaje con el resto de compañeros y compañeras del entorno escolar. Siempre es importante recordar el carácter contextual y relacional de la autoestima: el niño o la niña forman su autoconcepto a través de las relaciones sociales y de sus experiencias.

En este proceso pueden registrarse dificultades, distorsiones que suelen derivar en los déficits de autoestima. Los niños que experimentan dicha situación presentan algunas características en mayor medida que el resto de sus compañeros y compañeras. Es clave prestar atención cuando percibimos la presencia de dichas características:

Características asociadas en niños/as con déficit de autoestima	
Con respecto a sí mismos	<ul style="list-style-type: none"> • Muy críticos consigo mismos • Autoexigencia excesiva • Actitud perfeccionista • Temor excesivo a cometer errores • Inseguridad en tomar decisiones • Muy sensibles a la crítica • Sentimiento de culpa patológico • Estado de ánimo triste • Actitud de perdedor
Con respecto a los demás	<ul style="list-style-type: none"> • Constante necesidad de llamar la atención • Actitud retraída y poco sociable • Necesidad continua de agradar a los demás • Necesidad imperiosa de aprobación • Exigentes y críticos con los demás
Con respecto a la interpretación de la realidad	<ul style="list-style-type: none"> • Focalizar en lo negativo • Descalificación de experiencias positivas • Personalizar • Pensamiento “todo o nada” • Generalizar • Adivinación • Uso frecuente de “debería...” • Poner etiquetas • Magnificar y/o minimizar • Razonamiento emocional

Elaboración del autor con base en el artículo disponible en:
<https://pisaal.blogia.com/2008/051205-diferencias-entre-autoconcepto-y-autoestima.php>

Título	Así soy yo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Definir el autoconcepto de los alumnos/as. Evaluar de forma previa cómo se ven los alumnos y alumnas a sí mismos y qué destacan de su persona.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> Hojas y elementos para dibujar

Desarrollo

Entregamos a cada alumno y alumna una hoja en blanco en cuya parte superior tiene escrito: ASÍ SOY YO. Les pedimos que dibujen en la hoja todo lo que crean oportuno para definirse a sí mismos. Pueden dibujarse a sí mismos, pero también incluir elementos que definan otros aspectos importantes de su personalidad (por ejemplo, una pelota de fútbol, unos cuadernos, unas notas musicales, una flor, etc.). Al terminar sus retratos, cada alumno/a tendrá un breve tiempo para salir a la pizarra y explicar su dibujo, así como la razón de cada uno de sus componentes. Esta actividad ayudará a las alumnas y los alumnos a presentarse a la clase, tanto si ya se conocen de años pasados como si acaban de llegar al colegio. Se favorece un buen clima de aula, y un buen comienzo de las relaciones sociales partiendo del conocimiento mutuo.

Importante: Enfatizamos en la necesidad de que todos escuchemos a cada alumno y a cada alumna, para que sientan que lo que cuentan es importante y valorado por sus docentes y sus compañeros/as.

Título	Mi caja especial
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Dar la oportunidad a las alumnas y los alumnos de que expresen su mundo interior: sus gustos, pensamientos, personalidad; así como su historia y su contexto. Reafirmar el autoconcepto y la identidad.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> Cajas grandes de cartón Material decorativo: témperas, pegatinas, rotuladores, plantillas de estampar, cintas de colores, brillantina, etc.

Desarrollo

En pequeños grupos se organiza a los alumnos y alumnas en las mesas de trabajo, las cuales se juntarán de cuatro en cuatro para formar una superficie de trabajo mayor. Los materiales serán compartidos solamente entre estos grupos de cuatro, para evitar demasiado revuelo en la sesión.

Después de organizar la clase, cada alumno/a pintará y decorará su caja como desee. Además, añadirá su nombre con letras grandes en un frontal de esta. Posteriormente, se llevarán a casa la caja y les pedirán a sus familiares que les ayuden a llenarla con elementos importantes en su vida (una foto de bebé, un juguete especial, un libro preferido, etc.). En las sesiones siguientes, los alumnos/as irán “presentando” su caja uno a uno, sacando cada objeto y explicando al resto de la clase por qué lo metió.

Importante: Esto ocupará 15 minutos de las próximas cuatro sesiones. Por lo tanto, dichas sesiones quedarán temporizadas para únicamente los 15 minutos restantes.

Título	Mi nombre habla de mí
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar el sentimiento de identidad, en este caso relacionado con el nombre. • Reflexionar acerca de las cualidades positivas.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Papel y material para escribir

Desarrollo

Cada alumno y alumna escribirá su nombre en vertical y con mayúsculas en un trozo de papel. A continuación, a partir de cada letra, escribirá una palabra positiva. (Por ejemplo: SARA. Sonriente, Amiga, Rápida, Amable). Por otro lado, se les animará a construir rimas con su nombre o apellido. (Por ejemplo: “Mi nombre es Fernando y siempre voy cantando”).

Finalmente, se les dará la libertad de compartir sus creaciones con toda la clase.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA POR TEMAS

VIDA

- Bar, N. (2018). *Diez preguntas que la ciencia (todavía) no puede contestar*. Argentina: Paidós.
- Briones, C.; Soto, A. Fernández; de Castro, J. M. Bermúdez (2016). *Orígenes. El universo, la vida, los humanos*. Barcelona: Crítica.
- Christian, D. (2019). *La gran historia de todo*. Barcelona: Crítica.
- Hands, J. (2017). *Cosmosapiens. La evolución humana desde los orígenes del universo*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Hawking, S.; Mlodinow, L. (2013). *El gran diseño*. Barcelona: Crítica.
- Klein, S. (2019). *La belleza del universo. Las grandes cuestiones de la física como nunca te las habían contado*. Argentina: Seix Barral.
- Lane, N. (2016). *Los diez grandes inventos de la evolución*. Barcelona: Ariel.
- Mlodinow, L. (2016). *Las lagartijas no se hacen preguntas. El apasionante viaje del hombre de vivir en los árboles a comprender el cosmos*. Barcelona: Crítica.
- Morin, E. (2009). *El método 2. La vida de la vida*. Barcelona: Cátedra.
- Reeves, H.; Rosnay, J. de; Coppens, Y.; Simonnet, D. (1997). *La más bella historia del mundo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Tyson, N. deGrasse; Goldsmith, D. (2014). *Orígenes. Catorce mil millones de años de evolución cósmica*. España: Paidós.
- Wendt, H. (2008). *Tras las huellas de Adán*. España: Ediciones B. Zeta.

VIDA HUMANA

- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Editorial Trotta.
- Briones, C.; Soto, A. Fernández; de Castro, J. M. Bermúdez (2016). *Orígenes. El universo, la vida, los humanos*. Barcelona: Crítica.
- Cagliani, M. (2012). *Modelo para armar. La evolución humana, paso a paso (y parte a parte)*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Fernández-Armesto, F. (2008). *Breve historia de la humanidad*. España: Ediciones B. Zeta.
- Hands, J. (2017). *Cosmosapiens. La evolución humana desde los orígenes del universo*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Lee, S.-H.; Yoon, S.-Y. (2018). *¡No seas Neandertal! Y otras historias sobre la evolución humana*. Colombia: Debate.
- Mlodinow, L. (2016). *Las lagartijas no se hacen preguntas. El apasionante viaje del hombre de vivir en los árboles a comprender el cosmos*. Barcelona: Crítica.
- Reeves, H.; Rosnay, J. de; Coppens, Y.; Simonnet, D. (1997). *La más bella historia del mundo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Argentina: Paidós.

VIDA DIGNA

- Bauman, Z. (2004). *Ética Posmoderna*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Blázquez, F. (1997). *Diccionario de las Ciencias Humanas*. Navarra: EVD.
- Lanas, C. Corredor; Echeverría, J. Peña (coord.) (2013). *Derechos con razón. Filosofía y derechos humanos*. España: Fundación Aranzadi Lex Nova-Universidad Valladolid-Observatorio de Derechos Humanos.
- Marina, J. A.; Válgona, M. de la (2000). *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*. Barcelona: Anagrama.
- Onetto, F. (1998). *Ética para los que nos héroes*. Argentina: Editorial Bonum.
- Roselló, F. Torralba (2005). *¿Qué es la dignidad humana? Ensayo sobre Peter Singer, Hugo Tristram Engelhardt y John Harris*. España: Herder.
- San Martín, J. (2009). *Tolerancia, fundamentalismo y dignidad. Tres cuestiones de nuestro tiempo*. Madrid: Biblioteca Nueva.

LIBERTAD

- Bauman, Z. (2004). *Ética Posmoderna*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Blázquez, F. (1997). *Diccionario de las Ciencias Humanas*. Navarra: EVD.
- Bollman, S. (2006). *Las mujeres que leen, son peligrosas. Una historia ilustrada de la lectura desde el siglo XIII hasta el siglo XXI*. Madrid: Maeva ediciones.
- Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Argentina: NOVEDUC.
- Hunt, L. (2010). *La invención de los derechos humanos*. Buenos Aires: Tusquets editores.
- Marina, J. A.; Válgona, M. de la (2000). *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*. Barcelona: Anagrama.

RESPECTO

- Bezerra, J. (2015). Aprehensión tácita y proposición ontológica: el cine según Merleau-Ponty. *Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual*, 12. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7263180.pdf>
- Blázquez, F. (1997). *Diccionario de las Ciencias Humanas*. Navarra: EVD.
- Deleuze, G. (2006). *Conversaciones*. España: Pretextos.
- Engler, V. (2017). *Georges Didi-Huberman, filósofo e historiador del arte. "Las imágenes no son solo cosas para representar"*. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/45024-las-imagenes-no-son-solo-cosas-para-representar>
- Esquirol, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta. Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. España: Gedisa editorial.
- Freire, P.; Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogía da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Luypen, W. (1980). *Fenomenología existencial*. Argentina: Ediciones Carlos Lohlé.
- Popova, M. (2013). *The Art of Looking: Eleven Ways of Viewing the Multiple Realities of Our Everyday Wonderland*. Disponible en:
- <https://www.brainpickings.org/2013/08/12/on-looking-eleven-walks-with-expert-eyes/>
- Zeldin, T. (2016). *Historia íntima de la humanidad*. Barcelona: Plataforma editorial.

AUTOESTIMA

- Blázquez, F. (1997). *Diccionario de las Ciencias Humanas*. Navarra: EVD.
- Camps, V. (2011) *El gobierno de las emociones*. España: Herder.
- Cyrulnik, B. (2002). *El encantamiento del mundo*. España: Gedisa editorial.
- Largo, R. H. (2018). *Individualidad humana. Qué nos hace diferentes y cómo aprovecharlo*. España: Debate.
- Morin, E. (2009). *El método 2. La vida de la vida*. Barcelona: Cátedra.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA PARA LA ADAPTACIÓN DE ACTIVIDADES PROPUESTAS

- Azkarate, G.; Errasti, L.; Mena, M. (2000). *Materiales para la educación en derechos humanos. Ejercicios prácticos para diferentes áreas y líneas transversales*. España: Ararteko.
- CODHEY (sin fecha de edición). *Manual para niños y niñas que quieren aprender derechos humanos*. Yucatán: Secretaría de Educación.
- Comisión de Derechos Humanos (sin fecha de edición). *Material didáctico. Educar en Derechos Humanos. Educación Primaria*. Perú: IREPAZ.
- Cruz Roja Juventud (2007). *Un reto en la escuela: los derechos humanos y la convivencia*. Madrid.
- Díaz, A. M. Miranda (sin fecha de edición). *Propuesta didáctica para la mejora de la autoestima en educación primaria*. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid.
- Hernández, N. V. Castellano (2015). *Actividades para fomentar los valores de respeto y tolerancia en niños de sexto grado de primaria*. (Tesina). Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública. Unidad Ajusco. México.
- Huanca, B. Briceño; Castillo, D. Torrejón (2010). *Manual de juegos para la autoestima*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- Instituto de Derechos Humanos de Catalunya (2010). *Cuentos infantiles sobre Derechos Humanos*. Catalunya: Ediciones Gráficas Rey.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (2012). *Ideas para introducir los Derechos Humanos en el Aula*. Santiago de Chile.

- Naciones Unidas (2004). *La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Ginebra.
- Rayo, J. Tuvilla (1998). *Derechos Humanos en el Aula. Documentos y actividades*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Ruiz, Dr. F. Diez (Coord.) (2001). *Nuestros derechos. Materiales educativos basados en la Convención sobre los Derechos de la Infancia*. España: IPE-Ararteko.
- Vañó, A. Caruana (Coord.) (2010). *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia*. Alicante: Generalitat Valenciana.

VIDA AVULSA
VIDA HUMANA
VIDA DIGNA
LIBERTAD
RESPECTO
AUTODESTINA
LUMANA

ISBN: 978-99967-959-5-4



9 789996 1795954