



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Las Asambleas de Grupo en Preescolar.

Una Experiencia de Educación en Derechos  
Humanos

T E S I S

Que para obtener el título de  
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

p r e s e n t a

LETICIA G. LANDEROS AGUIRRE



Asesora. DRA. PATRICIA MAR VELASCO

México, D. F.

2000

283390



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**Agradezco también el apoyo y estímulo de:**

**La Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU), bajo cuyo cobijo se inició este trabajo y donde el impulso de queridas compañeras, amigas y “chicotes” - Estela Uribe, Concepción Chávez (Conchis), Ma. de los Ángeles Alba (Chiquis) y Ma. Matilde Martínez - ayudó a que, por fin, viera la luz.**

**Patricia Mar Velasco, paciente asesora y amiga, testigo de mis baches, desganos y reencuentros con el tema. Gracias Paty.**

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1. UBICACIÓN DEL TEMA, CONTEXTOS Y MÉTODO DE TRABAJO.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1. Contexto y delimitación del tema.....</b>	<b>9</b>
- Contexto institucional	
- Por qué el preescolar	
- Las asambleas de grupo como tema emergente	
<b>1.2. La asamblea en el Programa de Preescolar.....</b>	<b>13</b>
<b>1.3. Características del trabajo y tipo de análisis.....</b>	<b>16</b>
- Fundamentos teóricos y ejes de análisis	
- Elección del método	
<b>CAPÍTULO 2. LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1. Concepto de Derechos Humanos.....</b>	<b>21</b>
- Dimensiones de los Derechos Humanos. Un concepto integral	
- La democracia y la participación. Condiciones de los Derechos Humanos.	
<b>2.2. La Educación en Derechos Humanos.....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO 3. EL DESARROLLO SOCIOCOGNITIVO CONDICIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1. Desarrollo de la infancia en edad preescolar.....</b>	<b>41</b>
- El pensamiento.	
- El lenguaje.	
- El desarrollo moral.	
- La construcción de lo social.	

<b>3.2. La coparticipación escolar.....</b>	<b>57</b>
- Concepto y características	
- Niveles de la coparticipación	
- La coparticipación en el preescolar	
<b>CAPÍTULO 4. CONSIDERACIONES SOBRE LAS ASAMBLEAS EN PREESCOLAR.....</b>	<b>63</b>
<b>4.1. Ubicación de la experiencia.....</b>	<b>63</b>
<b>4.2. Estructura y organización.....</b>	<b>64</b>
<b>4.3. Reglas.....</b>	<b>75</b>
<b>4.4. Formas de participación.....</b>	<b>81</b>
<b>4.5. Intervención docente.....</b>	<b>88</b>
<b>CAPÍTULO 5. EL APORTE DE LAS ASAMBLEAS EN PREESCOLAR AL APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA DEMOCRACIA. CONCLUSIONES.....</b>	<b>93</b>
<b>5.1. Las asambleas como espacio curricular para la promoción de los Derechos Humanos (aporte institucional).....</b>	<b>93</b>
<b>5.2. Las asambleas como espacio para la construcción de pre-requisitos cognitivos y sociales para la participación democrática (primer aporte pedagógico).....</b>	<b>95</b>
<b>5.3. Las asambleas como espacio para el ejercicio de la coparticipación escolar (segundo aporte pedagógico).....</b>	<b>100</b>
<b>A manera de resumen y nueva pregunta.....</b>	<b>102</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>104</b>

## INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años, en nuestro país se han desarrollado experiencias educativas vinculadas al aprendizaje de los derechos humanos y la democracia. Varias de ellas han enfocado su trabajo hacia la educación formal, considerando a las escuelas como un espacio privilegiado para llevar a cabo acciones intencionadas y sistemáticas. Este trabajo se ubica en el marco de una de estas experiencias. La formación de un grupo de profesoras de Educación Preescolar en talleres de Educación para la Paz y los Derechos Humanos derivó en la identificación de un espacio, ya existente, como propicio para el aprendizaje de derechos humanos y principios democráticos: *las asambleas de grupo para la elección de proyectos*.

La intención de esta tesis es recuperar este hallazgo producto de la experiencia, dar cuenta de lo que sucede en estas asambleas, realizar una lectura desde los postulados de la Educación en Derechos Humanos y la democracia y, finalmente, analizar qué es lo que aportan al aprendizaje de estos temas en niños/as preescolares. Como se verá más adelante, la idea central es que el aprendizaje de aspectos como la participación o la libre expresión no se logra de un momento a otro y que la interacción en espacios como las asambleas son un medio para la construcción de aquellos “andamiajes” cognitivos y sociales necesarios para su ejercicio. Esto amerita un estudio más amplio y la revisión de aquellos aportes teóricos que ayuden a explicar lo que sucede en estos espacios y lo que puede pedirse y esperarse en un grupo de niños y niñas de entre 3 y 6 años.

A partir de ello, el trabajo se ha dividido en cinco capítulos:

- El primero de ellos da cuenta de los contextos: Por una parte, el institucional en el que se ubica el interés por este tema dentro de un proceso de intervención más amplio y en el marco de un proyecto institucional de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas. Esta revisión de contextos también incluye la identificación de las asambleas de grupo dentro del Programa de Educación Preescolar y los principios que lo sustentan.

- El segundo capítulo constituye el fundamento básico desde el cual se realiza este trabajo: los derechos humanos y su relación con la educación. En él se presenta un concepto amplio de estos derechos a partir de tres dimensiones: jurídica, valoral e histórico- política. También se presentan algunos de los principios de una propuesta educativa centrada en los derechos humanos y la democracia, así como el papel de la participación como idea fundamental.
- El tercer capítulo contiene dos acercamientos teóricos complementarios a los temas anteriores. Uno de ellos es el de la psicología del desarrollo en el que se revisan las características de los niños y niñas en esta etapa, en cuanto a lenguaje, pensamiento, desarrollo moral y construcción de nociones sociales. Esto dota de elementos importantes para interpretar las interacciones en las asambleas de grupo desde las herramientas cognitivas y sociales de los sujetos de estas edades. Otro acercamiento es el de la coparticipación escolar; propuesta educativa centrada en la distribución del poder y la autoridad entre los distintos miembros de una comunidad educativa. Aquí se plantea, entre otras cosas, la participación democrática y la responsabilidad como un proceso, que implica gradualidad y distintos grados de intensidad. La lectura de la coparticipación permite plantearse la posibilidad de un entorno escolar que considere a los alumnos/as como sujetos activos en la toma de decisiones, entre ellas, la decisión sobre las actividades que llevarán a cabo para su aprendizaje (motivo de las asambleas que aquí se reportan).
- El cuarto y quinto capítulos reportan los resultados del trabajo de campo realizado. Se observaron tres grupos de educación preescolar, en los que la decisión sobre los proyectos de trabajo se realizaban a través de asambleas de grupo. En el capítulo cuatro se presentan algunos aspectos relevantes de estas observaciones con una primera interpretación organizada en

cuatro categorías: Estructura y organización, reglas, formas de participación e intervención docente.

En el quinto capítulo, a manera de conclusiones y desde los acercamientos teóricos ya mencionados, propone tres aportes de las asambleas de grupo en preescolar a la Educación en Derechos Humanos y democracia, a saber: la existencia de un espacio curricular validado, la posibilidad de construir pre-requisitos cognitivos y sociales que son condición para el ejercicio de derechos y principios democráticos y la consideración de las asambleas como un ejercicio de coparticipación escolar, en donde es posible ensayar un clima de clase donde la toma de decisiones se asuma como una responsabilidad colectiva.

Cabría decir, finalmente, que este trabajo representa un esfuerzo de acercamiento a prácticas concretas que se llevan a cabo en las aulas mexicanas y que en sí mismas pueden ayudar a “aterrizar” los planteamientos teóricos sobre temas como estos. Más allá de un juicio, conocer estas prácticas, comprender lo que ahí sucede, son condición necesaria para el desarrollo de propuestas de intervención más amplias, que aspiren al aprendizaje de la democracia y los derechos humanos.

## 1. UBICACIÓN DEL TEMA, CONTEXTO Y MÉTODO DE TRABAJO

### 1.1. CONTEXTO Y DELIMITACIÓN DEL TEMA

#### **Contexto institucional.**

El interés general por abordar un aspecto de la vinculación escuela-derechos humanos, tiene como antecedente las experiencias de formación docente en Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPDH) en las que he participado en los últimos años, con Amnistía Internacional, la Comisión Nacional de Derechos Humanos y la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU).

En toda ellas, aún con sus diferencias, el acercamiento hacia la escuela ha sido muy similar: se analiza con los docentes cómo debería ser una escuela y un profesor que oriente su práctica hacia la promoción y respeto a los derechos humanos y se ofrecen estrategias para desarrollar en los alumnos actitudes congruentes con estos derechos.

En los últimos años, sin embargo, la AMNU abrió un espacio poco explorado: la educación en derechos humanos desde el nivel preescolar, ámbito en el que se originó el interés por el tema de este trabajo.

La AMNU es una organización no gubernamental que comparte los fines de la Organización de las Naciones Unidas, pero desde un trabajo con la sociedad civil. En 1988 inició un programa al que se denominó *Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPDH)*, y que por primera vez en nuestro país abordó de manera explícita el interés por formar docentes en este tema.

Desde sus primeras etapas, el programa de la AMNU planteó la conveniencia de realizar esta formación a través de talleres que se extendieran a lo largo del ciclo escolar, para favorecer la vinculación entre la teoría, la reflexión y la práctica. En ellos se abordan tanto aspectos generales de los derechos humanos y la paz, como algunas implicaciones didácticas de una propuesta educativa en este sentido.

Los temas que se abordan reflejan un interés por la dimensión ética de los derechos humanos, es decir, se enfatizan los *derechos humanos como sistema de valores*, por lo que la clasificación utilizada se refiere a cinco de ellos<sup>1</sup>: fraternidad, justicia, libertad, verdad y vida. Es en el análisis del valor *justicia* donde se revisan aspectos como el ejercicio del poder, el uso de la autoridad y la posibilidad de una participación amplia en la toma de decisiones, ámbito en el que se es posible ubicar experiencias como asambleas de grupo, elaboración conjunta de reglamentos de grupo o la organización del trabajo a través de comisiones, en las que la autoridad es compartida con el grupo.

### **¿Por qué el nivel preescolar?**

El proyecto desarrollado por la AMNU contempló en sus primeras actividades sólo la formación de docentes de educación primaria, en parte porque los/as iniciadores/as fueron profesores/as de este nivel escolar, además de considerarse un espacio importante para la vinculación de los contenidos académicos con una perspectiva de los derechos humanos. Esta primera experiencia permitió desarrollar un programa generalizable a otras escuelas del mismo nivel y elaborar materiales de apoyo como guías, manuales y una antología, así como una revisión profunda de los libros de texto y programas para establecer una vinculación con los derechos humanos y la paz.

En 1994 se decidió ampliar el programa a docentes de educación preescolar, por dos razones:

La primera es la identificación de esta edad (entre los tres y los seis años) como fundamental para la construcción de nociones en torno a la vida en sociedad y por lo tanto para el aprendizaje de distintas formas de relación. Desde la EPDH se esperaba que estas formas de relación se sustentaran en los principios y valores de los derechos humanos. solidaridad, tolerancia, búsqueda de la justicia, respeto a la diversidad, etc. En este sentido,

---

<sup>1</sup>Cfr. Papadimitriou, Greta, et al (coords), *Manual para la aplicación del Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos. Nivel Primaria*, p. 28-29.

una intervención docente que los promueva (o al menos estimule la construcción de elementos primarios para ello) se vuelve necesaria.

La segunda razón se centra en las características de los Programas de educación preescolar. Uno de los puntos complejos en la primaria había sido el énfasis en lo académico (aprender los contenidos de las materias), por sobre la formación de actitudes, habilidades para la discusión, la toma de decisiones democrática, etc. La exigencia de cubrir el programa en un cierto tiempo dificultaba en ocasiones abrir espacios para un trabajo más reflexivo o de discusión sobre los derechos humanos.

En el caso del preescolar, los programas no parten de contenidos determinados sino de propósitos y de las necesidades e intereses de los niños y niñas: Esto, al menos en apariencia, ofrece un ámbito de cierta flexibilidad y libertad para la incorporación de nuevas formas de trabajo y el desarrollo de actividades vinculadas con la paz y los derechos humanos. En los Planes y Programas de este nivel se citan como propósitos fundamentales de la educación preescolar la promoción de formas de convivencia y actitudes muy cercanas a los planteamientos de la EPDH.

### **Las asambleas de grupo como tema emergente.**

Como resultado de la experiencia piloto de 1994, la AMNU inició en 1996 un programa de formación con un grupo de educadoras provenientes de todo el Distrito Federal.

Las sesiones de trabajo consistían básicamente en la revisión de materiales de análisis sobre los valores ya citados (fraternidad, justicia, libertad, verdad y vida), su reflexión en grupo y el análisis de las implicaciones de éstos en la vida escolar. Antes de cerrar cada tema, se pedía a las educadoras que diseñaran experiencias sencillas en las que pudieran poner en práctica los elementos discutidos; por ejemplo, preparación de pequeñas escenificaciones sobre la no-discriminación, actividades en las que se ejerciera la libre elección de los/as

niños/as, creación de algún espacio en el que se requiriera la participación de todos/as para tomar decisiones, etc.

Al inicio de cada sesión de abría un espacio denominado “puesta en común” en el que las educadoras comentaban al grupo sus experiencias aplicadas entre cada sesión de taller y los resultados que obtuvieron. Este momento y otros más durante el taller, permitieron a las educadoras caer en cuenta de que varias de las actividades cotidianas con sus grupos, constituían en realidad una práctica de derechos humanos, aunque en ocasiones realizada de una manera poco intencionada.

En este contexto surgió el tema de las *asambleas de clase* como un espacio para el ejercicio de la libertad de expresión y la justicia a través de la toma de decisiones colectiva, ya que permitía a los/as niños/as expresar sus intereses, sugerir temas a la educadora y someter a la decisión grupal algunas actividades.

Esta aparición de las asambleas como tema emergente desde la reflexión y la experiencia de las propias educadoras, representó una llamada de atención personal en dos sentidos:

Por una parte, según la descripción de las docentes, las asambleas aparecían como un espacio casi ideal para el ejercicio de derechos humanos; sin defectos, sin problemas y en el que se aplicaba la libertad y la democracia en toda su amplitud. Percibir esta mirada emocionada, pero también poco crítica, se convirtió gradualmente en interés para realizar un análisis más amplio de sus características y de lo que este espacio puede ofrecer a la EPDH. La intención al iniciar el trabajo no era poner en duda el “descubrimiento” de las educadoras, sino conocerlo mejor y darle argumentos y matices a la luz de los postulados teóricos.

Por otra parte, el origen del tema reavivó una preocupación de tiempo atrás que se refiere a la posición prescriptiva de la EPDH; posición basada en el *deber ser*, que en ocasiones ayuda a orientar el camino pero que en otras aleja de la realidad concreta. Desde el discurso Se asume que la escuela *debe* educar para la libertad y la igualdad de derechos, *debe* combatir el autoritarismo, *debe* promover la democracia, etc. En algunos casos esta

invitación se acompaña de un juicio en el que se da por sentado que la escuela (las escuelas) no ofrece este tipo de educación y que en cambio se trata de un espacio autoritario en el que la violación de los derechos humanos es una constante. Este juicio asumido de antemano crea una dificultad adicional: el discurso puede sonar ajeno, construido desde fuera de las aulas y con poco conocimiento de lo que en ellas ocurre. Cuando esto sucede, la construcción teórica se aleja del ejercicio cotidiano y la apropiación por parte de los destinatarios se vuelve aún más complicada. En este sentido, la reflexión de lo que puede implicar una educación en derechos humanos requiere de un elemento adicional: el acercamiento a la vida cotidiana en los salones de clase y la vinculación de los espacios *ya existentes* con el ejercicio de los derechos humanos.<sup>2</sup>

En este caso, las asambleas escolares permitieron a las educadoras dar significado a la propuesta teórica de la EDH e identificarla con su vida cotidiana. Esto constituyó una invitación para realizar un acercamiento más amplio y revisar las asambleas como una posibilidad para aplicar en lo concreto algunos conceptos y categorías que sustentan esta línea de trabajo.

## **1.2. LA ASAMBLEA EN EL PROGRAMA DE PREESCOLAR.**

Con la finalidad de responder al Acuerdo nacional para la Modernización en la Educación Básica, la Dirección General de Educación Preescolar incorporó, a partir de 1992, un nuevo Programa de Educación Preescolar (PEP 92). Dicho programa tiene entre sus objetivos básicos promover la formación de los niños y niñas de una manera integral y global, atendiendo a todas las dimensiones que incluyen su personalidad (afectiva, social, intelectual y física).<sup>3</sup>

Como medio para favorecer el desarrollo en estas dimensiones se resalta la importancia del juego, no solo como una forma de entretenimiento, sino como una forma de expresión que permitirá al niño el desarrollo de sus potencialidades y, en un sentido más social, como

---

<sup>2</sup> Cfr. Conde, Silvia, *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la Ciudad de México*, p. 40-48.

<sup>3</sup> Cfr. Secretaría de Educación Pública. *Programa de Educación Pública*.

un medio para el aprendizaje de principios de disciplina, de toma de acuerdos, de interrelación, de integración y de cooperación con los otros.

Uno de los principios pedagógicos que sustentan al PEP 92 es el *principio de globalización* que parte de considerar el desarrollo infantil como un proceso integral, en el cual están en permanente relación todas las áreas que lo conforman: afectividad, motricidad, cognición y socialización. Este principio es contemplado por el PEP 92 desde tres perspectivas:

La **Psicológica**, que considera con especial atención la idea de pensamiento sincrético, en donde el niño percibe, en primera instancia, de una manera indiferenciada, para después analizar las partes. El conocimiento es el producto "de conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo ya conocido".<sup>4</sup>

La perspectiva **Social**, que resalta la importancia de la labor grupal, entendida como la posibilidad de ver la realidad desde diferentes puntos, a través de las relaciones entre los individuos. Esto favorecerá la **socialización, la comprensión y la tolerancia**.

Por último, una perspectiva **Pedagógica** que implica propiciar la **participación activa** de los niños y estimularlos en la construcción de su propio conocimiento. La acción docente, por lo tanto, deberá partir del proceso individual y grupal de los niños (intereses, propuestas, avances) de manera que se genere un aprendizaje significativo.

Partiendo de estos elementos, el PEP 92 plantea, como modo específico de trabajo en el Jardín de Niños, el *Método de Proyectos*, que deviene a su vez en el marco metodológico en el cual se ubica y sustenta la realización de asambleas.

Esta forma de trabajo es definida por el Programa como "un método globalizador que consiste en llevar al niño de manera grupal a construir proyectos que le permitan planear

---

<sup>4</sup> Secretaría de Educación Pública. *Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños*, p. 26.

juegos y actividades, a desarrollar ideas, deseos y hacerlos realidad al ejecutarlas." <sup>5</sup> Cada proyecto a trabajar deberá contener, entre otras, las siguientes características:

- Integrarse por una serie de juegos y actividades *propias de cada edad*.
- Ser desarrolladas *a partir de una pregunta*, un problema o la realización de una actividad concreta.
- Fundamentarse en la *experiencia* de los niños, tomando en cuenta sus intereses y saberes.
- Promover un trabajo *participativo*, mediante la propuesta de temas, materiales, soluciones, etc., la toma de decisiones sobre lo que se va a hacer, el trabajo en equipos, la confrontación de puntos de vista con otros niños y adultos, la observación del entorno para incorporarlo al proyecto, y la integración del docente como un miembro más del grupo.

El proyecto, como producto de la organización grupal, se resume en tres etapas:

- *La etapa de surgimiento, elección y planeación general del Proyecto*. Que representa el periodo desde la captación de los intereses grupales, hasta la toma de decisiones sobre el tema del proyecto y la forma en que se ha de trabajar para lograrlo.

- *La realización del Proyecto*. Que incluye la puesta en práctica de las actividades y juegos planeados para cumplir los objetivos del proyecto.

- *La evaluación grupal de resultados obtenidos*. En la que tanto niños como maestra consideran aspectos como el grado de participación en las actividades, los descubrimientos realizados, las relaciones que se dieron (niño-niño, niño-docente), etc.

En cada una de ellas, la participación tanto de niños y niñas como de la educadora, es muy activa e incluye varios momentos de reunión grupal para la toma de acuerdos.

---

<sup>5</sup> Idem.

En la etapa de surgimiento y elección, por ejemplo, se insiste en la importancia de elegir proyecto a partir de las experiencias, inquietudes, problemas y necesidades del propio grupo. Para ello se recurre a la realización de una *Asamblea de grupo*, en donde se intenta una expresión abierta de los niños, que oriente el sentido del proyecto, de manera que responda al interés del grupo en su conjunto (no sólo de uno o algunos).

Cabe señalar, que la asamblea como tal no está explícitamente señalada en las etapas de la elaboración y realización de los proyectos; sin embargo, los principios ya señalados de *recuperación de la experiencia* y de *construcción grupal de conocimientos*, han marcado (al parecer como evidente) la necesidad de realizar acuerdos mediante asambleas.

Por otra parte, si bien las asambleas son actividades realizadas en distintos momentos en el Jardín de Niños (al iniciar cada día, al terminarlo, al elegir un proyecto y al evaluarlo), se eligió para este trabajo únicamente las *asambleas para elección de proyectos*, por su relevancia tanto en el desarrollo de capacidades para la discusión y participación, como en el aprovechamiento de los intereses de los niños/as para la elección de contenidos de aprendizaje.

### **1.3. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO Y TIPO DE ANÁLISIS.**

#### **Fundamentos teóricos y ejes de análisis.**

El primer acercamiento personal a una asamblea de grupo con preescolares provocó un fuerte cambio en la estructura inicial del trabajo. De acuerdo con los comentarios de las educadoras, mi expectativa era encontrar un espacio en el que, aún con dificultades, se ejercieran la democracia, la participación y la libre expresión, y que comprobaran la posibilidad de una Educación en Derechos Humanos en el preescolar. Sin embargo, me encontré con una sesión caótica, con diálogos en monosílabos y grandes dificultades para elegir un tema de trabajo. A partir de esta experiencia comprendí que los postulados generales de la EPDH, no serían fundamento suficiente para entender lo que ahí pasaba. Se hacía indispensable, por ejemplo, entender el grado de desarrollo de los/as niños/as a esa

edad, su uso del lenguaje, el grado de comprensión sobre la existencia de otros seres, sus formas de entender lo colectivo y la toma de decisiones.

Esto obligó a incorporar a este trabajo un ejercicio de recuperación de estos postulados, pero además de indagación de otras líneas teóricas que podrían dar luz al análisis. Así, los aportes de Piaget en cuanto al desarrollo cognitivo, de Kohlberg sobre la construcción de lo moral en los sujetos y de algunos autores de la Escuela de Ginebra sobre el aprendizaje social, ofrecieron elementos importantes para comprender e interpretar la vinculación social entre preescolares<sup>6</sup>. De la Escuela de Ginebra, por ejemplo, se recupera la categoría de *pre-requisito cognitivo*, que repensada desde la EPDH considero como uno de los principales aportes de este trabajo.

Por su parte, autores como Ludojosky y Lappassade permitieron ampliar la explicación fuera del marco estrictamente individual, para explicar en parte los fenómenos colectivos que se observaron durante las asambleas. Sus ideas sobre la participación escolar y sus características, representaron el complemento teórico necesario a la interpretación desde el desarrollo psicológico, principalmente por la necesaria visión de proceso que la participación requiere.

Este ejercicio de revisión teórica e incorporación de distintos acercamientos teóricos es ya uno de los resultados de esta experiencia y se concreta en los Capítulos 2 y 3 de este trabajo. El análisis de lo sucedido en las asambleas, es resultado del cruce entre los datos ofrecidos por la experiencia concreta y las herramientas de interpretación ofrecidas por los autores antes señalados y los fundamentos de la EPDH.

### **Elección del método.**

---

<sup>6</sup> Los trabajos de Piaget y Kohlberg son incorporados por la mayoría de las propuestas de EPDH en el país; sin embargo, los postulados de la Escuela de Ginebra en cuanto al aprendizaje social son poco conocidos y sólo en algunos casos se consideran como un posible fundamento para la labor educativa en derechos humanos.

El contexto en el que se realizó esta investigación y los motivos que señaló para abordar el tema de las asambleas, determinó en gran medida el tipo de acercamiento y el método de trabajo elegido.

El referente inevitable para todo el análisis es la Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPDH); sin embargo, la intención principal era *conocer y comprender* lo que ocurre en las asambleas de grupo, más que *enjuiciar* lo que sucediera en ellas. Esto llevó a evitar un enfoque cuantitativo para la investigación, en el que se midiera, por ejemplo, el grado de apego de las educadoras a los principios de la EPDH o se otorgara una calificación a sus acciones.<sup>7</sup>

El punto de arranque del trabajo fue una pregunta, más que una hipótesis: *¿cómo son las asambleas de grupos en preescolar y qué aportan a la Educación en Derechos Humanos y al aprendizaje de la democracia?* Dar respuesta a ello exigía, desde mi punto de vista, un acercamiento de tipo *cualitativo*, que diera cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas en ese contexto específico. Por ello, se recurrió a algunas técnicas tomadas de métodos cualitativos de investigación (la observación y la entrevista específicamente) que permitieron acercarse como testigos a las interacciones cotidianas y registrar lo que ahí sucede. Sin ser un trabajo propiamente etnográfico, se tomó de este método la idea de "convertir en extraño lo que es familiar"<sup>8</sup> y el propósito de no llegar a la observación a corroborar hipótesis preconcebidas, sino libre de una primera interpretación o juicio ("cumplen o no los principios de la EPDH").

Con esta intención, la elección de los ejes de análisis para el trabajo no fue realizada de antemano, ya que al momento de iniciar el trabajo no se contaba con suficiente información al respecto. La interacción de los grupos, y las diferencias entre ellos, llevó a buscar comunes denominadores que permitieran analizar lo que sucedía en unos y otros; así

---

<sup>7</sup> Algunas herramientas cuantitativas, en combinación con otras de tipo cualitativo, han resultado útiles para evaluar el impacto de programas de formación docente la AMNU cuenta con una experiencia al respecto); sin embargo, dada la intención explicativa y no de evaluación de este trabajo, el tratamiento cuantitativo no resultaba útil.

<sup>8</sup> Wilcox, Kathleen. *La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión* en Velasco, Honorio et al. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de*

resultaron temas como la *organización* de las asambleas, la noción de *reglas de participación*, los *tipos* de participación y las características de la *intervención docente*.

Los datos presentados en este trabajo, por lo tanto, son derivados de tres fuentes fundamentales:

- La revisión, selección y análisis de diversos aportes teóricos en torno al tema. Esto incluye cuatro aspectos:
  - Una definición amplia de los derechos humanos, donde se les ubique más allá de su dimensión jurídica y se enfatice la relación que guardan con el ejercicio de la participación en la toma de decisiones, la libertad de expresión y la democracia.
  - La identificación de algunos principios básicos de la Educación en Derechos Humanos.
  - Una caracterización del desarrollo infantil en edad preescolar, que más adelante explique la interacción en asambleas y el aprendizaje social que se genera en ellas.
  - La revisión de la coparticipación escolar, como posibilidad para compartir la autoridad y las decisiones con los alumnos y alumnas de una institución.
- Como ya se dijo esto va desde la definición de los principios comúnmente aceptados (sobre el concepto de derechos humanos y la EPDH) hasta la incorporación de perspectivas poco utilizadas, pero que ofrecen nociones importantes a considerar.
- La observación en aula de asambleas de grupo para la elección de proyectos. Se llevaron a cabo visitas a tres grupos en dos diferentes escuelas (un total de cinco visitas). Durante cada una de ellas se realizaron registros sobre lo sucedido (mediante grabaciones de los diálogos) y registros ampliados con las observaciones de actitudes, lenguaje no verbal y otros sucesos en el Jardín de Niños que ofrecieron información sobre el contexto de la asamblea.

- Entrevistas con las educadoras responsables de los grupos (una con cada profesora), para conocer su opinión sobre el funcionamiento, propósitos y logros de las asambleas de grupo.

## 2. LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN

### 2.1.- CONCEPTO DE DERECHOS HUMANOS.

La necesidad del ser humano de vivir como parte de un grupo y las dificultades y desigualdades que esta convivencia implica, ha evidenciado también la necesidad de establecer algunos principios comunes que normen las relaciones en sociedad. Principios que, independientemente del lugar, posición económica, credo o sexo de los individuos, aseguren su integridad, su seguridad y todo aquello que el ser humano merece dentro de una comunidad y que debe serle dado para salvaguardar su dignidad como tal. Estos principios, traducidos en normas, valores y facultades son los *Derechos Humanos*.

Como se verá más adelante, la noción de derechos fundamentales para los seres humanos no es reciente, pero es en las últimas décadas que se ha hecho un intento por conceptualizarlos, por determinar ciertas características y elementos básicos internacionalmente aceptados y que se han convertido en materia de análisis desde ámbitos como la ética, la política, el derecho positivo y la educación.

Dentro de éstos esfuerzos de definición se pueden mencionar los siguientes.

La Comisión Nacional de Derechos Humanos en el Artículo 6º de su Reglamento interno los menciona de la siguiente manera:

"Los Derechos Humanos son los *inherentes a la naturaleza humana*, sin los cuales no se puede vivir como ser humano. En su aspecto positivo, son los que reconoce la Constitución Política y los que se recogen en los pactos, los convenios y los tratados internacionales suscritos y ratificados por México."<sup>9</sup>

Por su parte, algunos autores como Francisco Bustamante <sup>10</sup> se refieren a ellos como un:

---

<sup>9</sup> Comisión Nacional de Derechos Humanos, *Decreto Constitucional y Reglamento interno de la Comisión Nacional de Derechos Humanos*, p. 54.

<sup>10</sup> Bustamante, Francisco. *Derechos Humanos en el aula. Reflexiones y experiencias didácticas para la enseñanza media*, p. 31.

"(...) instrumento de respeto y estímulo a la dignidad de la persona, *cuya peculiaridad es ser normas jurídicas*. (...) son derechos reconocidos por el poder político y que con independencia de las convicciones que posean los gobernantes están obligados a garantizar su cumplimiento. Son normas totalmente imperativas, en caso de infracción u omisión, el poder político deberá utilizar los medios coactivos necesarios para tornarlos vigentes."

De acuerdo con el Centro Fray Francisco de Vitoria<sup>11</sup> se considera que los derechos humanos son:

*"un conjunto de facultades e instituciones que en cada momento histórico concreta las exigencias de la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional"*

Aunque el listado de definiciones podría continuar largamente, estos comentarios evidencian algunas características importantes en torno a la noción de Derechos Humanos, y sobre las distintas dimensiones que lo componen.

### **Dimensiones de los Derechos Humanos. Un concepto integral.**

Es muy frecuente encontrar afirmaciones que sitúan a los Derechos Humanos en un plano esencialmente jurídico, como es el caso de la definición presentada por Francisco Bustamante, en donde se acentúa el papel coercitivo de estos derechos, así como la obligación por parte del Estado de garantizar su cumplimiento. La noción de Derechos Humanos se ubica, preferentemente, en su carácter de norma y en el marco del derecho positivo.

En otros casos el énfasis está puesto en el aspecto valoral, considerándolos como aspiraciones de justicia, fraternidad, libertad, etc., o en su carácter de *facultades inherentes a la naturaleza humana*, es decir, recuperando el valor intrínseco de los seres humanos.

---

<sup>11</sup> Centro de DH "Fray Francisco de Vitoria, O.P. *Curso básico de derechos humanos. 10 temas*, p.1

Un tercer elemento observado en estas definiciones es la consideración de los Derechos Humanos en su carácter histórico y como respuesta a las exigencias de la dignidad humana en distintos momentos.

Estas tres posiciones, aún con sus distintos énfasis, pone en evidencia que un tema como éste, que tiene al centro la dignidad humana, toca por necesidad distintos ámbitos y requiere de una perspectiva amplia en su interpretación. En este sentido, cabría hablar de un concepto *holístico e integrador* de estos derechos, que articule al menos las siguientes dimensiones: <sup>12</sup>

- Dimensión valoral.
- Dimensión jurídica
- Dimensión histórico - política

a) Dimensión valoral.

Una de las ideas que fundamentan los derechos humanos se relaciona con su carácter de *valores fundamentales para la vida en sociedad*.

Aunque el término *valor* resulta difícil de definir, alude en términos generales a aquello que se considera deseable, digno de ser apreciado y que se identifica como *bueno o positivo*<sup>13</sup>, tanto a nivel individual como colectivo. En el plano social, por ejemplo, hablar de valores nos remite a ciertas “preferencias colectivas, compartidas por un grupo”<sup>14</sup> y que establecen algunas formas de convivencia como las deseables. Estas formas de convivencia se convierten más tarde en normas que nos dictan aquello que se considera como correcto para la convivencia con otros y para alcanzar la realización humana.

---

<sup>12</sup> Cfr. Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, *Derechos Humanos*. Doc. de apoyo para talleres.

<sup>13</sup> Cfr. Papadimitriou, Greta, *et al*, op. Cit., p. 27.

<sup>14</sup> Latapi, Pablo en Papadimitriou, Greta, *Idem*.

En el plano de los derechos humanos, esta perspectiva sociológica y de moral colectiva resulta de gran importancia. La dolorosa historia de violaciones a la dignidad humana ha hecho patente la necesidad de contar con acuerdos básicos de convivencia y de construir paulatinamente una ética común que oriente y establezca límites de responsabilidad a la acción humana. Los horrores vividos durante las guerras mundiales, las masacres y la violencia ejercida por el ser humano contra sí mismo, han constituido durante mucho tiempo llamadas de alerta para las naciones del mundo y ha obligado a explicitar ciertos valores fundamentales como la libertad, la igualdad, la justicia o la solidaridad.

Con el surgimiento de la Organización de Naciones Unidas, cuyo claro antecedente es la Segunda Guerra Mundial y sus dolorosos recuerdos, este código ético comenzó una nueva etapa, al declarar todos sus miembros que:

“Nosotros los pueblos de las Naciones Unidas resueltos a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra que dos veces durante nuestra vida ha infringido a la humanidad sufrimientos indecibles, a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas, a crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del derecho internacional, a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad...”<sup>15</sup>

Más adelante este deseo se convertirá en la base para otros instrumentos, expresados principalmente en la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), que contempla algunos de los valores que se resumen en el Cuadro 1.

Estas ideas han sido sustento del discurso en materia de derechos humanos durante varias décadas, sin embargo, también han estado sometidas a fuertes polémicas y replanteamientos. Si bien no es interés de este trabajo profundizar en el tema, cabría ubicar a los valores de los derechos humanos como dinámicos y sometidos a constante revisión en

---

<sup>15</sup> ONU, Carta de las Naciones Unidas.

tanto construcciones históricas. Hoy en día, por citar un ejemplo, valores como la igualdad tienen que verse a la luz de quienes son y desean ser diferentes. Los pueblos indígenas, la comunidad homosexual, las mismas mujeres y otros grupos, defienden su derecho a la diversidad y obligan a conservar a este valor y muchos otros en constante reflexión.

Aún así, la dimensión valoral de los derechos humanos sigue siendo un punto de apoyo para evaluar la vida en sociedad y analizar qué tanto una comunidad ofrece elementos para que sus integrantes puedan vivir y desarrollarse plenamente.

**Cuadro 1**  
**Algunos valores que contemplan los**  
**Derechos Humanos y aspectos que consideran<sup>16</sup>**

Fraternidad	Respeto a las diferencias No discriminación Cooperación Tolerancia Igualdad Saber compartir Solidaridad	Verdad (información veraz)	Información veraz y objetiva Expresión pública de ideas Diálogo
Justicia	Equidad Participación en la toma de decisiones Ejercicio responsable del poder Democracia Leyes justas	Vida	Respeto a la integridad física y emocional Salud Vivienda digna Paz y no violencia Medio ambiente sano
Libertad	Posibilidad de elegir Valoración y ejercicio de la cultura propia Responsabilidad Libre asociación		

<sup>16</sup> Este esquema que contiene cinco valores fue retomado del Programa de Derechos Humanos de la Vicaría de la Solidaridad de Santiago de Chile y adaptado por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU) para el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos.

## b) Dimensión jurídica.

Si bien el reconocimiento de los derechos humanos como valores fundamentales representa un avance importante en la ética mundial, no resulta suficiente. La historia ha ubicado a estos derechos en un plano de lucha constante fundamentalmente contra los gobernantes y el ejercicio abusivo del poder. En este plano, las buenas intenciones no son garantía para su cumplimiento, sino que se requiere de un marco jurídico que permita a los ciudadanos exigir el cumplimiento de esos derechos ante la autoridad, con un fundamento concreto (la ley) que le otorgue legitimidad.

En un primer momento, la incorporación de estos derechos como leyes o decretos de los Estados y Naciones era producto de la benevolencia del gobernante (como una concesión a los súbditos) o como resultado de fuertes rompimientos y luchas violentas. Ejemplo de estos es, por una parte el Código de Hamurabi (1700 A.C.), que otorgaba privilegios a algunos servidores del rey como las viudas y los huérfanos, así como la Revolución Francesa, con sus ideales de libertad, igualdad y fraternidad, proclamados más tarde a través de su Constitución.

Hoy en día, sin dejar de haber luchas de por medio, el reconocimiento positivo de los derechos humanos se acepta como una condición casi indispensable para cualquier Estado moderno que se ostente como democrático. Consecuencia de esto es el cada vez más extendido marco internacional de protección a estos derechos, su incorporación a la legislación interna e incluso la creación de organismos defensores de los derechos humanos creados por los mismos Estados.

En el marco internacional, la creación de la Organización de las Naciones Unidas, ha otorgado una dimensión global a la protección de los derechos humanos, considerándola ya no sólo como un asunto interno de cada país, sino como un tema de relevancia mundial y cuyo abordaje compromete a la comunidad internacional. Desde esta dimensión jurídica y mundial, se ubica a los derechos humanos como aquellos reconocidos en instrumentos como la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Pacto Internacional de Derechos

Civiles y Políticos (1966), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979), entre muchos otros. Algunos de estos instrumentos se han asumido como compromisos de los Estados ante la comunidad internacional: Su firma y ratificación obliga a desarrollar acciones para su cumplimiento así como a dar cuenta de los avances graduales en esa materia.

En el caso de México, los derechos humanos exigibles jurídicamente son los que se establecen en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, particularmente en los apartados relativos a las Garantías Individuales y Sociales. Sin embargo, también se reconoce como ley mexicana todos aquellos tratados de carácter internacional, firmados y ratificados por el gobierno de nuestro país. Al respecto, el Art. 133 constitucional señala que:

“Esta Constitución, las leyes del Congreso de la Unión que emanen de ella y *todos los tratados que estén de acuerdo con la misma*, celebrados y que se celebren por el Presidente de la República, con aprobación del Senado, serán Ley suprema de toda la Unión. Los jueces de cada Estado se arreglarán a dicha Constitución, leyes y tratados, a pesar de las disposiciones en contrario que pueda haber en las Constituciones o leyes de los Estados”<sup>17</sup>

Esta necesidad de validar los acuerdos internacionales sobre derechos humanos a través de las leyes de cada Estado, tiene como propósito asegurar que la dignidad humana será salvaguardada, independientemente de la voluntad de quien ostenta el poder y de los azares políticos de cada nación. Sin embargo, los problemas a los que se ha enfrentado la incorporación de este tema al derecho nacional e internacional no han sido pocos ni sencillos. Muchos países (México entre ellos) se han negado a firmar algunas convenciones y pactos por considerar que atentan en alguna medida contra su soberanía, contra los principios de su Carta Magna o contra el proyecto de nación del grupo en el gobierno<sup>18</sup>; mientras que en otros casos, la supuesta defensa de estos derechos ha servido como bandera

---

<sup>17</sup> Art. 133, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

<sup>18</sup> México tardó casi 20 años en ratificar el Pacto de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto de Derechos Económicos Sociales y Culturales, ambos proclamados por la ONU en 1966 y en donde se desglosan los principios de la Declaración Universal y se traducen en compromisos para los Estados firmantes.

para acciones claramente contrarias a ellos. Para buena parte de los países orientales, los derechos humanos no pueden ser plenamente aceptados ni incorporados a su legislación porque no necesariamente coinciden con la visión del mundo de este sector de la humanidad. Se argumenta, y con razón, que estos derechos son fundamentalmente producto de la cultura occidental por lo que en ocasiones resultan ajenos a su ideología y valores.

Estas situaciones reflejan que ni la positivización ha logrado superar los fuertes dilemas que la reflexión y puesta en práctica de los derechos humanos implican. Sin embargo, los múltiples casos de violación a la dignidad humana de los que somos testigo cotidianamente, hablan de la clara necesidad de que cualquier ser humano o grupo vea reconocidos sus derechos al menos en la norma, como un paso más hacia su vigencia.

### c) Dimensión histórico-política.

Los Derechos Humanos, al igual que toda idea derivada de las relaciones humanas, debe concebirse en una perspectiva dinámica. Su aparición, más que un hecho natural (“nacemos con derechos humanos”) responde a la necesidad social de crear condiciones de respeto a la vida, la libertad y la justicia. Estas necesidades no son estáticas ni inmutables, sino que cambian y se amplían de acuerdo a las condiciones imperantes en un determinado momento histórico, social y político.

Aunque la noción de los Derechos Humanos como tales es relativamente reciente (uno de los primeros documentos explícitos sobre la materia, la Declaración de los Derechos de Virginia, data de 1776), la lucha por el respeto a la dignidad humana tiene sus raíces en las civilizaciones más antiguas: las ideas nacientes sobre la dignidad humana en la *polis* griega; los principios humanitarios proclamados por el cristianismo (y sus aportes a la noción del derecho natural); la *Petition of Raights* (1628) en la que se hace ley la soberanía del pueblo inglés, son ejemplos de la constante búsqueda del ser humano por crear a su alrededor

condiciones básicas que le permitan su pleno desarrollo y la protección y seguridad ante el poder del monarca, el emperador, el faraón, etc.<sup>19</sup>

Al recoger esta lucha permanente a lo largo de los años, el discurso de los derechos humanos ha variado, alimentándose del pensamiento y circunstancias de cada época y cada región del mundo. Esto ha obligado a incorporar una lectura histórica y política sobre el tema (adicional a la ética y jurídica), que de cuenta del difícil proceso que su reconocimiento ha implicado.

Los derechos humanos como producto histórico.

Desde un punto de vista histórico, una posición común entre algunos autores (Barba, Bustamante, Aguilar y otros) es la que organiza el reconocimiento de los Derechos Humanos en *Tres generaciones* o momentos en la historia de la humanidad. Estas responden a la manera en que la protección a estos derechos se ha ampliado, al ampliarse también las exigencias de la dignidad humana, y contemplan desde el reconocimiento de los derechos individuales - durante la Revolución Francesa -, hasta la discusión actual sobre los llamados derechos de los Pueblos o de Solidaridad.

La *primera generación* incluye los llamados *derechos fundamentales* de la persona humana y está constituida por *derechos civiles y políticos*. Su principal característica es *constituir límites al poder del gobernante*, siendo su principal beneficiario *el ser humano individual*.

Estas ideas se consolidan durante la Revolución Francesa con los postulados de *libertad, igualdad y fraternidad* y con la elaboración de la *Declaración del los Derechos del Hombre y del Ciudadano* (Francia, 1789), cuyos primeros artículos recogen claramente su esencia:<sup>20</sup>

"Art. 1º Los hombres nacen y permanecen libre e iguales en derechos. Las distinciones sociales no pueden fundarse más que en la utilidad común.

---

<sup>19</sup> Cfr. Aguilar, Magdalena. *Derechos Humanos. Manual de Capacitación*, p. 24.

<sup>20</sup> Cfr. Comisión Nacional de Derechos Humanos. *Derechos Humanos. Documentos y Testimonios de Cinco Siglos*, p. 24.

**Art. 2°** La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a tal opresión."

A esta primera etapa corresponde el reconocimiento de derechos llamados Fundamentales como la vida; la libertad (de asociación, tránsito, opinión, expresión de las ideas, conciencia y religión), la prohibición de la esclavitud, de la tortura, la igualdad ante la ley y la integridad física. Asimismo, incluye los derechos Civiles y Políticos como: personalidad jurídica; recurso de amparo; no ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado; hacerse escuchar ante un tribunal imparcial; ser considerado inocente hasta que se demuestre lo contrario; votar y ser electo para ocupar un puesto público.

Durante la llamada *Segunda Generación*, acontecimientos como la Revolución Industrial y las condiciones socioeconómicas creadas a su alrededor llevaron al ser humano a replantear sus necesidades de vida, más allá de la libertad individual y la integridad física. No era posible hablar del derecho a la igualdad en un marco de satisfacción de necesidades sociales y económicas poco equitativas o ante condiciones de trabajo infrahumanas.

Esta Segunda Generación de Derechos Humanos incluye el reconocimiento de derechos *económicos, sociales y culturales*, que garanticen un *adecuado nivel de vida*, siendo su principal beneficiario el ser humano, ya no solo de manera individual, sino como parte de una sociedad. En este sentido, y a diferencia de la *Primera Generación*, estos derechos no sólo restringen el poder del gobernante, sino que especialmente le *imponen obligaciones* para crear los medios y condiciones necesarios para su realización.

A esta generación corresponden derechos como un salario digno, seguridad social, formación de sindicatos, educación, adecuado nivel de vida (alimentación, vestido y vivienda) y la participación en la vida cultural del país.

En esta concepción dinámica de los Derechos Humanos mencionada al inicio de este apartado, hoy en día se hace evidente que la situación mundial ha cambiado. Se caracteriza por grandes desequilibrios y profundas desigualdades entre los pueblos, que obligan a

replantear el significado de la justicia y la igualdad. Carrera armamentista, atentados contra la autodeterminación de los pueblos (bloques económicos, invasiones armadas), desastres ecológicos, etc., hacen necesario el reconocimiento de nuevos Derechos Humanos cuya capacidad de protección vaya más allá del plano individual o social-comunitario. Derechos cuyos titulares son los pueblos, tanto individual como colectivamente y que permitan en los seres humanos el desarrollo de una conciencia de pertenencia planetaria.

Esta es la llamada *Tercera generación de Derechos Humanos* integrada por los derechos de los *Pueblos* y de *Solidaridad*. Estos derechos incluyen la autodeterminación, la paz, el desarrollo y un medio ambiente sano y equilibrado.

- Los derechos humanos como vía para la transformación social.

En este proceso de reconocimiento, los derechos humanos aparecen en la historia de la humanidad en un plano de conflicto, principalmente con la autoridad. Los individuos y grupos sociales reivindican estos derechos en la medida que sus sociedades no ofrecen condiciones básicas para una vida de calidad y que el ejercicio autoritario del poder, la pobreza, la falta de democracia aparece como ambientes cotidianos para un alto porcentaje de la población mundial.

Estas condiciones han evidenciado que no basta con reconocer que los seres humanos nacen libres e iguales y que poseen derechos inalienables desde su nacimiento hasta su muerte <sup>21</sup>. Ha sido necesario enfatizar una dimensión social y política en este campo: los derechos humanos tienen su origen en el valor intrínseco del ser humano, pero son también y esencialmente construcciones sociales y producto de luchas históricas por su reivindicación. <sup>22</sup>

Reconocer esto implica citar al menos los siguientes elementos característicos de los estos derechos:

---

<sup>21</sup> Cfr. De la Torre, Jesús Antonio. *Apuntes para una introducción filosófica al derecho*, p. 41-45.

<sup>22</sup> Principios sostenidos por el Jusnaturalismo y la Escuela del Derecho Natural, representado por pensadores como Rousseau, Lock y Kant, y que constituyen uno de los fundamentos filosóficos más comúnmente utilizados para explicar la existencia de los derechos humanos.

- Están por encima de cualquier régimen político. En tanto los Derechos Humanos no son ni pueden ser una concesión por parte del Estado, su existencia tampoco puede depender del régimen político imperante. Antes bien, en ocasiones representa una protección contra las características autoritarias y represoras de un régimen, en tanto procuran limitar el uso del poder.
- Carecen de neutralidad. Asumir los Derechos Humanos como principios rectores implica necesariamente una toma de posición. El respeto absoluto a la dignidad requiere tener una postura ante asuntos de orden político, social y cultural, siempre en favor del respeto al ser humano y en oposición a aquellas acciones que la pongan en peligro. En este sentido los Derechos Humanos cumplen con una función crítica, juzgan el orden vigente y dejan al descubierto los factores que impiden su completa realización.
- Implican una búsqueda permanente de mejores condiciones de vida. Esta posición crítica ante las condiciones actuales de las sociedades, deriva por necesidad en la construcción permanente de una utopía en la que se imaginen aquellas condiciones que satisfagan los requerimientos fundamentales de los seres humanos y los grupos.

Particularmente en el contexto Latinoamericano, esta dimensión política de los derechos humanos ha sido relevante. Mientras que en Europa la preocupación se centraba en curar las heridas provocadas por las guerras mundiales, frenar la carrera armamentista o terminar con la guerra fría, países como Chile, Argentina, el Salvador o México se enfrentaban a otra realidad.

En algunos de ellos, la violación a los derechos humanos se manifestaba a través de la dictadura militar, las desapariciones y la tortura; en otros, la pobreza generalizada, la corrupción y el desempleo creaban condiciones de vida infrahumanas, muy distantes a los ideales de la Declaración Universal. Así, el discurso sobre estos derechos humanos adquirió una dimensión en la que la transformación social fue el eje articulador. Desde este punto de vista, los derechos humanos no se entienden sólo como fruto de un *derecho natural*, sino en su carácter de conquistas sociales. Su vigencia exige consolidar una estructura social que

asegure calidad de vida a través de condiciones como: salarios justos, libertad de expresión, democracia, igualdad ante la ley, respeto a la integridad física y emocional, etc.

“...los derechos humanos tampoco son ningún don de la Naturaleza, ninguna dote de la historia pasada, sino el premio de la lucha contra el accidente del nacimiento y contra los privilegios, que la historia hasta ahora transmitió de generación en generación. Constituyen resultados de la cultura y sólo puede poseerlos quien los mereció y ganó”<sup>23</sup>

En este contexto, se entiende que la sociedad en general debe tomar una posición activa y no sólo como receptora de derechos. La libertad y la justicia pueden ser valores individuales pero requieren también constituirse como valores sociales que orienten la organización política y la vida de un país o grupo en particular, lo que implica una acción comprometida, tanto de autoridades y gobernantes como de todos/as quienes integran una sociedad.

Estas tres dimensiones (ética o valoral, jurídica e histórico-política) permiten ubicar varios rostros de un mismo tema. Un concepto amplio sobre los derechos humanos exige comprenderlos como principios éticos que dibujen la utopía, como normas que los concreten como exigibles y como lucha permanente en busca de mejores sociedades. A partir de estos elementos indivisibles, puede entenderse los derechos humanos como:

"Aquellas *condiciones de vida* sin las cuales, en cualquier fase histórica de una sociedad, los hombres no pueden dar de sí lo mejor que hay en ellos como miembros activos de la comunidad, porque se ven privados de los medios para *realizarse plenamente* como seres humanos." <sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Beuer en Pressburguer, Miguel. *Hacia una reconceptualización de los Derechos Humanos*, p. 28

<sup>24</sup> UNESCO. *Los Derechos del Hombre*, s/p.

## La democracia y la participación; condiciones de los Derechos Humanos

En los últimos años, se ha incorporado de manera importante al discurso de los derechos humanos el tema de la democracia. Se afirma, por ejemplo, que no es posible una sociedad respetuosa de estos derechos mientras se trate de una sociedad poco democrática, en la que sus integrantes no tengan voz en la toma de decisiones y en donde la falta de equidad - económica, social, política - sea una constante en la vida pública y privada.

Si se entienden los derechos humanos como la búsqueda permanente de una mejor sociedad, un paso indiscutible para ello es el desarrollo de formas de convivencia en las que se pongan en práctica la igualdad, la tolerancia, el diálogo y la participación; en otras palabras una sociedad respetuosa de los derechos humanos, que coincide con lo que se ha llamado una *sociedad democrática*. Derechos humanos y democracia se vuelven conceptos hermanos en su propósito de tocar, no sólo a los individuos, sino a las estructuras de una sociedad. “Sin democracia no hay justicia y sin justicia no hay respeto a los Derechos Humanos”<sup>25</sup>

En un sentido literal, el término democracia remite al gobierno ejercido por el pueblo<sup>26</sup>; este gobierno, sin embargo, tiene diferentes formas de comprenderse. Una de ellas, y probablemente la más conocida, es la que se refiere a la elección de los gobernantes o representantes a través del voto. Las decisiones finalmente son tomadas por éstos y no por el pueblo directamente (*democracia representativa*).

Desde esta mirada, parecería suficiente la existencia de una estructura formal, para la existencia de un Estado democrático. Sin embargo, entendida en un sentido más amplio, la democracia *supone la participación activa de los ciudadanos en las decisiones que afectan su destino*; esto incluye no solo el ejercicio del voto, sino también la vigilancia de la acción de los gobernantes y la intervención en todos los asuntos de la vida pública (*democracia participativa*).

---

<sup>25</sup> Conde, Silvia y Rojas, Christian. *Democracia y Ciudadanía*, p. 19.

<sup>26</sup> *Demos*, pueblo; *krátos*, autoridad, poder

Recuperando este concepto amplio, la UNESCO, define una sociedad democrática como:

*...un sistema social, económico y político que restituye las libertades y el poder de decisión al conjunto de los actores sociales, que sólo reconoce como autoridad las decisiones que emanan del diálogo institucionalizado (...); a fin de cuentas es el respeto de los derechos humanos y la participación de la mayoría en las ciudadanías.<sup>27</sup>*

Esta idea no sólo atiende al plano del gobierno de un Estado, sino a todos los escenarios de las relaciones sociales. Así, puede hablarse de que la construcción de la democracia implica asumirla e incorporarla en tres niveles:<sup>28</sup>

- Como estructuración jurídico-política , en la que se reconozca la igualdad política y derechos de los ciudadanos, exista un conjunto de leyes que limiten el poder del gobierno y asegure la amplia participación social en la toma de decisiones.
- Como forma de participación de los ciudadanos en las decisiones que les competen y afectan; para ello se requiere la mayoría de edad pero además la adquisición de facultades críticas y estrategias de participación.
- Como forma de vida, que supone el ejercicio de derechos y deberes tanto en el gobierno, las instituciones sociales y la vida cotidiana.

Para cada uno de ellos, este principio de *devolver el poder de decisión al conjunto de actores sociales* remite a un elemento íntimamente vinculado a la democracia: la *participación*. Vivir en democracia, implica ser partícipe<sup>29</sup> de la vida social y actuar de manera consciente y comprometida, tomando parte en los asuntos que competen a todos. La vigencia de los derechos humanos y la construcción de una sociedad democrática obliga a

---

<sup>27</sup> UNESCO. *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*, p. 139.

<sup>28</sup> Cfr. Conde, Silvia. *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la Ciudad de México*, p. 141-143.

<sup>29</sup> Del latín *particeps*, de *par*: parte, y *capere*: tomar

sus miembros a tomar un papel activo y realizar actividades mediante las cuales se hagan presentes y ejerzan influencia en el ámbito de lo público.

El valor de la participación, por tanto, se apoya en la concepción de la sociedad como una construcción de seres libres, con derecho a intervenir en los procesos de toma de decisiones que afectan su vida.

## **2.2. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.**

Si bien, como ya se mencionó, los derechos humanos representan un importante avance para la humanidad, es evidente que ni el respeto a los otros, ni la justicia, la participación o la democracia como forma de vida se instalan de manera natural en un grupo social. Se trata por necesidad de una construcción que pasa por la toma de conciencia individual y colectiva y por la constante recreación de la cultura. Esto lleva a la pregunta obligada de cómo una sociedad puede formar sujetos comprometidos con el respeto a los derechos humanos, con actitud crítica ante los abusos y con el compromiso de actuar para la transformación de condiciones no deseadas.

Con la idea de dar respuesta a ello, desde hace algunos años se ha destacado el importante papel de la educación en la generación de condiciones de justicia y respeto a la dignidad humana. La UNESCO, por ejemplo, sienta sus bases en el principio de que si la guerra ha nacido en la mente humana, es ahí donde habrá que construir la paz. Una estrategia fundamental para ello debe ser la *formación* de sujetos capaces de analizar y transformar gradualmente las sociedades.

Particularmente se considera a la escuela como un lugar privilegiado para la promoción de conocimientos, actitudes y valores congruentes con los derechos humanos, por sus condiciones de formalidad y sistematicidad.

Así, comienza a gestarse el término Educación en Derechos Humanos (EDH), considerándola como una práctica pedagógica alternativa, encaminada a promover la formación de sujetos con un compromiso por la defensa y práctica de los derechos

humanos. Este postulado, implica entre otras cosas, analizar el papel que juega la escuela en la generación, reproducción y construcción de valores y principios, y, en función de esto, reconocer que la acción pedagógica conlleva una acción ideológica: se forma en derechos humanos aún cuando no se haga conscientemente. Las formas de relación, el uso del poder y la autoridad, los espacios de participación o la ausencia de ellos, expresan un contenido que mucho tiene que ver con la práctica de estos derechos.<sup>30</sup>

En Europa y Latinoamérica, esta conciencia sobre la importancia de la educación y la escuela en la construcción de sociedades respetuosas de los DH, ha derivado en la construcción de propuestas educativas y múltiples proyectos de intervención que tienen como centro la relación educación-derechos humanos o escuela-derechos humanos. Si bien cada proyecto presenta su propio énfasis, es posible identificar en ellos algunos postulados comunes, entre los que se encuentran los siguientes:

- Desde luego, se comparte la idea de que los Derechos Humanos (y valores vinculados con ellos) constituyen un mínimo ético para la humanidad, así como un parámetro para las sociedades modernas y para la forma en que éstas satisfacen las necesidades humanas. Su vigencia es un requisito para la democracia y el desarrollo individual y colectivo. El contenido de la Declaración Universal de Derechos Humanos, así como los derechos reconocidos en la Constitución Política de muchas naciones y en otros instrumentos, es tema fundamental de análisis.

- Un segundo principio común es la negación de la neutralidad del proceso educativo. Se reconoce que la escuela puede ser transmisora de una ideología dominante, pero también que en ella existen espacios para la recreación de la cultura, de manera que resulta inevitable que a la par que se estudian los contenidos se construyan formas de percibir el mundo.

- Otro aspecto claramente compartido es la consideración de que un programa que atienda sólo a la divulgación de estos derechos es insuficiente. Se espera que cualquier

---

<sup>30</sup> Cfr. Tirado, Felipe. *La educación en derechos humanos en la escuela. Cuatro entradas para una propuesta*, p. 33

intervención educativa en materia de DH incida en tres áreas del aprendizaje: la conceptual, la actitudinal y la de la acción <sup>31</sup>. Esto implica *conocer* cuáles son los derechos humanos, pero también - y principalmente - desarrollar *actitudes* relacionadas con su respeto, así como asumir un compromiso con su *defensa* en cualquier ámbito: familiar, laboral, comunitario, etc.

- Como consecuencia de los puntos anteriores, entre otros, en los últimos años ha predominado la idea de que la EPDH no puede ser un contenido exclusivo de una asignatura académica, sino del curriculum escolar en su totalidad; esto implica una concepción transversal de los contenidos educativos y una presencia constante de actitudes y prácticas congruentes con los principios de los derechos humanos en la escuela. En este sentido, la democracia o la no discriminación, por ejemplo, pueden ser tema de cualquier asignatura, además de constituirse en parte del “clima de clase”. <sup>32</sup>

- Se reconoce también que la EDH debe atender a ciertos principios básicos que orientan una labor educativa, entre ellos están: el principio de *autonomía*, que implica la incorporación de las libertades en el pensar y actuar de la cultura escolar; el principio de *distribución democrática del poder*, que se basa en derecho a la participación y el replanteamiento de las formas en que se ejerce el poder en el salón de clases; y el principio de una educación para el *cambio y la transformación social* que implica la formación para el reconocimiento de situaciones que se alejan de la justicia social y de la vigencia de los derechos humanos, y para la búsqueda de soluciones y mejores formas de organización escolar y social. <sup>33</sup>

Desde luego, cada uno de estos principios tendrá impacto en muchos aspectos, como la forma de abordar los contenidos, la metodología, la relación docente-alumno/a, el trabajo

---

<sup>31</sup> Cfr. Magendzo, Abraham. *Curriculum, escuela y derechos humanos*, p. 95.

<sup>32</sup> Evidentemente ésta y otras afirmaciones se refieren al ámbito de la educación formal; sin embargo habría que señalar que la EDH no es labor exclusiva de la escuela. Particularmente en los países Latinoamericanos, la educación no formal e informal – por ejemplo, la educación popular – ha dado importantes aportes al aprendizaje de estos temas.

institucional, la vinculación con padres de familia, etc.<sup>34</sup> Se habla de una intervención que pasa tanto por el currículum explícito o abierto, como por el denominado *currículum oculto*,<sup>35</sup> es decir, aquellos valores, prácticas y situaciones que, sin ser explícitas, forman parte del contenido educativo presente en las escuelas.

Entre estos proyectos, también es posible encontrar orientaciones y énfasis distinto que dan especificidad a cada uno de ellos. En su trabajo elaborado para la UNESCO, Sylvia Schmelkes da cuenta de estas diferencias, en ocasiones expresadas a través del título que se le asigna: Educación en Derechos Humanos, Educación para la Paz, Educación para la Democracia.<sup>36</sup> Todos ellos cuentan con fundamentos similares como los que se acaban de señalar, pero también con puntos particulares de interés.

En este marco, educar para la democracia y la participación se vincula con la EDH en el sentido ya mencionado: la práctica de la democracia sienta bases importantes para el respeto a los DH. Lograr esto exige la formación de alumnos críticos y la incorporación de la democracia como un ejercicio cotidiano a través de espacios en donde los alumnos se expresen, se organicen y desarrollen sus propias actividades (como el caso de las asambleas).

Se requiere igualmente la formación en ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes específicas que favorezcan que un niño o niña se asuman como sujetos activos y sean capaces de participar en los grupos sociales a los que pertenece. Estos conocimientos y habilidades no están dados de por sí, y requieren de una acción intencionada, en este caso desde la escuela, que favorezcan su desarrollo y ejercicio cotidiano. Silvia Conde señala al respecto tres ejes de trabajo:<sup>37</sup>

---

<sup>33</sup> Cfr. Magendzo, Abraham *Curriculum y derechos humanos. Manual para profesores*, p. 44

<sup>34</sup> Cfr. Alba Olvera, Ma. De los Angeles. *La propuesta educativa de los derechos humanos*, p. 80

<sup>35</sup> Término utilizado por primera vez por Philip Jackson en 1975.

<sup>36</sup> Cfr. Schmelkes, Silvia. *Educación para los Derechos Humanos y la Paz en el marco de una formación valoral. Estado del conocimiento y de la práctica en América Latina*.

<sup>37</sup> Cfr. Conde, Silvia. *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la Ciudad de México*, p.

- La enseñanza de los aspectos formales de la democracia a través de temas como la ciudadanía, soberanía popular, ejercicio del voto, derechos políticos, el sistema de partidos, etc.
- La formación en habilidades democráticas; es decir, aquellas habilidades “necesarias para participar, tomar decisiones, negociar y resolver conflictos de manera democrática. Esta formación va desde adquirir hábitos electorales, analizar la plataforma electoral de los candidatos y entender la importancia de las campañas, hasta habilidades para resolver conflictos de manera no violenta o participar con compromiso en actividades solidarias con su comunidad
- La formación de sujetos con una moral democrática, que incida en los valores y actitudes de los sujetos, mediante la práctica cotidiana de la democracia en el aula. Esta moral democrática requiere el desarrollo de habilidades como el “diálogo, la empatía, la autorregulación y la autonomía”; así como de los valores de “tolerancia, solidaridad, respeto al otro, pluralidad, libertad, criticidad, justicia, participación, legalidad, verdad y vida”

Por tanto, la educación para la participación y la democracia deberá ofrecer suficiente información al respecto y dar espacios para el desarrollo de las habilidades necesarias para su ejercicio. Para ello, la experiencia y la creación de un entorno escolar adecuado resultan de gran importancia. Diversas instituciones educativas y docentes en lo particular llevan a cabo experiencias en las que niños, niñas, maestros y padres de familia pueden involucrarse en la toma de decisiones y en la vida en general de la escuela. Ejercicios como votaciones internas, la delegación de autoridad a través de comisiones o el desarrollo de asambleas para la discusión de problemas y la toma de decisiones son ejemplos de cómo actividades concretas pueden abrir la posibilidad de una formación en derechos como la libertad y participación.

Es importante resaltar, sin embargo, que se trata de un proceso lento y que requiere de aprendizajes graduales, así como del conocimiento sobre las características de cada grupo, de manera que se trate de una intervención adecuada a las características particulares.

### 3. EL DESARROLLO SOCIOCOGNITIVO Y LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA.

#### 3.1. DESARROLLO DE LA INFANCIA EN EDAD PREESCOLAR

Acercarse y comprender espacios de socialización y aprendizaje colectivo como los que ofrece la educación formal, requiere necesariamente de varias miradas. Una de ellas es la que ofrece la didáctica y el análisis de la cultura escolar desde una perspectiva democratizadora y crítica, lo que permite dar un contenido social a lo que sucede en el aula y nos acerca a las implicaciones que para ella tiene los Derechos Humanos en tanto transformación del entorno.

Pero otra lectura, sin duda indispensable, es la de la psicología del desarrollo y su interpretación sobre la forma en que se percibe el mundo en cada etapa de la vida. Una de las premisas generales de las que parte este trabajo es que la edad preescolar representa un momento relevante para la construcción de actitudes y valores acordes con los derechos humanos y la democracia; sin embargo, es claro que una convivencia basada en estos principios no se instala de manera inmediata en la vida del aula ni en la de los individuos que en ella se relacionan. Se requiere la existencia de “andamiajes” o pre-requisitos cognitivos que sustenten y permitan avances graduales.

Desde una perspectiva piagetana, las conductas y actitudes esperadas por toda propuesta de Educación en Derechos Humanos (empatía, compromiso con el otro/a, búsqueda de la justicia...) resultan de la suma de tres agentes: la maduración, como diferenciación del sistema nervioso, la transmisión social y las oportunidades que el sujeto tenga para experimentar con el mundo físico. <sup>38</sup>Así, una nueva conducta, valoración o aprendizaje depende del punto en el que se encuentren cada uno de estos aspectos en los individuos que participen de una experiencia.

---

<sup>38</sup> Palacios, Jesús. *La cuestión escolar*, p. 70

Se trata, por lo tanto, de un proceso de desarrollo en dos sentidos: por un lado un proceso de tipo individual en el que cada sujeto asimilará y madurará a su propio ritmo, y por otro, un proceso colectivo, que se genera casi por necesidad de la relación con el mundo (con los otros) y de las posibilidades de experimentar con él.

Partiendo de esta idea, se tendrá que concluir que cada uno de los principios y propósitos de la Educación en Derechos Humanos tendrá distintos grados de “conquista” de acuerdo con este desarrollo individual y colectivo. La gestación de procesos vinculados a la participación, la empatía o la toma de decisiones, en espacios como las asambleas escolares, requieren de esta mirada desarrollista y de una explicación al menos en los siguientes aspectos:

- a) El pensamiento.
- b) El lenguaje.
- c) El desarrollo moral.
- d) La construcción de lo social.

**a) Pensamiento.**

La edad preescolar se caracteriza por la aparición de nuevas estructuras en el desarrollo de los sujetos. Parece haber coincidencia entre diversos autores en señalar a esta etapa como de especial importancia en la génesis del pensamiento propiamente dicho. De acuerdo con Piaget, por ejemplo, es entre los 2 y los 7 años que se presentan dos fenómenos que dan un nuevo matiz al desarrollo infantil: el lenguaje y la socialización.<sup>39</sup>

En esta etapa, el pensamiento infantil tiene rasgos que el mismo Piaget denomina como “pre-lógicos”, ya que, a diferencia de edades posteriores, en este momento es imposible la comprensión de una perspectiva ajena a la propia y por lo tanto de un pensamiento lógico.

---

<sup>39</sup> Sobre el papel de lo social hay alguna divergencia, que más adelante se señalará; sin embargo, parece haber coincidencia en cuanto a la importancia del lenguaje para el desarrollo de los símbolos y, por lo tanto, del pensamiento.

El razonamiento se caracteriza por el *egocentrismo* tanto en el pensamiento en general como en el proceso de socialización.<sup>40</sup>

Esta “centración” cognitiva se caracteriza al menos por los siguientes elementos:

- La incapacidad de distinguir entre la perspectiva propia y la ajena (elemento distintivo del pensamiento egocéntrico).
- Un conocimiento del mundo limitado a lo que se percibe de él; existe la creencia de que todos piensan de la misma manera a como lo hace el sujeto, por lo que no hay diferencia entre la verdad subjetiva y la verdad objetiva.
- La tendencia a dotar de vida a las cosas y atribuirles propiedades y características de sí mismo o de otros seres vivos (movimientos voluntarios, intenciones).
- La búsqueda tanto de la razón o la causa de las cosas como de sus fines; de ahí la constante pregunta de “por qué...”; sin embargo, en esta edad no es posible distinguir aún entre lo físico y lo psíquico, por lo que existe confusión, por ejemplo, entre la ley natural y el orden moral o la obligación: la Luna ilumina porque “no es ella la que manda”.

Estos aspectos reflejan la facultad de los niños y niñas de atribuir a la realidad exterior características de su propia conducta y existencia. Cualquier creencia es afirmada sin necesidad de pruebas o justificaciones, ya que resulta igualmente evidente para él como para los demás. La necesidad del argumento, para sí mismo o expresado a otros a través del lenguaje, aparece poco a poco en la relación con los demás, pero se vuelve innecesaria para un pensamiento egocéntrico que “se cree siempre totalmente a uno mismo, antes de que los demás nos hayan enseñado a discutir las objeciones y antes también de que se haya

---

<sup>40</sup> Cfr. Piaget, Jean. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, p. 28 - 34

interiorizado semejante conducta bajo la forma de esta discusión interior que es la reflexión”<sup>41</sup>

Un niño o niña en etapa preoperatoria es capaz de entender bien una situación, mientras ésta no implique demasiadas complicaciones. Como se verá más adelante, esta parece ser una característica más o menos evidente durante la acción en asambleas escolares: la tarea parece clara en tanto se trata de expresar, por ejemplo, “¿a qué quiero jugar?”; sin embargo se complica cuando se incorporan opiniones distintas, cuando se hace necesario conciliar o cuando las propuestas se hacen más complejas. Esta reacción se vuelve comprensible en tanto la idea de las transformaciones aún no es incorporada ni en el plano físico (cambiar el orden de una torre de piezas de madera, por ejemplo) ni en el social. Ante la aparente contradicción, la perspectiva personal prevalece.

#### **b) Lenguaje.**

Como se mencionó ya, la aparición del lenguaje y su uso se encuentran estrechamente vinculadas con el desarrollo del pensamiento. Esta relación parece ser polémica para algunos autores, en cuanto a determinar si es el lenguaje quien influye al pensamiento, si la aparición de nuevas estructuras de pensamiento es lo que desencadena el avance del lenguaje o si ambos poseen caminos de desarrollo diferentes que más tarde se cruzan.<sup>42</sup>

Sin abundar en cada postura, y para efectos de este trabajo, se aceptará de momento la mutua influencia entre lenguaje y pensamiento para la generación de nuevos aprendizajes. En los espacios observados con preescolares resulta evidente que la vinculación social a través del lenguaje permite el desarrollo de nuevas habilidades de pensamiento, y éstas, a su vez, permiten nuevas formas de expresión. Esta relación dialéctica es de hecho lo que nos permitiría identificar los espacios de diálogo (en este caso las asambleas escolares) como espacios de aprendizaje colectivo.

---

<sup>41</sup> Piaget, Jean, *ibíd.* p.43

<sup>42</sup> Cfr. Delval, Juan. *La representación infantil del mundo social*, p 143

Particularmente en la primera etapa de la educación preescolar (alrededor de los 3 años) es posible observar los primeros usos sociales del lenguaje y, por lo tanto identificar algunos rasgos que afectan el desarrollo de actividades escolares.

Una primera característica tiene que ver con el pensamiento egocéntrico, ya citado, y que distingue también al lenguaje. En esta etapa no es raro escuchar explicaciones sin una aparente relación lógica con el contexto o en las que se da por hecho que quien escucha sabe de lo que le están hablando. Hersh y Reimer narran una situación como claro ejemplo de esta idea, y que será posible identificar con otras ocurridas durante las sesiones observadas en el preescolar:

“Al hablar con una niña de cuatro años, a uno de los autores de este libro se le hizo una descripción de una larga lista de objetos. Era difícil saber por qué se estaba describiendo todas esas cosas o qué relación había entre ellas. Lo que pasaba es que la niña estaba describiendo los regalos que había tenido en Navidad y señalaba cada uno al describirlo. No pensó en mencionar el contexto o en considerar que el que la escuchaba no podía ver las cosas a las que apuntaba...”<sup>43</sup>

Situaciones como ésta, dan cuenta de un lenguaje aún indiferenciado con los demás; las explicaciones son dadas como si se hablara para sí mismo y difícilmente es posible ponerse en el lugar de quien escucha y comprender que éste ignora de lo que se trata.

Esta forma incipiente del lenguaje socializado presenta al menos tres rasgos distintivos: <sup>44</sup>

- La ecolalia, es decir, la repetición de sílabas o palabras por el placer de hablar.
- El monólogo en el que el/la niño/a describe, hace narraciones y dialoga sólo para sí mismo.
- El monólogo colectivo.

---

<sup>43</sup> Hersh, Reimer y Paolitto. *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, p. 33

<sup>44</sup> Cfr. García, J. *Psicología educativa y educación preescolar*, p. 122

Tanto la ecolalia como los monólogos colectivos son comunes en los diálogos de los niños y niñas de los primeros años de preescolar y caracterizan su desempeño en espacios de interacción. Al entrar, por ejemplo, a un salón de clases se percibe un gran alboroto y una multitud de voces que tratan de expresar sus ideas, pero en los primeros grados resulta casi imposible que se atiendan entre sí. De acuerdo con Piaget, sin embargo, más que representar un problema para la comunicación, estas formas de lenguaje constituyen un antecedente importante de lo que más adelante serán el lenguaje interior y la reflexión y, en este momento, representan una ayuda para la acción inmediata.<sup>45</sup> Los monólogos colectivos se vuelven una excitación mutua a la acción más que un intercambio consciente de pensamientos.

Una segunda característica en esta etapa es el uso de una sola palabra para designar múltiples intenciones y necesidades: “casa”, “abuelo”, “árbol” pueden no solo implicar el sentido literal de la palabra sino, principalmente, una idea más completa vinculada con el objeto o persona citados. La capacidad para explicar de manera más amplia mediante la combinación de palabras está aún poco desarrollada, sobre todo entre los 2 y los 4 años, por lo que es muy frecuente la utilización de estas palabras “pivote”, es decir, aquellas que llevan consigo el referente principal de la idea que se desea expresar; así, “casa” o “árbol” pueden tener significados muy diversos y amplios y remitir a experiencias anteriores de cada sujeto.<sup>46</sup>

Como se verá más adelante, la acción de los niños y niñas en los primeros años de preescolar está mediada también por esta particularidad: los “diálogos” tanto entre ellos/as como con los adultos (la educadora por ejemplo) se llevan a cabo frecuentemente a través de monosílabos que expresan necesidades o información que desean compartir. La estructuración de frases más completas se da gradualmente, pero en los primeros años de esta etapa es importante el esfuerzo de “interpretación” que el adulto haga, para lograr la comunicación verbal.

---

<sup>45</sup> Cfr. Piaget, Jean, op. cit. p. 33

<sup>46</sup> Cfr. Delval, Juan, op. cit. p. 148

Ya sea de esta forma, o mediante un uso más completo del lenguaje, la palabra se convierte desde este momento en un vehículo para la expresión de las propias experiencias aunque todavía desde una perspectiva egocéntrica. La presencia de espacios en los cuales los niños/as utilizan el lenguaje para expresar verbalmente un deseo, una experiencia o un pensamiento sin necesidad de recurrir a la acción, pone en relieve que acepta el lenguaje como transmisor de significados y que puede verter en palabras el símbolo mental. Es el paso necesario antes de que el/la niño/a pueda aprender a generalizar y aprender conceptos objetivos.

### **c) El desarrollo moral.**

Aunque Piaget realizó un esbozo sobre el tipo de moralidad que prevalece en la infancia, fue su discípulo, L. Kohlberg, quien retomó el tema para elaborar una propuesta teórica sobre el avance de los **juicios morales** en las distintas etapas de la vida. <sup>47</sup>En ella, Kohlberg plantea que la moralidad se desarrolla de manera paralela al desarrollo cognitivo, el cual ofrece las herramientas suficientes para la reflexión sobre los valores y los juicios que se elaboran en torno a ellos. Partiendo de esto, sólo sería posible elaborar juicios que involucren **la justicia, la solidaridad o la cooperación**, en la medida en que exista la madurez cognitiva que lo permita. La presencia de estructuras cognitivas son, por lo tanto, una condición necesaria, más no suficiente, para el desarrollo moral. <sup>48</sup>

Siguiendo la tradición piagetana, el autor plantea el avance de la moralidad -y de los criterios para considerar lo justo o injusto-, a través de estadios que van desde la infancia hasta la madurez y que indican diferencias cualitativas en el razonamiento valoral. Estas etapas llevan una secuencia invariable, de manera que sólo es posible acceder a un estadio superior cuando se ha superado los anteriores. La consecución de etapas más elevadas

---

<sup>47</sup> El autor entiende el juicio moral como "el proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica". (Hersh, 1988:47)

<sup>48</sup> Esta frase implica para Kohlberg que si bien el desarrollo cognitivo es base para el desarrollo de la moralidad no es garantía ni condición suficiente para ello. Así, una persona con elevado coeficiente intelectual puede tener un desarrollo moral con avance más pausado.

acercaría al sujeto a una moralidad de carácter autónomo y basada en la justicia. En términos generales, la teoría del desarrollo del juicio moral propone los siguientes estadios y criterios que guían la moralidad:<sup>49</sup>

**Nivel I. *Preconvencional*. (0-9años)**

Estadio 1: Orientación del castigo y la obediencia (moralidad heterónoma)

Estadio 2: Orientación instrumental relativista (moralidad basada en el intercambio)

**Nivel II. *Convencional* (9-16 años)**

Estadio 3: Orientación de la concordia interpersonal (moralidad basada en el comportamiento agradable a los demás)

Estadio 4: Orientación de la ley y el orden (moralidad basada en la rigidez de las normas y el mantenimiento del orden social)

**Nivel III. *Postconvencional*.**

Estadio 5: Orientación legalista del contrato social (aceptación de cierta relatividad en los valores y su sentido de utilidad para la sociedad)

Estadio 6. Orientación de principios éticos universales (moralidad autónoma)

Para efectos de este trabajo se retomará la explicación sobre el Nivel preconvencional y particularmente sobre el primer estadio, en el que podrían ubicarse los niños y niñas en edad preescolar.

---

<sup>49</sup> Cfr. Papadimitriou, et al. Op. Cit. p. 17

La moralidad en esta primera etapa responde también al carácter egocéntrico del pensamiento infantil preoperatorio. En los primeros años de vida, la incapacidad para “ponerse en el pellejo del otro” vuelve prematura la posibilidad de juzgar los hechos bajo criterios generales como la justicia o la igualdad; en este momento, la base de la moralidad se ubica más bien en términos de las consecuencias agradables o desagradables que tenga una acción determinada. El criterio para determinar lo “bueno” y lo “malo” se encuentra depositado *fuera* del sujeto (moralidad heterónoma), generalmente en los adultos, por lo que un mismo hecho puede ser catalogado como “correcto”, si genera un premio o una demostración de afecto, o como indebido si deriva en algo desagradable.

Particularmente en el primer estadio de este nivel, los deseos u órdenes expresados por la figura de autoridad (madre, padre, maestra/o) se convierten en reglas que *deben* seguirse; las razones o argumentos no importan mucho en este momento, ya que el motivo principal para obedecer es evitar el castigo.<sup>50</sup>

Consecuentemente, la idea del bien se asocia también con esta evasión; someterse a las reglas y obedecer lo permiten. Este principio presenta consecuencias para el establecimiento de formas y reglas de convivencia. Como se verá más adelante, la idea de las asambleas como espacios de participación democrática o de ejercicio de la libertad son construcciones desde una perspectiva adulta que, de acuerdo con Kohlberg, no responden aún a la lógica del niño/a preescolar. Levantar la mano para hablar, escuchar a los demás, votar, son experiencias nuevas, con una interpretación más cercana a la obediencia (“porque la maestra dice que así hay que hacerlo”) que a la vinculación con necesidades y conveniencias colectivas.

#### **d) La construcción de lo social.**

Si bien Piaget y Kohlberg ofrecen una perspectiva importante en cuanto al desarrollo del ser humano, también requieren ser complementados.

---

<sup>50</sup> Cfr. Barba, Bonifacio. *El desarrollo moral de la persona*, p. 78

Una de las principales críticas hacia ambos es la poca importancia que otorgan al plano social y la vinculación con los demás en sus respectivas teorías. Si bien es cierto que lo señalan como una variable a considerar, también lo es que finalmente se refieren a un proceso individual y en cierta forma ajeno a los contextos específicos. En este caso, comprender la representación social del mundo permite explicar algunos de los comportamientos de los niños y niñas en grupo y la lógica que los orienta.

Con la idea de profundizar en este aspecto, diversos autores<sup>51</sup> han realizado aportes en los que se intenta explicar el desarrollo social del ser humano y la importancia de éste en el avance cognitivo y moral. En ellos se parte de la premisa, que pareciera obvia, de que todo ser humano interactúa con otros desde el momento de su nacimiento; existe desde entonces una socialización que afecta de manera importante la construcción de ese sujeto y sus acciones como parte de un grupo.

Un ejemplo de esto es el amplio repertorio de comportamientos que todos los sujetos formamos y que nos indica lo que debemos hacer y lo que no. Saber que se necesita dinero para realizar una compra, que hay que ofrecer la mano para saludar, los distintos tonos para hablar de acuerdo al momento y persona a quien nos dirigimos, etc., refleja una representación acerca de las reglas de la convivencia colectiva y de las formas de actuar en ella. Esta actuación social requiere construir algunas herramientas como la adopción de **perspectiva social** y la noción de reglas.

**La adopción de perspectiva social** constituye probablemente el requisito principal para el desarrollo de la *empatía*<sup>52</sup>. e implica la posibilidad de diferenciar entre el *yo* y los *otros*, en tanto sujetos con necesidades, motivos y emociones diferentes. Como se mencionó en los apartados anteriores sobre el pensamiento, el lenguaje y la moralidad, también la adopción de perspectiva parece guardar estrecha relación con el grado de desarrollo cognitivo y las características de cada nivel.

---

<sup>51</sup> Juan Delval y los teóricos de la Escuela de la Psicología Social de Ginebra, entre otros.

<sup>52</sup> Entendida como la capacidad de ponerse en el lugar de otros; actitud indispensable para la noción de reciprocidad en el respeto a los derechos humanos.

En el caso de los primeros años de la infancia, nuevamente la *centración cognitiva* y el *egocentrismo* dan cierto carácter a este proceso. Al respecto, Robert Selman, ofrece una serie de estadios, paralelos a los que señala Kohlberg, y en los que se observa el avance de esta capacidad para adoptar la perspectiva social. (Cuadro 2)<sup>53</sup>

De acuerdo con este esquema, los/as niños/as en edad preescolar se ubicarían en el *estadio 0*, en el que es posible percibir diferencia entre el *yo* y los *otros*, pero se fracasa a la hora de distinguir entre la perspectiva social (pensamientos, sentimientos) propia y ajena; no es posible aún diferenciar entre los respectivos puntos de vista. Se pueden “predecir” las emociones de otras personas (tristeza, enfado, felicidad) pero sólo en aquellas situaciones en las cuales el niño/a conoce su propia respuesta y únicamente en base a comportamientos evidentes (se entiende la tristeza ajena cuando hay llanto de por medio).

La capacidad de distinguir otros puntos de vista se inicia alrededor de los 6 años, mientras que la comprensión sobre el sentido de las convenciones sociales para la convivencia sucede aproximadamente en la adolescencia.

**Cuadro 2**  
**Estadios de desarrollo de perspectiva**

<b>Estadios de adopción de perspectivas</b>	<b>Estadios del juicio moral</b>
<i>Estadio 0.</i> Perspectiva egocéntrica. Rango de edad: 3-6 años.	<i>Estadio 0.</i> Nivel premoral (o preconvencional)
<i>Estadio 1.</i> Adopción de perspectivas socio-informativas (el niño/a se centra en una única perspectiva, aunque comprende que el otro tiene sus razones y motivos particulares para adoptarla) Rango de edad: 6-8 años.	<i>Estadio 1.</i> Orientación castigo-obediencia.

<sup>53</sup> Cfr. Selman, Robert, *El desarrollo sociocognitivo*.

<p><i>Estadio 2.</i> Adopción autorreflexiva de perspectiva (el niño es consciente de que cada individuo tiene su propia perspectiva, pero carece aún de la habilidad para comprender la noción de <i>mutualidad simultánea</i>*).</p> <p>Rango de edad: 8-10 años.</p>	<p><i>Estadio 2.</i> Orientación instrumental.</p>
<p><i>Estadio 3.</i> Adopción mutua de perspectiva (existe una toma de conciencia de la mutualidad simultánea)</p> <p>Rango de edad: 10-12 años.</p>	<p><i>Estadio 3.</i> Tendencia a mantener las expectativas mutuas.</p>
<p><i>Estadio 4.</i> Sistema social y convencional de adopción de perspectiva (se considera que las convenciones sociales son necesarias en la medida en que todos los miembros del grupo -el "otro" en general - las comprende independientemente de su posición o papel social, y de su experiencia).</p> <p>Rango de edad: 12-15 años.</p>	<p><i>Estadio 4.</i> Orientación a la perspectiva de la sociedad.</p>

\* Conciencia de que tanto él como el otro pueden concebirse mutua y simultáneamente como sujetos.

**La noción de regla.** Juan Delval estima que, además del egocentrismo y las características ya mencionadas, son al menos tres los elementos que influyen en la relación con los otros: las reglas, los valores y las nociones.<sup>54</sup>

Las *reglas* aparecen prácticamente desde el primer momento; actividades básicas como comer o bañarse se encuentran reguladas y dan cierto orden a la vida. Más adelante aparecerán como órdenes expresas, primero de carácter individual y vinculadas a situaciones muy concretas, y más adelante a nivel de generalidad. Gradualmente también se descubre su utilidad: algunas sirven para preservar la salud e integridad (no colocar los dedos en los enchufes), mientras que otras permiten conseguir fines o gobiernan las relaciones con los demás (escuchar a los demás cuando hablan, no golpear a los compañeros o levantar la mano para tomar la palabra).

<sup>54</sup> Cfr. Delval, Juan, op. Cit. p. 258

Estas reglas -tanto físicas como sociales - aparecen en buena medida por la resistencia que la realidad exterior ofrece. La resistencia se convierte en un estímulo para el aprendizaje, en tanto obliga a los sujetos a adaptar su conducta a ciertas condiciones. Jugar con otros niños/as, por ejemplo, implica convencerlos/as para que lo hagan y en algunos casos negociar, ceder o establecer acuerdos, así como normar el propio juego. La satisfacción de la necesidad de jugar con otros deriva entonces en la necesidad de seguir y elaborar lineamientos para la convivencia.

Casi inmediatamente que aparece la noción de la regla, se une a la de los *valores*: algunas actividades son aceptadas y otras no. La valoración que se recibe sobre ciertas conductas (por parte de los padres, compañeros/as o maestros/as, por ejemplo) derivará en reglas de comportamiento social.

Siguiendo a Delval, en los primeros años de la infancia estas reglas de comportamiento parecen estar ligadas más bien a la *obediencia* que a la *comprensión*; es más adelante que el niño/a comienza a preguntarse sobre las razones para comportarse de una determinada forma, realiza hipótesis y construye *nociones* sobre algunos elementos. Esto da a las reglas y valores un sentido nuevo y permite reflexionar sobre ellas para criticarlas o afirmarlas.

### **La influencia social en el desarrollo y el aprendizaje**

Diversos autores, algunos de ellos seguidores de Vigotski, han planteado la necesidad de considerar el contexto y la interacción social como uno de los fundamentos del desarrollo cognitivo. El lenguaje, el pensamiento y otras herramientas son constituidas por el individuo *en* un marco social y *para* la vinculación social. Como afirma Gerardo Echeita <sup>55</sup>, lo que ha permitido el “éxito” del ser humano como especie es principalmente su capacidad para aplicar su inteligencia en cooperar con otros y alcanzar metas grupales. Sería impensable considerar que el sujeto constituye sus “instrumentos intelectuales”(según palabras de Vigotski) en el vacío social o que no tome en cuenta la influencia de otros.

---

<sup>55</sup> Cfr. Echeita, Gerardo. *Interacción social del desarrollo cognitivo*, p. 243

En este sentido, habría que entender la cognición como un proceso fundamentalmente social, en el que se reúnen otros procesos individuales y sociales y que le permiten la elaboración de nuevos y más avanzados instrumentos cognitivos.

Esta perspectiva socioconstructivista, desarrollada principalmente por la Escuela de Ginebra<sup>56</sup>, tiene sin duda fuertes implicaciones para el análisis de la vida en la escuela. En este caso se señalarán tres de ellas.

La *primera* es justamente el carácter estructurante de los espacios colectivos. En la escuela -como espacio estructurado de socialización-, los sujetos (niños y niñas) entran en relación con otros/as, con un desarrollo similar o más avanzado, lo que estimula la maduración y crea aprendizaje. Los teóricos de esta corriente, sin embargo, advierten que no cualquier interacción genera progreso, por lo que hay que plantearse que, tanto las condiciones en las que está el sujeto como las de la propia interacción, sean apropiadas.

La relación más favorable parece ser aquella en la que los sujetos, lejos de asumir o aceptar pasivamente las ideas del otro, entran en abierta cooperación y muestran interés en aportar al punto de vista del compañero. Actividades como la clarificación de ideas, la corrección a las frases de otros o la adición de nuevos elementos, son factores de progreso. En virtud de esto, es posible vincular algunas tareas escolares con estas actividades: la elaboración colectiva de periódicos murales, la elección de actividades y, desde luego la toma de decisiones colectiva (por ejemplo en asamblea), representan un ámbito importante, en tanto cuentan con cierta estructura, para el desarrollo cognitivo y social.

Un *segundo* elemento a considerar es la función del conflicto como agente desencadenante. Como se ha dicho, no cualquier interacción conlleva aprendizaje social; la psicología social del desarrollo cognitivo plantea que debe ser una relación que genere *conflicto cognitivo* en los sujetos. Como conflicto no se entiende aquí una disputa en el plano interpersonal, sino como una “disonancia cognitiva, producida cuando para un individuo con incompatibles

---

<sup>56</sup> A través de la *Psicología social del desarrollo cognitivo*, representada por autores como Doise, Mugny, Carugati y otros.

dos conocimientos” . <sup>57</sup>Este choque es fuente de actividad cognitiva y emocional y permite hablar de un posible aprendizaje.

Se trata de un conflicto cognitivo de carácter social, que se gesta en las relaciones con los otros, en la divergencia de opiniones, en la necesidad de tomar decisiones colectivas, etc. La forma en la que se enfrenta determinará la medida en que sea generados de nuevos conocimientos. Sin embargo, hay que señalar con Carugati, que tampoco todo conflicto resulta estructurante, sobre todo si las condiciones obstaculizan más que favorecer. Los autores señalan al menos cuatro tipos de relación en las que es posible un conflicto cognitivo y que son fácilmente vinculables con la vida en la escuela:

- La heterogeneidad de los niveles cognitivos de los sujetos (en este caso los niños/as que integran un grupo de trabajo).
- La oposición de centraciones diferentes.
- La existencia de puntos de vista opuestos.
- El cuestionamiento del adulto como técnica de trabajo.

En el caso de la escuela, y concretamente del preescolar, es posible ubicar estas cuatro relaciones. Aún cuando se trata de niños/as con edades similares, el grado de desarrollo cognitivo no es exactamente igual. El uso del lenguaje, las habilidades del pensamiento o la capacidad para argumentar son en cierto grado heterogéneas, por lo que la interacción con niños/as más avanzados puede generar conflicto cognitivo.

La oposición de centraciones es una característica fácilmente observable en los primeros años del preescolar a través de los monólogos, en los que cada quien parte de su propio centro de interés como resultado del *egocentrismo*. La oposición de puntos de vista, por su parte, aparece más claramente en los últimos años en donde se presentan ya rivalidades e incluso alianzas.

---

<sup>57</sup> Carugati, Felice. *La teoría del conflicto sociocognitivo*, p. 80

De esta forma, las relaciones de cualquiera de estos tipos (o de la combinación de ellos), serán estructurantes en la medida que *favorezcan la descentración* cognitiva y social (en tanto obligan a reconocer al otro como tal), *proporcionen información para elaborar nuevas respuestas*, y ubiquen al niño/a en un ambiente de *actividad social* que derive en el desarrollo de instrumentos sociocognitivos.<sup>58</sup>

Por último, el *tercer* elemento que habría que señalar para una relación estructurante desde la escuela, es la noción de *prerrequisitos*<sup>59</sup>, que será un importante sustento en el análisis de la relación entre niños/as preescolares.

Esta noción implica que no es posible esperar grandes progresos producto de la interacción, si los sujetos no cuentan con requisitos previos para ello, al menos en dos sentidos: *cognitivos y sociales*.

Los prerrequisitos cognitivos se vuelven un apoyo indispensable en la medida que el sujeto requiere de ciertos esquemas básicos para comprender, por ejemplo, que se encuentra ante un conflicto. Sin embargo, además de estructuras cognitivas se requiere también de un punto de vista social para que el sujeto pueda comunicarse adecuadamente con los otros e interpretar sus mensajes. Las habilidades del lenguaje, por ejemplo serán un aspecto que influya en la interacción y le den cierta calidad a la comunicación.

Habría que concluir que una interacción será más afectiva en la medida en que se apoye de estos requisitos, pero también en tanto que les permita desarrollarse y ponerse en común para enriquecerse. En este sentido, la interpretación sobre la forma de relacionarse en una asamblea (o en otros espacios) deberá atender la unión de estos dos factores; por una parte el desarrollo de estructuras y habilidades cognitivas como las que explica Piaget, y por otro, la forma en la que éstas *enriquecen y se enriquecen* con la interacción. El resultado, se espera, será la construcción: de nuevas habilidades para la convivencia social en el marco de un aprendizaje colectivo.

---

<sup>58</sup> *Ibíd.* p. 85

<sup>59</sup> Concepto utilizado por Mugny y otros autores de la Escuela de Ginebra y que aparentemente se deriva del plano estrictamente cognitivo estudiado por Keasy, Kurdek y Perret-Clermont.

### 3.2 LA COPARTICIPACIÓN ESCOLAR.

#### Concepto y características

Como se ha señalado en el Capítulo I, buena parte del discurso reciente en materia de Derechos Humanos ha insistido en el vínculo estrecho entre su vigencia y la construcción de una sociedad democrática. En esta interrelación se ha destacado también la necesidad de que la escuela, como agente de socialización, adopte una posición explícita y se comprometa en la modificación de condiciones sociales no deseables, desde su esfera específica.

Señalar esto implica, entre otras cosas, desconocer el carácter “neutral” de la acción educativa en la escuela y reconocer en cambio que se trata de un espacio en el que se expresan y se resignifican muchas relaciones sociales. Esta toma de conciencia sobre el papel de la escuela tendrá un fuerte impacto en la forma de entender una educación para los derechos humanos y la democracia. Al respecto, Ludojoski define a la escuela democrática (y que podría extenderse a una escuela que promueva los derechos humanos) como un espacio que contribuya a “la formación del ciudadano, destinado a vivir en una sociedad organizada democráticamente”<sup>60</sup>. Esto significa abrir espacios en los que los alumnos/as experimenten el uso del poder y el ejercicio de una autoridad compartida. Convertir a la escuela en una institución donde predominen las prácticas de participación y libre expresión se vuelve prioritario.

Una acción en este sentido, ubicaría a la escuela en un ambiente de **coparticipación escolar**, entendida como *“aquella forma de organización de la vida escolar, por la cual los alumnos se corresponsabilizan voluntaria y libremente con el maestro, en el mantenimiento del orden y la disciplina de la clase y de la escuela”*<sup>61</sup>; esto como preparación para el ejercicio de una participación activa y responsable en la sociedad.

---

<sup>60</sup> Ludojoski, Roque Luis. *La coparticipación escolar. El autogobierno en la educación*, p.79

<sup>61</sup> Ibid. p. 81

Una primera característica de esta forma de educar es el *énfasis en el proceso de grupo*. Evidentemente la coparticipación escolar no implica una acción individual, sino eminentemente social, en la que se toman en cuenta las necesidades individuales y colectivas y se mejoran los métodos para satisfacerlas. El trabajo en grupo se vuelve, por tanto, una herramienta metodológica fundamental.

Lindberg (1985:8), se refiere a este proceso de grupo, y señala algunos elementos que lo caracterizarían en un ambiente de educación democrática:

El primero de ellos se refiere a la *identificación de las necesidades de los miembros del grupo*; ello implica de inicio reconocer que estas necesidades son importantes para la vida en el aula y para las decisiones que en ella se tomen. El principio fundamental aquí vuelve a ser el reconocimiento de los alumnos/as como sujetos, cuya participación es relevante; idea que debe ser asumida tanto por los miembros del grupo como por los docentes. Identificar estas necesidades puede, de hecho, ubicarse como una de las tareas primeras de el/la docente en su papel de coordinador/a de las actividades del grupo y de autoridad ante él; será él/ella finalmente quien decida cuándo es necesario abrir un espacio de discusión sobre estas necesidades.

A partir de este primer momento la participación activa se vuelve un requisito para el proceso del grupo. La *formulación cooperativa de los planes* que satisfagan las necesidades planteadas, la *participación en las acciones sugeridas* y en la *evaluación de los planes y las acciones*, permiten hablar de una dinámica en la cual los miembros del grupo formen parte real de las decisiones que les competen.

El resultado esperado es un mayor compromiso de los alumnos/as con la vida de la escuela; sin embargo, ello no implica ni la independencia total de los/as alumnos/as al tomar decisiones (en el sentido de la autogestión educativa) ni la eliminación del papel del docente. La idea de la corresponsabilidad requiere también del establecimiento de límites y normas, así como de la presencia docente en esa toma de decisiones, en tanto responsable del proceso. Se trata de un trayecto de aprendizajes que por necesidad se presenta de manera gradual.

Asumir de forma corresponsable ("voluntaria y libre") el orden y la disciplina requiere la construcción previa de aprendizajes, capacidades, actitudes e incluso habilidades prácticas que permitan un ejercicio amplio de la participación.<sup>62</sup> En este sentido, los niveles y formas en los que esta coparticipación se presente pueden variar de acuerdo a las características específicas de los grupos y del contexto de cada experiencia (edad, nivel de desarrollo, antecedentes de participación, etc.).

### **Niveles de la coparticipación.**

En este sentido, es posible distinguir al menos dos grados (o niveles) en los que la coparticipación puede generarse: un primer grado de participación **absoluta**, en el que los alumnos asumen por completo la responsabilidad y el gobierno de una escuela; y un segundo, considerado como **mitigado**, donde la participación resulta gradual y la responsabilidad es hacia actividades determinadas.<sup>63</sup>

Esta gradualidad se da en función del desarrollo de los sujetos a los que involucra. La acción será más dirigida en tanto el grupo se encuentra en una fase inicial de aprendizaje y de experimentación, que posibiliten a futuro una mayor y mejor participación. Esto, naturalmente, tendrá impacto en los papeles que jueguen tanto alumnos/as como docentes y directivos en la organización escolar, el ambiente de clase y, concretamente, en las asambleas de grupo. La tarea del docente, por ejemplo, será más activa y se requerirá más de su intervención - para orientar, resumir y en ocasiones incluso interpretar- en la medida en que el grupo así lo requiera. La participación no es con esto menos intensa y rica, sino con características propias y de carácter *preparatorio*.

La necesidad de estos niveles se comprende también por el desconcierto que puede general el asumir responsabilidades sobre las decisiones del aula – principalmente cuando ha habido experiencias contrarias a ello- y por la necesidad de madurez (cognitiva y sobre

---

<sup>62</sup> Sobre este aspecto se abundará más adelante en el análisis de las asambleas observadas.

<sup>63</sup> Cfr. Ludojoski, Roque Luis. Op. Cit. Idem.

el trabajo colectivo) que el grupo requiere. Tomar la palabra y expresar las propias opiniones y necesidades puede ser un terreno poco conocido para muchos, sobre todo cuando se sabe que esas opiniones serán tomadas en cuenta para una decisión que afectará a otros. No es extraño, por ejemplo, que una sesión de sindicato o asamblea de padres de familia se caracterice en ocasiones por el desorden y el deseo de hablar todos a la vez; en estos casos alcanzar el propósito de la reunión se vuelve doblemente difícil. La participación requiere, entonces, pasar por ciertas etapas en las que se aprenda paulatinamente tanto el uso del poder que da la palabra como la organización necesaria para ello.

En este proceso, es posible identificar al menos tres momentos por los que se atraviesa en la generación de un ambiente de coparticipación:<sup>64</sup>

El primer momento es llamado de *traumatismo inicial*, generado por el cambio de papel del docente, que se limita a interpretar lo que sucede y facilitar la comunicación y la toma de acuerdos. En ocasiones esta etapa se caracteriza por el silencio y la no participación del grupo o por la aceptación de cualquier actividad para evitar la ansiedad. Se espera que esta etapa dure un tiempo variable para que los alumnos/as comiencen a desarrollar formas propias de organización.

Un segundo momento caracterizado por *problemas de organización*, en donde la forma de relación más común es la discusión sobre alternativas de elección. El voto es utilizado como primer recurso para organizarse, pero después se pasa gradualmente a la búsqueda del consenso. En esta etapa el docente tiene que sumar a sus tareas la de *técnico de organización*, apoyando en lo que se le solicite.

Por último un momento de *trabajo en grupo*, en el que tanto capacidades de comunicación como de organización (expresión coherente de ideas, comunicación de saberes y experiencias, aportación de información, etc.) han sido desarrolladas hasta un

---

<sup>64</sup> Lapassade, George. *Autogestión pedagógica*, p. 26

punto que permiten la realización de una tarea concreta. Este trabajo puede ser llevado a cabo de forma individual o por grupos - homogéneos o diversos-.

### **La coparticipación en el preescolar.**

En la Educación Preescolar, los postulados de la *coparticipación* adquieren ciertos matices. Uno de ellos se refiere al propósito mismo de la coparticipación, que surge en el marco de experiencias de autogestión escolar. La aspiración última de acuerdo con algunos autores de esta línea, es lograr un nivel **absoluto**, en el que los alumnos/as asuman de manera responsable muchas de las decisiones del gobierno escolar. Sin que esta idea sea tema de discusión aquí, habría que decir que una participación amplia en este sentido podría cumplirse en niveles educativos superiores, pero que en el caso del preescolar no puede constituirse en una meta inmediata. Dado el grado de desarrollo cognitivo, social, moral e incluso físico de los niños/as en esta edad resulta evidente que la autogestión no es uno de los resultados a esperar.

La idea señalada anteriormente de que el nivel de participación en la toma de decisiones dependerá de las características de los sujetos involucrados, cobra especial relevancia cuando se habla de niños/as preescolares. Tomar parte en un espacio con características cercanas a una educación democrática es casi por necesidad una experiencia colectiva; esto requiere poner en práctica muchas herramientas individuales y sociales, que en esta etapa de la vida son incipientes. En este sentido, para entender la participación en lo general y, específicamente, la acción en asambleas de los/as niños/as preescolares, habrá que señalar que se encuentran en un doble inicio:

Por una parte, cuando en el Jardín de Niños se les ofrecen espacios de participación ellos/as se enfrentan, quizás por primera vez, a la necesidad de organizarse para lograr un propósito común. Esta organización en sí misma representa retos y dificultades que van desde saber para qué sirve una asamblea, hasta comprender que ventajas tiene realizarla,

cómo ponerse de acuerdo, cómo pedir la palabra, cuando guardar silencio, cuando y cómo votar, etc.

Por otra parte, hay que recordar que entre los 3 y 6 años, los niños/as están “probando” aún sus herramientas de lenguaje y socialización, lo que adiciona algunas dificultades a la organización. Por ejemplo, para comprender que hay que pedir la palabra es necesario reconocer que no se es el único/a con necesidad de hablar; para tomar una decisión colectiva, se requiere que quienes integran el grupo sean capaces de expresar sus ideas y argumentar la ventaja de optar por una u otra; para que una decisión colectiva se ponga en práctica, el grupo debe comprender los compromisos que su realización implica – de otra forma sería sólo un acto mecánico, por ejemplo, de votación -.

Si bien este doble inicio ofrece retos, para el mismo grupo y para los adultos involucrados, el preescolar ofrece más de una vía por la que los postulados de la coparticipación escolar pueden adquirir significado. La intención de la investigación que aquí se presenta es ofrecer algunas ideas al respecto, pero un punto de partida es conocer de qué forma se plantea la participación de niños y niñas desde el Programa de este nivel educativo y cómo se ubica en ese marco nuestro tema de estudio específico: las asambleas de grupo.

## 4. CONSIDERACIONES SOBRE LAS ASAMBLEAS EN PREESCOLAR

### 4.1. UBICACIÓN DE LA EXPERIENCIA.

La información contenida en este trabajo fue obtenida en dos planteles educativos:

a) El Jardín de Niños *Mexitli*. Esta institución se encuentra ubicada en la zona sureste de la ciudad de México (Delegación Iztacalco). Se trata de una colonia popular considerada por el personal docente como de nivel socioeconómico medio-bajo. Los padres y madres de familia son fundamentalmente empleados y una minoría profesionistas; la mayoría de las viviendas son pequeñas y algunas se encuentran en "obra negra"; sin embargo, las calles están pavimentadas y cuentan con los servicios públicos básicos. La población que atiende el Jardín es de aproximadamente 118 alumnos/as, distribuidos/as en seis grupos (dos grupos por grado). Se cuenta con una planta docente y administrativa de 10 personas.

Las observaciones y entrevistas en este plante se realizaron en dos grupos:

- El primero de ellos, 1º "A", incluyó a la población más joven del plantel (entre 3 y 4 años). El grupo estaba integrado por 22 niños/as. La profesora encargada (Adriana), ha sido responsable anteriormente de otros grados de educación preescolar. Adriana participó en uno de los talleres coordinados por la AMNU en 1997.

- El segundo grupo, correspondió a los niños/as mayores del jardín, 3º "B". Se trató de un grupo de 19 niños/as, con edades entre los 5 y 6 años. La profesora a cargo (Adelina) únicamente ha trabajado con grupos de los últimos grados. Nunca ha participado en programas de formación en EPDH.

Los registros elaborados se refieren a dos asambleas de elección de proyectos realizadas durante el mes de noviembre de 1997, así como entrevistas realizadas a las profesoras responsables de los grupos.

b) El Jardín de Niños *Papaki*. Se trata de un plantel ubicado en San Miguel Teotongo (Iztapalapa); esta colonia, junto con otras, conforma la Sierra de Santa Catarina a orillas de

la Ciudad de México. Es una zona constituida fundamentalmente por población migrante de otros Estados, que se ha establecido de manera irregular en las laderas de los cerros. La mayoría de la población no cuenta con servicios básicos (sólo reciben agua unos días a la semana) y se dedica principalmente al comercio o la construcción. El nivel de escolaridad de los padres y madres es de primaria y en algunos casos de secundaria.

El Jardín cuenta con una población aproximada de 120 niños/as y una planta docente de 6 educadoras. Para este trabajo se realizaron observaciones y entrevistas en el grupo 3° A. La educadora responsable (Laura) participaba en el momento de la observación en uno de los talleres permanentes que impartía la AMNU. La observación se realizó al inicio de 1998. El grupo estaba formado por 23 niños y niñas.

En adelante, para identificar los comentarios de las educadoras, niños y niñas se utilizarán las siguientes claves:

Ma1: Adelina           Ao: Alumno

Ma2: Adriana         Aa: Alumna

Ma3: Laura           Aos: Alumnos y alumnas

A continuación se revisarán las asambleas para elección de proyecto a partir de cuatro categorías: **estructura y organización, práctica de reglas, formas de participación e intervención docente.**

#### **4.1. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN**

Como método de aprendizaje, las educadoras parecen no reconocer a la asamblea como una actividad explícitamente indicada en el Programa de Preescolar. Por tanto, no existe tampoco (o al menos las educadoras entrevistadas así lo señalan) un documento en el que se describa la estructura de deben tener las asambleas, los momentos que deben incluirse y la forma en que deberán organizarse.

*"De hecho debería hacerse una asamblea, y se ha hecho desde hace tiempo. Pero que esté explícito en el Programa, no me acuerdo, aunque cuando se habla de la elección del proyecto sí se especifica que es importante hacerlo con los niños. La hemos adoptado (la asamblea) como una herramienta, porque se ha hecho evidente desde el PEP 92". (Ma1)*

No obstante, se le ha considerado en la práctica como una forma efectiva de identificar los intereses del grupo y en este sentido, parece ser una actividad compartida por un alto porcentaje del magisterio de este nivel educativo.

Su propósito más general resulta claro: que el grupo decida qué tema desea trabajar, mediante qué actividades y con qué materiales. Adicionalmente se sabe que este tipo de trabajo puede tener repercusiones más profundas en la formación de los niños y niñas. Por ejemplo, se identifican también como propósitos: la *posibilidad de expresarse*, la *participación en la toma de decisiones* y la *búsqueda de un aprendizaje significativo*.

*LL: ¿Qué es la asamblea para ti?*

*Ma2: Es una conversación con varios objetivos. Está por ejemplo la asamblea para elegir proyecto, que la finalidad es elegir el proyecto de trabajo con los niños; pero también hay asambleas de evaluación, para llegar a acuerdos. Entonces, es una conversación donde todos los niños expresen su opinión.*

*LL: ¿Y cuál crees que sea la finalidad?*

*Ma2: Bueno, que el niño tome sus propias decisiones. Para empezar, que el niño sea autónomo, que el aprendizaje surja del propio interés del niño, para que el aprendizaje sea significativo. Y también que tengan la capacidad de evaluarse a sí mismos y de reconocer sus propios errores y sus propios aciertos.<sup>65</sup>*

---

<sup>65</sup> Esta educadora participó en uno de los talleres sobre EPDH ofrecidos por la AMNU, por lo que es posible que algunas de sus referencias (por ejemplo sobre la participación en la toma de decisiones) estén atravesadas por esta experiencia.

### **Organización formal de la asamblea. Aspectos comunes.**

En cuanto a su organización y estructura formal, los espacios observados coinciden en varios aspectos:

- En las experiencias observadas, las asambleas para elección de proyectos se llevan a cabo con una frecuencia entre diez y quince días. Esta variación responde ya sea a la complejidad de los temas seleccionados (que requieran más tiempo para su realización) o a un mecanismo de trabajo ya establecido por la educadora (en el que prefiere no extenderse más de ese tiempo en los proyectos).

- Por lo general se trata de la primera actividad del día, ya que las educadoras consideran que es el mejor momento para lograr que los niños y niñas se concentren. Esto no siempre es posible, ya que frecuentemente la escuela tiene otras actividades que alteran el horario planeado por la educadora. En dos de los grupos registrados, por ejemplo, las asambleas tuvieron que ser recorridas a la segunda o tercera actividad del día, por un ensayo de la ceremonia de honores a la Bandera y por visita de profesores de educación física. Principalmente en segundo caso, la actividad previa afectó bastante el ánimo del grupo, que estaba bastante exaltado y complicó la concentración en la elección del proyecto.

- Para realizar la asamblea, el grupo se coloca con sus sillas en círculo, en un extremo del salón cercano al pizarrón. La maestra toma un lugar como parte del grupo y comienza la plática con preguntas relativas a los intereses que ha percibido en el grupo. Para recuperar los distintos comentarios utiliza el pizarrón o un pliego de papel en el que escribe permanentemente, aún cuando sabe que los niños y niñas no pueden leer lo que ahí está anotado. Como se verá en el siguiente apartado, esta organización física del salón es uno de los primeros aprendizajes de los niños y niñas. Ya desde el primer año, el grupo comprende a través de la experiencia cotidiana que para los trabajos colectivos es necesario modificar la organización del mobiliario y esforzarse en permanecer reunidos para esta actividad.

*La asamblea inició a las 9:30 a.m.; al terminar el ensayo de los Honores a la Bandera. El salón se encuentra organizado en equipos: mesas unidas y sillas a su alrededor. El grupo se muestra inquieto al entrar, algunas de las niñas y niños se sientan en sus lugares mientras otros permanecen paseando por el salón o jugando.*

...

*Ma2. Vamos a acomodarnos para nuestra asamblea. Acuérdense que hoy nos toca elegir nuestro proyecto. Tomen sus sillas y acomódenlas.*

*El grupo parece conocer el procedimiento. Toman entre varios las mesas y las colocan en dos filas al fondo del salón, luego se ordenan con sus sillas en círculo. Ma2 se sienta en una silla como parte del grupo. Enseguida pregunta al grupo cómo quieren saludarse el día de hoy. Se escuchan algunas propuestas y se elige una canción que todo el grupo canta...*

La comprensión de esta organización física parece no representar gran complicación, ya que la asamblea para elegir proyecto no es la única actividad en la que se reúnen a conversar. A lo largo del día pueden llevarse a cabo incluso más de una asamblea, por ejemplo, para evaluar lo que se ha hecho durante el día o para recordar lo que se hizo el día anterior antes de continuarlo.

### **Estilos y momentos en la estructura de la asamblea**

Hasta aquí la estructura formal es común a la mayoría de las aulas; sin embargo, la dinámica de las asambleas cambia de acuerdo al grado académico o al momento dentro del ciclo escolar en que se realicen. En este trabajo se presentan registros de asambleas de los grados extremos (primero y tercero), por lo que será posible ver algunas de las diferencias señaladas por las educadoras. Como se verá en los siguientes apartados, algunas de estas

diferencias tienen que ver con la capacidad de los niños y niñas para expresar opiniones, argumentar y llegar a acuerdos.

En términos generales, en los primeros grados la estructura de la asamblea se vuelve más dirigida por la educadora, quien inicia recordándoles algunos de los intereses que ellos mismos han manifestado a lo largo de la semana. De lo que ella diga se parte para conformar gradualmente un proyecto, recuperando ideas sueltas o incluso palabras que expresan ideas más amplias que aún no pueden articularse de forma más completa. Finalmente se integran más de una propuesta que se intentan someter a votación, no siempre con éxito. Se elige aquella que parece responder a los deseos de la mayoría, a juicio de la educadora.

Para el tercer año, conforme el grupo comprende mejor el sentido y organización de la asamblea, la estructura se vuelve más clara: se escuchan propuestas tanto del grupo como de la propia educadora, se discuten (aunque no de manera muy amplia) y se votan con relativa facilidad. Esto es posible gracias a los aprendizajes obtenidos en los grados anteriores, el ensayo constante de la organización de la asamblea, y la presencia de herramientas más amplias en el lenguaje. Una de las educadoras lo refiere de la siguiente manera:

*"Hay muchísimos cambios, sobre todo en este grado (tercero). Cuando avanza el ciclo escolar se notan muchísimos cambios: aprenden a expresarse con mucha más seguridad, te rebaten a ti como maestra, tus propuestas, a veces fundamentadas, no siempre.*

*Los niños de tercer grado llegan al salón y ya saben lo que tienen que hacer. La educadora resulta hasta innecesaria en determinados momentos, porque los niños ya saben qué van a hacer, con qué lo van a hacer, todo, todo." (Ma1)*

Esta variación en cuanto a la edad y al momento en el ciclo escolar, puede tener varias lecturas.

Una de ellas, desde el proceso de desarrollo cognitivo de los/as niños/as en esta edad. Sus características de egocentrismo, entendido como la dificultad para dejar de ser el *centro cognitivo y tomar en cuenta los puntos de vista de los otros* <sup>66</sup>, da también rasgos particulares a la interacción en espacios comunes, como la asamblea. Este egocentrismo se observa en cierta medida en todos los casos, pero resulta más notorio en las asambleas de primer grado (3 y 4 años). Como se podrá observar en algunos de los fragmentos de las siguientes páginas, una misma idea puede ser repetida una y otra vez, sin importar que ya haya sido expresada por alguien más o se incorporan ideas completamente nuevas aunque no tengan nada que ver con el tema.

Por el contrario, en los últimos grados, es posible identificar una mayor secuencia entre un comentario y los que le siguen, lo que abre la posibilidad para el diálogo, al escuchar con cierta atención lo que los demás dicen, identificarlo como la opinión de *otro* e, incluso, contrastar la realidad ajena con la propia.

*(El grupo discute la propuesta de organizar un día en la alberca y las actividades que harán en ella)*

*Ma3.- ... ¿quieren traer pistolas de agua?*

*Aos.- Siiiiii*

*Ao.- Yo tengo una*

*Ao.- Yo también*

...

*Ao.- Hacemos una guerrita con globos; si, unos globos*

*Aa.- Los niños le avientan a las niñas y las niñas a los niños*

---

<sup>66</sup> Hersh, Reimer y Paolitto. Op. Cit., p. 32

*(Algunos empiezan a actuar como si estuvieran en esa "guerrita"; comentan entre ellos sobre estas y otras cosas)*

Estas diferencias otorgan un ritmo distinto a las asambleas en cada grado. Mientras que con los más pequeños la asamblea es un espacio de pleno monólogo colectivo, con los mayores existe algo más cercano a una conversación, en donde incluso pueden hacerse bromas que aluden a normas sociales y que todos entienden. Ello permite avanzar gradualmente desde la pura expresión de ideas sueltas y sin relación hasta un diálogo más estructurado que permite avanzar en la toma de acuerdos.

*Ma3.- (...) vamos a hacer el dibujo de las actividades que quieren realizar, después vamos a tener educación física y después entramos al arenero ¿si?*

*Aos.- Siiii*

*Ao.- Sin ropa y sin nada (termina de decir esto y se ríe; también algunos de sus compañeros)*

*Ma3.- ¿Mande?; solamente nos quitamos los zapatos y, ¿traen short?*

*(Se escuchan distintas respuestas de si y no)*

*Ma3.- Los niños que traigan short se meten con él. Lo que quieran pueden quitarse el pantalón y quedarse nada más con la pura camiseta ¿si?*

*(Al parecer a algunos les inhibe la idea y se sonríen avergonzados)*

*Ao.- Yo no traigo short pero aunque sea me meto en el arenero*

*Ao.- Yo no*

*Ao.- Te quitas el pantalón y te quedas con el puro calzón, ja, ja, ja.  
(todo el grupo rie)*

Otra lectura puede hacerse desde los aportes de Lapassade <sup>67</sup>sobre los momentos por los que atraviesa un grupo en el aprendizaje de la participación activa en la vida escolar: el *traumatismo inicial* caracterizado por el silencio del grupo ante una nueva experiencia de participación, los *problemas de organización* derivados de la inexperiencia al respecto y finalmente el *trabajo en grupo* que gradualmente se va facilitando.

Referidos al Preescolar, estos momentos parecen estar también presentes. En este caso retomaremos particularmente el primero de ellos:

*...Por ejemplo, ahorita yo creo que pudimos hacer una lluvia de ideas.  
"Yo quiero esto, yo quiero aquello". Aunque no definan muy bien un  
tema, piensan en una idea: los cocodrilos o los leones;*

*Al principio de año yo les tuve que decir qué podíamos hacer, porque  
todos se estaban así (callados), y aunque algunos eran de reingreso y  
ya conocían la forma de trabajo, no daban muchas ideas. De hecho yo  
tuve que decirles, por ejemplo, "por qué no arreglamos el  
salón".(Adelina)*

La participación cambia en calidad y cantidad conforme avanza el ciclo escolar y el grupo asume que la elección de los temas a trabajar es su responsabilidad. A la par de las dificultades derivadas del nivel de desarrollo cognitivo, los grupos de niños/as parecen atravesar también por un momento de *traumatismo inicial*, que se ve, incluso en aquellos/as que "ya conocían la forma de trabajo". El inicio de un nuevo ciclo escolar implica de algún modo *repasar* el proceso de aprendizaje de la participación en asamblea, aunque probablemente no con las mismas características de la ocasión anterior: la madurez cognitiva, el desarrollo en el uso del lenguaje y en los aprendizajes de la interacción social, dará nuevas características a la organización de la asamblea y a sus resultados. Se puede

pasar por un nuevo momento de *traumatismo inicial*, pero se enfrenta con los aprendizajes y la madurez ya obtenida.

En cuanto a su estructura, la asamblea para elección de proyectos presenta varias etapas que he definido de la siguiente forma:

Previo a la discusión con el grupo, se da un primer momento que he denominado de *detección*, llevado a cabo por la educadora durante los días anteriores a la asamblea, en donde debe estar atenta a los comentarios, preguntas y muestras de interés de los niños/as, para orientar y estimular la propuesta de temas en el momento de la asamblea.

*Ma3.- Oigan chaparritos, ya terminamos...shhh; se acuerdan que ya terminamos el proyecto del día del padre, porque ya hicimos la fiesta ¿verdad? (varios asienten). Entonces vamos a iniciar otro proyecto.*

*Aa.- ¿Cuál maestra?*

*Ma3.- Pues yo no se, ustedes diganme. (espera unos momentos) Se acuerdan que había algunas actividades que teníamos pendientes desde hace mucho, mucho tiempo, que dijimos que cuando pasara el día de la mamá, el día del papá; se acuerdan que...*

*Aa.- Dijimos que nos íbamos a meter al arenero*

*Ma3.- Exactamente, dijimos que nos íbamos a meter al arenero, ¿verdad?*

*Aa.- Pero ya no nos metimos*

*Ma3.- Podemos ir a jugar al arenero*

*(se escuchan distintas opiniones, a favor y en contra)*

---

<sup>67</sup> Lapassade, op. Cit. p. 26

*Ma2.- Ahora vamos a elegir el proyecto con que vamos a trabajar. Ayer León quería saber algo. ¿Qué era León?*

*Ao.- (Se queda pensando un momento) Seis vasos.*

*Ma2.- No, los elefantes.*

*Ao.- Los elefantes (repite el mismo niño).*

El intento por rescatar los resultados de esta detección durante la asamblea puede no ser del todo exitoso, al parecer porque los intereses de los niños/as se mueven frecuentemente de un punto a otro y pueden, para entonces, ya no coincidir con lo percibido por la maestra. Por momentos hay diferencia entre el ritmo de la educadora, que escucha, recoge las propuestas y las organiza en una idea más completa, y el ritmo de los/as niños/as, que parecen olvidar rápidamente los intereses de días pasados y manifiestan los actuales. En casos como éste la educadora no insiste más en recuperar lo que percibió en la *detección* previa (durante la semana), y se centra en los intereses actuales.

El segundo momento es de *sondeo*, en el que a través de preguntas la educadora invita a que se expresen las opiniones de cada uno y se inicie una lluvia de ideas.

*Ma1.- Bueno, vamos a escoger nuestro siguiente proyecto. Tú (señala a un niño) me decías el otro día que querías saber sobre los pececitos. ¿Que han pensado ustedes? ¿A ver, Ale, ¿qué has pensado tú? ¿qué te gustaría que trabajáramos en nuestro siguiente proyecto? (No responde) A ver, les doy un minuto para que piensen qué tiene ganas de hacer. ¿A qué les gustaría jugar? A ver, ¿les gustaría jugar a los animales del mar, a la familia? ¿qué mas?*

*(...)*

*Ma1.- ¿O quieren ver nuestros germinadores? ¿Les gustaría, por ejemplo, saber por qué crecen las plantas? ¿por qué son verdes? ¿O se*

*acuerdan de nuestro pececito? ¿cómo fue que nació ese pececito y no nos dimos cuenta, porque nació en el fin de semana?. A ver piensen. ¿Sobre qué les gustaría que trabajáramos en los siguientes días?*

Esta etapa coincide con el momento de *organización* (o de *problemas de organización*) de Lapassade, en la que el punto inicial es la búsqueda de alternativas de elección. En el preescolar, y como se verá después, esta etapa enfrenta al grupo (y en este caso a la docente) a algunas dificultades. Una de ellas es que en algunos casos el nivel de lenguaje de los niños más pequeños hace que expresen más bien ideas sueltas (incluso palabras sueltas) que la educadora debe articular para constituir las en propuestas.

Esta labor de articulación es entendida como una de las tareas explícitamente asignadas a la educadora. En los documentos de apoyo editados por la Secretaría de Educación Pública, se expresa que durante la elección de proyectos los/as niños/as "se manifiestan con sus propias palabras; (pero) es la educadora la que tiene que interpretar, dándole un nombre que señale claramente qué es lo que se pretende hacer o realizar, en un enunciado que involucre la participación de todos".<sup>68</sup>

Una vez planteadas las posibilidades de elección, un tercer momento es el de *votación o búsqueda del consenso*. Como se verá más adelante, estas dos formas de decisión parecen convivir en los acuerdos de asamblea. En algunos casos se inicia buscando un consenso y se termina con una votación o viceversa. Esta relación repercutirá en las características de las decisiones que se tomen finalmente.

El último momento consiste justamente en la *decisión* sobre el proyecto que se realizará.

---

<sup>68</sup> Secretaría de Educación Pública, *Bloque de juegos y actividades en el desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños*, p. 43

## 4.2. REGLAS

Las reglas son un elementos de gran relevancia en la construcción de nociones de relación social; cualquier espacio en el que el/la niño/a se encuentre en contacto con otras personas, estará regulado por una serie de normas, explícitas o no, que influirán en las formas de relación y comunicación.

En el ámbito de la EDH, las reglas de participación en un grupo escolar, constituyen parte importante del ejercicio de la libre expresión y de la misma participación, entendida como un derecho. Expresar las ideas propias implica reconocer que hay otras ideas, semejantes o diferentes, con las que se convive, y esto requiere de aprendizajes como el reconocimiento de los otros, la escucha, el respeto a esas otras opiniones y las formas para el uso de la palabra que garanticen una participación equitativa y justa.

En la Educación Preescolar, estos aprendizajes se inician apenas, por lo que la construcción y el uso de la noción de reglas resulta especialmente interesante.

El conocimiento de reglas de interacción durante la asamblea se puede identificar en al menos dos planos:

a) *Las reglas para la organización de la asamblea.*

b) *Las reglas que norman las formas de participación durante la asamblea*

a) Como se ha dicho ya, en los grupos registrados, el momento en que hay que preparar el salón para la asamblea es ubicado rápidamente por los alumnos/as. Cuando la maestra dice que ese día hay que elegir proyecto el grupo sabe cuál debe ser la distribución física del salón y cómo hacerlo (sin esperar indicación acomodan las mesas en el fondo del salón, en fila, colocan las sillas en círculo, apartan los objetos personales). De igual forma, antes de iniciar la elección recuerdan que hay que saludarse y cantar una canción de bienvenida; esto es evidente porque al sentarse varios/as niños/as sugieren a la educadora (casi a gritos) las canciones y formas de saludo que más les gustan.

Estos dos momentos (la organización del mobiliario y el saludo) parecen formar parte de los usos y costumbres del aula y constituyen no sólo una preparación física del espacio, sino parte de la preparación del propio grupo para un clima de actividad y participación.

b) Otro de los planos para la comprensión de reglas son aquellas que *regulan las formas de participación* durante la elección del proyecto.

En este sentido, dos de los principales retos de la educadora son hacer comprender al grupo el sentido del trabajo colectivo (desde una etapa egocéntrica) y que debe existir un orden para participar y tomar la palabra. Ambos se presentan estrechamente vinculados y constituyen parte de la labor de la educadora como facilitadora del aprendizaje.

La conveniencia de tener un orden para tomar la palabra y expresarse, es considerado por las educadoras como uno de los objetivos de *interacción social* del Método de proyectos, pero hay también la claridad de que este aprendizaje solo puede darse de forma relativa en esa edad por el nivel de desarrollo de los niños/as y su característica eminentemente egocéntrica.

En cuanto a la comprensión de lo colectivo, la idea de *otro* aún no aparece por completo a esta edad, pero las educadoras consideran que puede favorecerse con reglas básicas de interacción como esperar turno para hablar.

*"Ellos tienen que esperar turno, para empezar. Tienen que aprender a tomar turno para hablar, a considerar a los demás, a escuchar a los demás. No pueden hablar a la hora que quieran." (Ma2)*

*"Yo creo que no es mucho escucharse unos a otros, porque de hecho ese es un proceso que se va a buscar más adelante. El objetivo de la asamblea es que el niño se exprese y además se de cuenta que es atendido y con gusto.*

*Eso es en lo que se refiere al niño, pero se pueden lograr muchas otras cosas a través de ella: que es el darse cuenta que los otros también necesitan ser escuchados, que todos tienen un turno para hablar; o sea, pensar o darse cuenta el niño que hay otras personas que como él, también sienten, piensan, tienen ideas, etc."(Ma1)*

Percibir al otro como sujeto, con la posibilidad de tener un pensamiento y punto de vista distinto al propio, es un proceso que pasa por distintos aspectos del desarrollo de la persona (cognitivo, psicológico, social). Uno de ellos es el desarrollo moral.

Como se ha explicado en el Capítulo 2, para J. Piaget (1975) y L. Kohlberg, la perspectiva social (en donde se toma en cuenta a los otros) se construye según se avanza en el desarrollo cognitivo y moral. Según Kohlberg, un menor en edad preescolar se caracteriza por una moral de tipo heterónomo y una perspectiva del mundo eminentemente egocéntrica. En este sentido, no le es posible aún reconocer la existencia de otros como otros, ni identificar puntos de vista distintos a los propios. La relación se establece más bien en términos de beneficio o perjuicio que el otro pueda causarme.

En el caso de las asambleas, esta perspectiva egocéntrica se refleja en la necesidad impostergable por hablar y decir su propia idea o contar su anécdota, sin importar en ocasiones las reglas establecidas para el uso de la palabra, ni el hecho de que la misma idea se repita una y otra vez.

*Ma2. Alcen la mano los niños que quieren el proyecto de si nos podemos subir a los elefantes, caballos, vacas y changos. ¿Quién quiere ese proyecto? Uno, ¿nada más Christian?. Y los demás, ¿qué quieren?*

*Ao.- Caballo (gritando)*

*Ma2.- Pero ¿por qué no alzas la mano?. Otra vez todos, escuchen la pregunta bien. ¿Quién quiere el proyecto de dónde deben estar los perros? Alcen la mano (su voz demuestra ansiedad) (...)*

*(...)¿Quién quiere el proyecto de si nos podemos subir a los elefantes, caballos, vacas y changos, ¿Quién quiere trabajar ese proyecto? Lesli, ¿quién más? Nalleli, son dos (al parecer no se da cuenta de que Nalleli ha repetido su voto) Y los demás ¿qué quieren hacer?*

*Aa.- Yo chango.*

*Ma2.- Tu chango. A ver (muy ansiosa) ¡Ya tenemos que elegir el proyectoooo!*

*(Una niña se levanta y comienza a contarle a gritos una anécdota sobre los caballos que había visto en la feria. Adriana la interrumpe.)*

*Ma2.- Lo platicamos después, ¿te parece? Ahorita tenemos que elegir el proyecto.*

*Dejame pasar. Al ratito. Siéntate. Gordoooo. A ver, ¿qué proyecto quieres Marcos?*

Esta característica de los/as niños/as, remite también a lo que R. Selman denomina *estadio de adopción de perspectivas*. En éste estadio, el nivel de desarrollo de los niños/as en edad preescolar es señalado igualmente como egocéntrico, en tanto se percibe la diferencia básica entre el *yo* y los *otros*, pero no así entre los pensamientos y sentimientos propios y los ajenos, principalmente si éstos no son observables.

Esta dificultad de entender la existencia fuera de sí mismo/a, determina también características de la comunicación en esa edad: el mundo se ve sólo desde la propia perspectiva, atendiendo difícilmente a los pensamientos de otros. No se percibe el grado de ignorancia que los demás puedan tener sobre lo que trata de expresar, se estructuran de

# ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

forma particular argumentos y explicaciones de hechos que tratan de comunicarse. Así, no importa que alguien más haya mencionado antes a los "changos" o los "caballos", o que la educadora tenga la necesidad de llegar a un acuerdo sobre el proyecto de trabajo, la expresión propia sigue siendo, para ellos/as, igual de relevante.

A lo largo del ciclo escolar el grupo aprende cuáles son las reglas para tomar la palabra, dar su opinión, respetar la de los otros o para callar. Cuando el grupo se encuentra en un punto avanzado del ciclo escolar (es decir, cuando el ejercicio cotidiano de esta actividad favorece que expresen con mayor facilidad sus deseos sobre el tema a trabajar) la participación es generalmente desordenada y se percibe poca atención de los niños/as hacia los comentarios que expresan el resto de sus compañeros/as. Por lo tanto, uno de los aspectos que la educadora refuerza con más énfasis en cuanto a las reglas es la de "escuchar a los otros cuando hablan" y "levantar la mano para hablar".

*MaI.- A ver, miren, esto es muy importante. Lulú, volteá; Erick, esto es muy importante. Es muy importante que cuando alguien está hablando lo escuchemos. ¿Se acuerdan que ya hemos platicado de eso? Que si todos hablamos al mismo tiempo ¿nos podemos entender?*

*Aos.- Noooo*

*MaI.- No, además esa persona se va a poner muy triste porque no le hacemos caso.*

En este momento, sin embargo, estas reglas parecen ubicarse como pautas de conducta impuestas desde afuera y sin relación aún con una utilidad concreta. El grupo entiende (o recuerda) cuando la maestra lo señala, que es necesario levantar la mano y atender a las opiniones de los otros/as, pero esto parece interpretarse sólo como "hay que levantar la mano", sin encontrarse una explicación del "para qué". Esto se hace evidente en los

distintos momentos en que esta regla se menciona: el grupo levanta la mano, pero cuando se le concede la palabra a alguien éste/a parece no tener nada que decir.

*Ma2.- ...Entonces vamos a volverlo a hacer y el que quiera hablar va a levantar la mano.*

*(Varios niños y niñas levantan la mano. La maestra da la palabra a una de ellas)*

*Ma2.- A ver Perla (no responde) ¿Tú nos querías decir algo?*

*Aa.- No*

*Ma2.- No.(da la palabra a otro niño que levanta la mano) A ver Cesarín (tampoco responde)*

Esto, más que reflejar una dificultad en el aprendizaje de las reglas de participación, responde al grado de avance en la construcción de la noción misma de reglas, en esta edad.

Esta noción se gesta desde la primera infancia, cuando se entiende que existen ciertos hábitos o formas de hacer las cosas que le incumben: a qué hora comer, bañarse, ponerse cierta ropa, etc. Más adelante, las normas (percibidas en primera instancia de manera implícita) se van explicitando al volverse órdenes directas de los adultos sobre las cosas que debe hacer y cómo hacerlas.<sup>69</sup>

A partir de estos dos elementos, el/la niño/a desarrolla una primera noción de *regla de acción* que servirá para normar sus relaciones con los otros y que podrán tener varias utilidades. En el caso de las asambleas, éstas pueden ser conseguir algún bien (que escuchen la idea que le interesa expresar, obtener la atención de la educadora) o establecer

---

<sup>69</sup> Delval, Juan. Op. Cit. p. 258

vínculos con otras personas (intercambiar anécdotas con la educadora u otros/as compañeros/as).

En el ejercicio de estas utilidades, las reglas también entran en relación con valores, esto es, comienza a entenderse que ciertos comportamientos son apreciados y valorados por sobre otros, y que es importante realizarlos para lograr la finalidad perseguida. Estos comportamientos valorados, a su vez, crearán reglas sociales y costumbres, así como explicaciones sobre el por qué es conveniente realizar una acción de determinada manera.

En el caso de los niños/as de Preescolar, en las asambleas se ensaya la utilidad de respetar ciertas reglas de participación, se aceptan inicialmente y, más adelante, se interpretan y buscan una explicación a su uso (por qué hay que participar y actuar así, qué otras formas hay para hacerlo, en qué momentos son válidas y en cuáles no). En este sentido, espacios como las asambleas pueden favorecer actitudes como atender a las opiniones diferentes a las propias (o con las que se está de acuerdo), expresarse con libertad y no agredir a otros/as compañeros/as, principios propuestos por la Educación en Derechos Humanos.

#### 4.3. FORMAS DE PARTICIPACIÓN

Durante el desarrollo de las asambleas, son al menos dos los distintos momentos en los que la participación de los/as niños/as puede darse:

El primero de ellos es el momento de **expresar sus preferencias** por temas de trabajo (momento de sugerencias), que generalmente se presenta al inicio de la asamblea, aunque también puede darse a lo largo de la discusión. Este momento de expresión de intereses se manifiesta, básicamente, de dos formas: la proposición de temas a través de *frases o palabras sueltas*, y la *narración de anécdotas* sobre algún hecho relevante para el/la niños/a.

Ambas formas de sugerir (o de expresar intereses) parecen dificultar en ocasiones la tarea de sistematización de la educadora. El uso del lenguaje en los/as niños/as preescolares

(particularmente en el primer año) es aún restringido, por lo que la presencia de palabras "pivote" (siguiendo a Juan Delval) es una constante en la asamblea. Los niños y niñas, pocas veces estructuran una frase completa y más bien expresan su opinión mediante ideas sueltas o, incluso, con una palabra.

*Aa.- Caballos.*

*Ma2.- ¿Qué quieres saber sobre los caballos?*

*Aa.- Montarlos.*

*Ma2.- Montarlos. (da la palabra a otra niña)*

*Aa.- Vaca.*

*Ma2.- ¿Qué quieres saber de las vacas?*

*Aa.- Subir.*

*Ma2.- Vicky quiere saber cómo se montan las vacas (apunta en el pizarrón "vacas" y da la palabra)*

En el desarrollo de la asamblea, estas palabras se asumen como parte de una "lluvia de ideas", en tanto reflejan los intereses de cada uno/a; sin embargo también crea cierta ansiedad en la educadora por las características que por momentos toma la participación y que podría considerarse como "desordenada" y difícil para lograr la estructuración de "proyectos de trabajo". Este último término parece no tener el mismo sentido para el grupo, para quienes la idea de *proyecto* es más cercana a la de "*el juego que quiero jugar*" que a la expresión de propuestas que puedan ser discutidas con otros y sometidas a votación. Los lenguajes parecen ser diferentes y no siempre resulta exitosa la recuperación o interpretación de lo que los/as niños/as desean expresar.

*Ao.- Changos.*

*Ma2.- ¿Qué queremos saber de los changos?*

*Ao.- (distinto al que propuso) Brincar, brincar.*

*Ao.- (el primero) Colgarse.*

*Ma2.- ¿Quieres saber cómo se cuelgan?*

*Ao.- Con la mano.*

*Ma2.- Bueno, ¿el proyecto podría ser: a qué animales nos podemos subir y a qué no?*

Otra forma de expresar intereses es la anécdota. Esta se presenta aparentemente sin ninguna vinculación con los temas que se tratan en el momento. Se rompen las reglas de participación (levantar la mano y esperar turno, no gritar) para manifestar algo que se considera de suma importancia y que, generalmente, tienen que ver con un suceso específico, sobre todo familiar. Estas anécdotas, sin embargo, son poco recuperadas por la educadora, quien en el mejor de los casos escucha la historia con atención y luego continúa la actividad. Parece no ser un medio muy validado de expresión de intereses.

*(...)*

*(Una niña se levanta y comienza a contarle a gritos una anécdota sobre los caballos que había visto en la feria. Ma2 la interrumpe)*

*Ma2.- Lo platicamos después, ¿te parece? Ahorita tenemos que elegir el proyecto (...)*

En uno de los grupos observados, se identificó una tercera forma de participación dentro de la **expresión de preferencias**. Esta consiste en involucrar a los niños y niñas en la

elaboración del friso o rotafolio para la elaboración del proyecto. La forma de hacerlo es pidiendo a quienes sugieren actividades que pasen al frente a dibujar su propuesta. Al parecer, esta tarea tiene para la educadora el propósito de convertir al friso en un producto colectivo, en el que el los miembros del grupo vean reflejadas sus propuestas.

*Ma3.- (...) Ahora ¿quién quiere pasar a dibujar la alberca?, ¿quién? (nadie responde. Un comentario anterior de la maestra sobre las dificultades para realizar el proyecto de "jugar en la alberca" parece haberlos desanimado). ¿Quién? (se hace un gran silencio en el salón)*

*Ao.- Yo*

*Aa.- (dirigiéndose a quien acaba de hablar) Andrés, Andrés*

*Ma3.- A ver tú, hijo. Y.. oigan, ¿qué necesitamos para nadar?*

*Aos.- Yo, yo*

*Ao.- Agua caliente, globos*

*Aa.- Toalla*

*Ma3.- Las toallas, bueno. A ver, uno va a dibujar el agua, otro los globos, otro las toallas, ¿sí?*

*(Varios niños y niñas se acercan al pizarrón. La maestra les entrega plumones y empiezan a dibujar. Ella escribe debajo de cada dibujo su nombre correspondiente)*

Esta tarea no siempre entusiasma a los niños y niñas o incluso parece inhibir a algunos/as que comentan que no saben hacer los dibujos necesarios, pero le da al friso (y al proyecto) un matiz distinto: en los otros dos casos, el proyecto queda registrado con palabras que sólo

la educadora puede leer, mientras que en este aparecen imágenes elaboradas por el colectivo y que después se colocan a la vista de todos, como resultados de su trabajo.

Un segundo momento de la participación es la **toma de decisiones** que adquiere, en este espacio, dos formas: la emisión del *voto* y la búsqueda del *consenso*.

En la votación, la maestra recoge los comentarios expresados en una o más propuestas y las plantea al grupo, proponiendo su votación. Como en el caso de la construcción de la noción de *reglas*, en la votación también interviene el grado de desarrollo psicosocial de los/as niños/as. La votación es una práctica que se gesta en el marco de lo colectivo, de la relación con los otros y del reconocimiento de intereses y necesidades ajenos a los propios, por lo que en esta etapa de construcción inicial de *lo distinto a mí*, la misma acción de *levantar la mano* para emitir el voto adquiere, de momento, un sentido mecánico más que una función para la toma de decisiones.<sup>70</sup>

*Ma2.- (...) Vamos a votar. Alcen la mano... (en ese momento varios levantan la mano) ...Los-que-estén-de-acuerdo (remarcando las palabras) en elegir el proyecto de a qué animales nos podemos subir y a cuáles no nos podemos subir.*

*Ma2.- Vamos a esperar a que Paola, Lucy y Juan Francisco dejen de jugar. (Cambia de lugar a dos de ellos). Ya. Alcen la mano los niños que estén de acuerdo en elegir este proyecto.*

*(Varios levantan la mano y gritan "Yooo")*

*Ma2.- Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez. Los demás ¿no quieren ese proyecto?*

*Ao. Yo si*

---

<sup>70</sup> Situación similar se presenta, como se comentó anteriormente, al levantar la mano para tomar la palabra. De acuerdo con Delval, momentos como éstos dan cuenta de la construcción inicial de una *regla de acción*, que responde a indicaciones externas ("hay que levantar la mano para pedir la palabra, para votar"), pero que más tarde será introyectada para formar parte de los estilos de relación con los otros.

*Ma2.- Tú no levantaste la mano.*

*Aa.- Yo quiero un perrito.*

En este caso (con los/as niños/as más pequeños/as), la maestra no consiguió centrar el interés en la votación por lo que buscó una segunda opción: el consenso. Abandonó el planteamiento de levantar la mano para expresar la preferencia por una de las opciones y en cambio preguntó a uno por uno cuál era el proyecto que prefería. En esta primera parte la tarea adquirió forma similar a la de una votación oral, sin embargo, en ella no se consideraban sólo las opciones que la educadora resumió, sino también (en algunos casos) otras ideas de los primeros momentos de la asamblea. Más bien podría considerarse como una nueva y rápida lluvia de ideas.

A partir de estos comentarios, la educadora integró una propuesta muy similar a la que inicialmente señaló y buscó la aprobación de todo el grupo, con lo que quedó establecido el proyecto a trabajar.

Este esquema se repite con los/as niños/as del último grado de Preescolar, aunque con ciertas particularidades: hay una mayor atención a las indicaciones de la educadora sobre la forma en la que hay que votar pero, al igual que el grupo más joven, resalta la acción de levantar la mano por sobre su relación con la elección. Aquí la idea del consenso también se hace presente, aunque con algunas diferencias con respecto al grupo anterior. En este caso la maestra busca el consenso no como alternativa ante la imposibilidad de una votación, sino como modo de dar cabida a las opiniones de quienes no están conformes con el proyecto de la mayoría; esto es, se toma en cuenta el derecho a disentir.

*Ma1.- A la cocinita, bueno. Como tenemos muchas ideas vamos a ver a quién le gusta algún tema. ¿qué les parece si lo hacemos levantando la mano? (Varios levantan la mano) Ni saben por qué levantan la mano. Miren, ¿a quién le gustaría jugar a los peces y a los tiburones. Levanten bien su mano. Son ocho.*

*¿A quién le gustaría jugar a la familia y a la casita? Levanten la mano.  
Trece.*

*(Una niña anima a dos compañeras que tiene cerca para que levanten la mano, diciéndoles "a la casita, a la casita")*

*MaI.- Ahora van a levantar la mano los niños que quieran jugar a los osos, tigres y cocodrilos. Vamos a contarlos. Ocho.*

*(Ha apuntado los resultados de cada votación en el pizarrón)*

*MaI.- Vean, aquí tenemos el ocho, el trece y el ocho. ¿Hay algún empate?*

*Aos.- Siiii*

*Aa.- El ocho*

*MaI.- Hay empate entre los tiburones y los cocodrilos, osos, tigres y león. Y trece niños quieren jugar a la casita y a la familia. ¿Quién creen que ganó?*

*Aa.- La familia.*

*MaI.- A ver, díganme los demás, ¿les gustaría que jugáramos a la familia y a la casita?*

*Aos.- Siii (la mayoría de quienes responden son niñas. Algunos niños guardan silencio o niegan con la cabeza).*

*Ao.- A las panteras.*

*MaI.- A las panteras. Erick no quiere jugar a la casita, ¿verdad? A ver, Cesar, ¿quieres jugar a la casita? ¿No? ¿Walter? Levanten la mano los que no quieren jugar a la familia. (la levantan algunos/as que habían*

*votado por ese proyecto) Los que no quieren jugar a la familia. Levanta la mano Walter. ¿Ustedes no quieren jugar a la familia?*

*Aos.-No*

*Ao.- A la selva (es secundado por dos niños más que repiten "a la selva")*

*MaI.- Muy bien, tengo una idea. ¿Qué tal si adentro de la familia, el papá y los hermanos se van de cacería a la selva? ¿No les gustaría eso?*

*Aos.- Siiii (La aprobación es general. Principalmente se nota entusiasmo en quienes no habían aprobado el proyecto de la familia y que habían mostrado interés por el proyecto sobre animales).*

En ambas asambleas registradas, la votación y el consenso parecen convivir estrechamente. Se trata de una estructura similar a la del momento de *organización* citado anteriormente en donde el momento de votación es utilizado como un primer recurso y como antecedente para el paso gradual hacia el consenso. En las asambleas de grupo, es frecuente pasar de un primer consenso a una votación (cuando surge más adelante otra propuesta), o de la votación (en ocasiones fracasada) a la búsqueda del consenso.

#### **4.4. INTERVENCIÓN DOCENTE.**

Durante el desarrollo de la asamblea el papel de la educadora es muy importante y responde al desarrollo del grupo en cuanto a la comprensión de la estructura, elementos y funciones de este espacio. En la comparación entre el primero y el tercer grado, se observa una idea de proceso, en el que las características e intensidad de la intervención de la educadora cambian, aunque en ningún caso cede la tarea de estructurar propuestas o tomar decisiones sobre el trabajo.

Como ya se señaló, en los distintos grados y momentos del ciclo escolar pueden identificarse el *traumatismo inicial* y los *problemas de organización*, mencionados por Lapassade. Cada uno de ellos influirá en el modo de intervención docente con los/as alumnos/as y por lo tanto en la forma que adquiere la *coparticipación* dentro del Preescolar.

La definición dada anteriormente sobre este concepto resalta la idea de la *corresponsabilidad* en el orden y la disciplina como condición previa la construcción de aprendizajes, capacidades, formas de relación e incluso habilidades prácticas que permitan un ejercicio amplio de la participación. En este sentido, los niveles y formas de la *coparticipación* (y de la tarea docente) pueden variar de acuerdo a las características específicas de las personas y del contexto de cada experiencia (edad, nivel de desarrollo, antecedentes de participación, etc.).

En el caso de los grupos en edad preescolar, las asambleas requieren de un grado de participación e intervención docente que responda al nivel de maduración cognitiva y psicosocial de los alumnos/as, y que a la vez les permita superarlo.

Un primer momento en el que esto se observa es en la enunciación de las propuestas. Como ya se revisó más arriba, las formas de los/as niños/as para expresar intereses son diversas y en todo momento corresponde a la educadora interpretar los distintos lenguajes del grupo, antes y durante la asamblea, para organizarlos en propuestas coherentes.

Este uso de la autoridad puede tener dos consecuencias para la determinación de opciones: una es la interpretación adecuada de los mensajes y por lo tanto la presentación de propuestas que se acerquen verdaderamente a las necesidades del grupo; la otra es la interpretación equivocada o incompleta, en cuyo caso el grupo difícilmente se lo recriminará. Esto parece suceder particularmente con la recuperación de *anécdotas* de los/as niños/as, que pocas veces son incluidas como propuestas.

La enunciación de propuestas, en ambos casos, es una responsabilidad compartida, en tanto la educadora también participa con su interpretación y con algunas sugerencias para articular los comentarios.

*Ma3.- Oigan, y además de todas las actividades con agua que vamos a hacer, ¿qué otra cosa les gustaría hacer?*

*Ao.- En los columpios.*

*Ma3.- Pero ya no hay columpio*

*Aa.- Yo creo que ya hasta lo tiraron a la basura*

*Ma3.- yo creo que sí (...) oigan , entonces ¿qué otra cosa les gustaría que hiciéramos?... (se dirige a un niño y le pregunta) ¿qué te gustaría que hiciéramos, hijo?*

*Ao.- Jugar con los carritos*

*Ao.- Unas carreritas, unas carreritas*

*(...)*

*Ma3.- Oigan, qué les parece si organizamos como un ralling, hacemos varios equipos y van haciendo competencias de diferentes cosas, ¿si?*

Particularmente en el caso de los niños/as más pequeños, el papel de la educadora como eje de la enunciación tiene que ver con el grado de desarrollo en que se encuentra el grupo. El lenguaje verbal es poco definido, particularmente para la estructuración de frases completas y, por lo tanto, la educadora reconoce como parte de su tarea (además explícita en el PEP'92) la estructuración de las distintas ideas que se expresan.

Un siguiente punto en donde la docente interviene activamente es la decisión del momento en el que la votación debe realizarse. Un criterio para esto parece ser el grado de atención del grupo o la redundancia de las aportaciones. En este sentido, la expresión de ideas termina cuando al menos hay dos alternativas que puedan someterse a votación o consenso.

Un último momento es el de la culminación de la asamblea, y por lo tanto la toma de la decisión definitiva. Se percibieron dos factores para que la educadora determinara el cierre:

El primero de ellos fue el *logro del objetivo*; por ejemplo, cuando la votación ya era imposible pero parecía que se había llegado a un consenso, o cuando las modificaciones hechas a las propuestas lograban incluir los intereses de todos/as.

El segundo factor fue el *tiempo*. Al menos en los casos registrados, el tiempo jugó un papel importante para terminar con la discusión, la presentación de opciones y la elección. En ambos casos al llegar el momento de ir a la clase de educación física, se consideró suficientemente discutido el tema y se aceleró el proceso de elección.

*(A partir de este momento deja la estrategia de la votación levantando la mano y comienza a preguntar a uno por uno qué proyecto quieren. Las respuestas son muy similares: caballo, vaca, elefante. Algunos que han estado distraídos se muestran desorientados con la pregunta y responden señalando el mismo tema que indicaron en algún momento. Al terminar de preguntar a cada uno/a, Ma2 se levanta de su lugar).*

*Ma2.- Bueno, se queda el proyecto de si nos podemos subir a diferentes animales y mañana hacemos en friso ¿de acuerdo?*

*Aos.- Siiii (Sólo algunos responden)*

*Ma2.- Bueno, nos vamos a ir a educación física.*

Al parecer las características en la toma de la decisión final varía de acuerdo al grado de desarrollo del grupo. Con los/as niños/as de tercer año, la definición de frases es mayor, la capacidad de argumentación es más amplia y es, posible, por lo tanto, la participación de la educadora desde un sentido menos directivo y más como facilitadora de la decisión. De cualquier forma, en los comentarios de ambas educadoras se resalta la idea de un proceso, y que el ritmo de cada grupo será el que determine el grado y tipo de participación de la educadora.

Estos rasgos de la intervención docente durante la asamblea, puede leerse desde la distinción que hace Ludojoski entre dos grados en los que la *coparticipación* puede generarse: un primer grado de participación *absoluta*, en el que los alumnos/as asumen por completo la responsabilidad y el gobierno de una escuela; y un segundo, considerado como *mitigado* (en el que podría ubicarse la acción en el Jardín de Niños), donde la participación resulta gradual y la responsabilidad es hacia ciertas actividades.<sup>71</sup> Esta limitación se da, precisamente, en función del desarrollo de los sujetos a los que involucra. La acción será más dirigida en tanto el grupo se encuentra en una fase inicial de aprendizaje y de experimentación, que posibiliten a futuro una mayor y mejor participación.

Este principio impactará, desde luego, en los papeles que jueguen tanto alumnos/as como docentes y directivos en la organización escolar, el ambiente de clase y, concretamente, en las asambleas grupales del Preescolar: la tarea del docente, por ejemplo, es más activa y se requiere más de su intervención para orientar, resumir y, en ocasiones, incluso interpretar los lenguajes de los niños/as de su grupo. La participación no es con esto menos intensa y rica, sino con características propias.

En este caso, si bien no hay la intención de llegar a una *coparticipación* de tipo *absoluto* en los últimos grados (que se acercaría a la autogestión), dentro de la misma categoría de *coparticipación mitigada*, puede verse una variación en la intervención docente y una tendencia menos directiva conforme se avanza en los aprendizajes de la forma y función de la asamblea.

---

<sup>71</sup> Ludojoski, op. Cit. p. 81

## **5. APORTES DE LAS ASAMBLEAS EN PREESCOLAR AL APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA DEMOCRACIA. CONCLUSIONES**

De acuerdo con los principios revisados en los primeros capítulos de este trabajo, la Educación en Derechos Humanos supone el análisis y en ocasiones el replanteamiento de la tarea de docentes y escuelas a la luz de la construcción de sociedades más justas. Implica poner sobre la mesa temas como el poder, la democracia, la libertad, la participación y comprometer a las escuelas en ello. Sin embargo, estos planteamientos se vuelven muy generales y los propósitos excesivamente lejanos y ambiciosos sin no se les da “carne” con experiencias concretas de la vida en el aula.

Este es el caso de las asambleas de grupo en preescolar. Se trata de un espacio que, probablemente, no reúna todas las condiciones formales de una asamblea democrática (desde el punto de vista adulto); pero sí da cuenta de las formas en las que se construyen las bases y cimientos para ello y de las características que adopta la participación para los niños y niñas preescolares.

Esto lleva a varias conclusiones, en cuanto a los aportes de las asambleas al aprendizaje de los derechos humanos y, como condición de ellos, a la democracia. Producto de la revisión teórica que se presenta al inicio del trabajo y de las experiencias observadas, se desprenden las siguientes:

### *5. 1.- Las asambleas como espacio curricular para la promoción de los derechos humanos (aporte institucional).*

Como se ha dicho ya, un concepto integral de los derechos humanos exige rebasar el plano jurídico y formal y lleva a considerar, tal vez con mayor énfasis, los planos valoral e histórico político. En otras palabras, promover los derechos humanos en la escuela implica el aprendizaje de valores y principios de organización social, así como la transformación de la realidad inmediata (aula, escuela) para que su ejercicio sea posible. Para que esto sea así,

la experiencia dice que es necesario un marco institucional que resulte favorable para desarrollar experiencias educativas y se favorezca el “aprender – haciendo”. Parte de este marco es la validez que el currículum oficial otorgue a estos temas. En el caso de la primaria y la secundaria, el énfasis (al menos hasta hace muy poco) estaba en el aprendizaje de los aspectos formales de los derechos y la democracia, como en el Civismo. En el Preescolar, la situación es distinta. La revisión realizada al PEP '92 permite considerar a este nivel como un campo fértil para la EDH, por tres razones fundamentales:

La primera es la orientación curricular que las sustenta, que considera a los/as niños/as como el eje de la acción educativa y que plantea un serio esfuerzo por incorporar sus necesidades como parte sustancial del trabajo. Esto hace posible la recuperación de experiencias y situaciones del entorno y la comunidad, para su incorporación como temas de estudio y abre la posibilidad de vincularlas con la vigencia de los derechos humanos.

La segunda es la identificación concreta de las asambleas como espacios curriculares legitimados, en los que se expresa explícitamente la intención de promover aspectos como la libertad de opinión y decisión. Como se pudo ver en las entrevistas con las educadoras esta legitimación curricular no es oficial (las asambleas no están enunciadas como tales en el PEP), pero la misma orientación del programa y la experiencia colectiva les han otorgado validez. En este sentido, las educadoras reconocen estos espacios como una posibilidad de promover la libre expresión, en total congruencia con su Programa de trabajo. Esto hace que no sea necesario crear un nuevo espacio para este fin, sino que se aprovechan los ya existentes (y validados) para esta tarea.

La tercera razón es la característica de las asambleas como espacio estructurado de relación entre niños/as y docentes. Como se abundará en las siguientes conclusiones, esto vuelve a las asambleas un ámbito institucional que podría ser privilegiado para sistematizar y evaluar las relaciones que ahí se gestan y el avance cognitivo y social que logran los niños/as. Desgraciadamente, esto parece no suceder: al menos en las experiencias observadas, las educadoras identifican avances en la estructura de la asamblea cuando se les pregunta al respecto; pero no parece existir un ejercicio más formal para recuperar los

aprendizajes generados, sistematizarlos o utilizarlos como un parámetro para evaluar el avance de los niños y niñas. Si esta situación es generalizada, habría que trabajar al respecto. En las instituciones de educación formal pública (principalmente primaria y secundaria), existen pocos momentos institucionalizados para el diálogo y la toma de acuerdos entre alumnos/as. Por ello las asambleas en preescolar son especialmente valiosas en términos pedagógicos, pero también como uno de los escasos ámbitos institucionales que permiten una organización democrática o pre – democrática del aula.

En resumen, un primer aporte de las asambleas es su existencia misma y el hecho de que exista un marco y una orientación curricular que la avale para la promoción inicial de derechos como la libre expresión y de principios democráticos como la participación. Sin embargo, a esto habría que agregar dos aportes más que le otorgan matiz a esta primera idea y que responden al siguiente planteamiento: si las asambleas con preescolares son en sí posibilidad para aprender los derechos humanos y la democracia, ¿cómo se hace esto? ¿qué se puede pedir a un niño y una niña entre 3 y 6 años en cuanto a la participación, la expresión de ideas y la toma de acuerdos colectivos? Al respecto, el cruce entre la revisión teórica presentada en el Capítulo 3 y el trabajo de campo, permite identificar que los principales aportes de las asambleas, a nivel pedagógico, son en dos sentidos:

### *5.2.- Las asambleas como espacio para la construcción de pre requisitos cognitivos y sociales para la participación democrática. (primer aporte pedagógico)*

Cuestiones como la participación escolar no se instalan de manera inmediata en la vida del aula, aún con la mejor intención de el/la docente; pasan, entre otras cosas, por procesos de construcción individual y grupal sobre su significado en espacios concretos (como las asambleas), y sobre sus implicaciones para todos/as los/as participantes. Aquí se unen aspectos organizativos (en cuanto a la manera en que se estructura la vida escolar, las relaciones de autoridad, el uso del poder, las decisiones, etc.) y elementos de tipo cognitivo (cómo se estructura en los sujetos las nociones y habilidades vinculadas a la participación), Por ello, la intervención en espacios colectivos y lo que más tarde podríamos

definir como la capacidad para participar en una sociedad democrática, requieren de la construcción de ciertas nociones y estructuras tanto de tipo cognitivo como social.

Un primer aporte pedagógico de la escuela, por lo tanto, consiste en **ofrecer espacios para el desarrollo de estas estructuras**; lo que los autores de la Escuela de Ginebra han denominado como “**pre-requisitos**”. En las asambleas se observan la forma en que estos se van desarrollando en los niños y niñas y son la causa de que se noten diferencias conforme se avanza en los ciclos escolares. En las sesiones registradas es posible identificar desde los semi- diálogos iniciales hasta las conversaciones más armadas; desde la negación de las opiniones ajenas hasta la creación de alianzas con quienes piensan igual. Esto habla de un proceso de desarrollo del pensamiento y a la vez de algunas ideas sobre la convivencia social y sus reglas.

Algunos de éstos pre – requisitos que las asambleas apoyan están los siguientes:

- El *uso de la palabra* como forma de expresión de necesidades e intereses. Una herramienta fundamental para la participación en espacios colectivos es el uso de la palabra como medio de comunicación y diálogo. Para poder hacer uso de ella es necesario el desarrollo de la estructura misma del lenguaje (en cuanto a la articulación de frases y el significado de las palabras, por ejemplo) y también la comprensión del uso social de la palabra para dialogar con otros.

En las asambleas de Preescolar es posible ver en alguna medida esta doble construcción. En los primeros grados, y un poco aún en los últimos, el lenguaje está poco desarrollado y por lo mismo su uso social es limitado. La expresión de necesidades e intereses es realizada más a partir de las palabras “pivote”, a las que ya se hacía mención en capítulos anteriores, que con frases acabadas que manifiesten ideas fácilmente comprensibles. “*Chango*”, “*vaca*”, “*caballo*”, “*montar*”. Esto es muestra de los primeros intentos por utilizar el lenguaje en estos espacios colectivos, pero se trata de monólogos o monólogos colectivos más que diálogos. Sin embargo, la convivencia con otros niños y niñas conforme avanzan

los ciclos escolares es en sí misma un apoyo para el desarrollo del lenguaje y su uso social: se aprende a escuchar a los demás, a comparar lo que dicen con la idea propia y la importancia de expresar con mayor claridad sus deseos.

La herramienta del lenguaje muestra su utilidad particularmente en el tercer grado, como se muestra en este ejemplo:

***(Primer grado)***

- *Caballos*
- *¿Qué quieres saber sobre los caballos?*
- *Montarlos*

***(Tercer grado)***

- *Ao.- Unas carreritas*
- *Ma3.- ¿Una carrera?*
- *Ao.- Maestra, yo voy a traer mi escarbadora, que tiene placas y botones, le aprietas un botón, prende luz, le mueves una palanca y se mueve. Para agarrar tierra se da vuelta de atrás.*

Aún en tercer grado las argumentaciones sobre sus propuestas no son muy amplias, pero al menos es claro que hay una mejor definición de aquello que quieren decir y esto facilita la dinámica de las asambleas. De acuerdo con los comentarios de las mismas educadoras, su trabajo se vuelve gradualmente más fácil y es posible afirmar que en parte esto se debe al mejor uso de la palabra. El avance en este pre – requisito se vuelve de gran importancia e influye cualitativamente en la toma de acuerdos y en participación.

- La identificación del *otro*. En esta edad comienza la comprensión de lo *externo a sí*, y por lo tanto de la existencia de otros como sujetos con necesidades e ideas propios. Esto constituye un elemento fundamental en materia de derechos humanos, en tanto la

corresponsabilidad hacia los derechos de los/as demás pasa entre otras cosas por el reconocimiento de los otros (no sólo en su existencia física sino en su consideración como sujetos de derechos), y por la noción de lo colectivo (ámbito en donde se gestan y se hacen vigentes los derechos humanos). En el caso de las asambleas, este proceso de identificación de lo externo apenas se inicia.

Como se puede ver en el grupo de 1er grado, lo colectivo no sólo no se comprende bien sino que tampoco importa demasiado. Esto se manifiesta también a través de los monólogos y monólogos colectivos que evidencian el carácter egocéntrico de los niños y niñas a esa edad. Por tanto, los monólogos que se observan en las asambleas, no son sólo una cuestión de lenguaje, sino de desarrollo del pensamiento y de desarrollo moral: los demás aún no están muy presentes.

Más adelante, la perspectiva social parece estar más conformada. No sólo se conversa con los demás, sino que además hay ya una carga social en los diálogos: las alianzas dan a entender que hay otros con ideas comunes y que hay otros más con ideas diferentes. Más aún, que para que “nuestra” idea prevalezca es importante ganarle a los “otros” y esto puede hacerse a través del voto. El ejercicio de suma de votos que presenta en una de las asambleas, es también un primer ejercicio de identificación de la relación mayorías – minorías (fundamento importante en la vida democrática) y de que las mayorías son las que se imponen. Esto tiene un carácter moral: si se identifica que existen ideas diversas que deben discutirse, comienza a entenderse que el resultado de la discusión es algo que “valga” para todos/as.

El paso del monólogo a la discusión con otros en un avance cualitativo fundamental para la participación y en el caso del preescolar, el papel de las educadoras es muy relevante. Como se abundará más adelante, el papel docente pasa por distintos momentos, y uno de ellos (principalmente con los más pequeños) es la insistencia de que los niños/as tomen en cuenta a los demás. Los comentarios como “si no le hacemos caso se va a poner triste y va a llorar” es un ejemplo de esto: se trata de una invitación a recordar que hay alguien más y que ese alguien, al igual que él o ella, se siente mal si no lo escuchan. Es también una

exhortación a la empatía, entendida como la capacidad para ponerte en el lugar de otra persona y anticipar sus pensamientos y sentimientos.

- La construcción de estilos y reglas de participación. La identificación de lo externo a sí, lleva también a la generación de formas de relación y participación en espacios colectivos. Las asambleas representan un espacio privilegiado para empezar a entender el significado del voto y ensayar su uso. Es evidente que en un primer momento este ejercicio estará mediado por la idea rígida sobre la obediencia a la autoridad como única razón para practicarlo; sin embargo, la intervención de la educadora para explicar su sentido y utilidad permitirá su aceptación posterior como una forma para la toma de decisiones.

Una característica importante de este espacio curricular es que las formas de participación y el uso del voto como medio de elección son flexibles y admiten cambios sobre la marcha; se enfatiza la necesidad de hablar ordenadamente y de tomar en cuenta la opinión de las mayorías, pero también se abre espacio para el disenso y, por lo tanto para reestructurar las opciones a elegir y dar cabida a las necesidades de las minorías.

En este sentido, las asambleas favorecen la comprensión de la participación democrática como espacios complejos y no rígidos, en los que conviven ideas diversas, reglas que pueden o no servir en cada caso, diversas alternativas para tomar acuerdos, etc.

- La toma de decisiones como una responsabilidad compartida. Las asambleas de grupo (no sólo en la educación preescolar) representan uno de los espacios escolares en los que los/as alumnos/as pueden asumir la toma de decisiones como una tarea individual y colectiva. Aún con las dificultades que la tarea implica, las asambleas permiten un ejercicio importante de la libertad de expresión y la autonomía, y exigen al grupo una participación activa para que la elección final responda (o al menos se acerque) a los intereses individuales y grupales.

Así, la toma de decisiones comienza a entenderse como parte del trabajo escolar cotidiano, aunque en el caso de los preescolares asociado de momento con la idea de *el juego al que yo quiero jugar*; de cualquier forma la apertura de esta experiencia permite desarrollar capacidades como la toma de posición ante la opción preferida, conversar sobre ello y, en general, ser parte activa de las actividades en el aula.

En este sentido, la asamblea, cumple con un doble cometido: por una parte, brinda a los alumnos un ambiente de aprendizaje autoactivo, en el que puedan desarrollar sus capacidades con libertad, y por otra, ofrece un espacio para la experiencia y el ejercicio en el uso del voto, el respeto a la palabra de los otros, la capacidad para tomar posiciones y hablar sobre ello, etc., condiciones todas para la participación democrática.

### *5.3.- Las asambleas como espacio para el ejercicio de la coparticipación escolar (segundo aporte pedagógico).*

Además de este plano *constructivista*, la revisión de las asambleas permite añadir otro nivel de aporte que podría llamarse *político*; este remite a una acción pedagógica en donde la estructura y organización escolar incluyan entre sus actividades y propósitos explícitos el **desarrollo de experiencias democráticas**.

Asumir esta tarea puede resultar mucho más complejo que el solo desarrollo de estructuras cognitivas, ya que pasa necesariamente por “reconocer a los sujetos escolares su capacidad y autonomía para participar y asumir el control de su propio trabajo” (Conde, 1997:40). Como se ha dicho ya, ello implica una forma diferente de pensar aspectos como el poder, la autoridad, la disciplina y la toma de decisiones, y exige la apertura de formas diversas de participación al interior de la escuela y el aula. Los reglamentos colectivos, la participación en la organización de actividades, el asumir responsabilidades concretas por parte de los/as alumnos/as, son ejemplos de esto.

En el Preescolar, las asambleas toman este carácter. Sin embargo, si bien las asambleas para elección de proyectos tienen en sí mismas la finalidad de favorecer la participación activa, libre y responsable de los/as niños/as, puede no considerársele como un espacio plenamente abierto para una toma de decisiones, asumida exclusivamente por los/as niños/as, y en el que se busque compartir el poder y se aspire al autogobierno, ya que la participación docente es bastante activa y varias de las decisiones recaen en la profesora.

En este sentido, la noción de la *coparticipación* permite leer de una forma más clara los postulados de la EDH en materia de participación y lo que sucede en espacios como las asambleas de grupo. La EDH propone el replanteamiento de la participación en la toma de decisiones, la autoridad y el poder en las aulas para evitar que estos se centren de manera exclusiva en el/la docente; pero a estos postulados generales habría que agregarle el aporte de Lapassade, que remite a la contextualización de las experiencias. Hablar de participación en la toma de decisiones, requiere preguntarse sobre las características de los sujetos, del espacio específico de la experiencia, de los antecedentes y el proceso que se ha llevado, lo que permite entender *cómo* y *en qué medida* puede darse esta participación y en qué consistiría la intervención docente.

En términos de la *coparticipación*, las asambleas de grupo observadas constituyen experiencias en las que docentes y alumnos/as ejercitan la posibilidad, por un lado, de tomar decisiones y, por otro, de corresponsabilizarse gradualmente en la organización y realización del trabajo. Dadas las características de los niños/as en esta edad no sería posible hablar de un espacio para una participación absoluta o para una responsabilidad depositada plenamente en los alumnos/as, pero sí de un espacios para compartir la autoridad.

En este doble aprendizaje (toma de decisiones y corresponsabilidad en la organización), la intervención docente se vuelve trascendental. Hacer coparticipes a los/as niños/as de la toma de decisiones no le implica a los/as profesores/as un abandono de su papel de autoridad; en el caso del preescolar ni siquiera podría decirse que asuma plenamente un papel de *facilitadora del aprendizaje* (como una de ellas se define). Su tarea varía de

intensidad y características de acuerdo a las necesidades del grupo, pero no deja de ser una participación activa en la sugerencia, la toma de decisiones sobre la organización, la estructura de la asamblea y la interpretación (aunque no siempre exitosa) de los intereses expresados por el grupo.

Se trata, pues, de un espacio de necesaria cooperación y de participación *mitigada*, que exige la participación activa de ambas partes, docentes y alumnos/as, para favorecer el ejercicio de la libertad de expresión personal, en espacios comunes.

#### *A manera de síntesis y nueva pregunta*

De estos tres ejes se desprende una línea común: el aprendizaje de los derechos humanos y la participación no es inmediato. Se trata de un proceso al interior del mismo grupo y al interior de cada individuo. Esto exige reconocer que hay distintos grados de conquista en cuanto a los propósitos de la EDH: no se puede esperar lo mismo de un adolescente que de una mujer adulta, que de un niño de preescolar, que de alguien en el campo o en la ciudad. Esta idea de proceso exige estudiar más a fondo cada grupo, a partir de experiencias concretas. En este caso, las asambleas para elección de proyectos dan cuenta de los aprendizajes que se pueden generar en el preescolar y de lo que sí se puede esperar de estos espacios. Entre estas expectativas pueden estar:

- La existencia de un espacio institucionalmente validado
- La construcción de pre requisitos como el uso del lenguaje y algunas nociones sociales como la identificación del otro y el sentido de las reglas de convivencia y participación.
- El desarrollo de una experiencia en el que pone en práctica la coparticipación escolar y la idea de que las decisiones deben ser tomadas entre quienes integran el grupo.

Desde luego, hay aún varios temas que revisar. Uno de ellos es el que tiene que ver con los contextos, ¿cómo influye el entorno social al desempeño en estos espacios?. Si bien no es propósito de este trabajo abordar esta línea, si resulta evidente que una revisión más cercana de las asambleas remite a nuevas preguntas que tendrán que ser abordadas en otro momento. Sirva este trabajo para enfocar el interés en las acciones concretas y en los aportes que ellas pueden hacer a una propuesta de Educación en Derechos Humanos y a favor de la democracia.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, Magdalena. Derechos Humanos. Manual de Capacitación, México, CNDH, 1992
- ALBA OLVERA Ma. De los Ángeles. *Reflexiones en torno a la educación para la paz y los derechos humanos como una propuesta concreta para educar en valores* en Revista del Senado de la República. Julio. Septiembre 1997, Vol. 3, N° 8 p. 139.
- ASOCIACIÓN MEXICANA PARA LAS NACIONES UNIDAS (AMNU). Materiales de apoyo para los talleres de EPDH. Doc. Int.
- BARBA, Bonifacio. El desarrollo moral de la persona. Apuntes para la Especialidad en Educación y Derechos Humanos. México, 1997. 101p.
- BEUER, en Pressburguer Miguel (1994). *Hacia una reconceptualización de los Derechos Humanos*, revista Documentos. N° 10. Colombia, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA), 1994:156p.
- BUSTAMANTE, Francisco y González Ma. Luisa. Derechos Humanos en el aula. Reflexiones y experiencias didácticas para la enseñanza media. Montevideo, SERPAJ, 1992. 294 p.
- Carta de las Naciones Unidas. ONU, 1945
- CARUGATI, Felice. *La teoría del conflicto sociocognitivo* en Mugny y Pérez (eds.) Psicología social del desarrollo cognitivo. Capítulo 11. Barcelona, Antrophos, 1988. 366p.
- CENTRO "FRAY FRANCISCO DE VITORIA, O.P" . Curso básico de derechos humanos. 10 temas, Suplemento de la revista Justicia y Paz. México, 1985.
- CNDH. Derechos Humanos. Documentos y Testimonios de Cinco Siglos. México, CNDH, 1991. 372 p.
- COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. Decreto Constitucional y Reglamento interno de la Comisión Nacional de Derechos Humanos. México, CNDH, 1995. 75 p.

- CONDE, Silvia y ROJAS, Christian. Democracia y Ciudadanía (Manual). México, MCD, s/a. 25 p.
- CONDE, Silvia. Los Derechos Humanos en el Aula. Colima, Comisión Estatal de Derechos Humanos, 1994. 69p.
- CONDE, Silvia. La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México. México, El perro sin mecate, 1998. 230p.
- CONGRESO DE LA UNIÓN. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- DE LA TORRE, Jesús Antonio. Apuntes para una introducción filosófica al derecho. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1992.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS Declaración Universal de los Derechos Humanos. ONU, 1948.
- DELVAL, Juan. "La representación infantil del mundo social" en TURIEL, Enesco y Linaza (compiladores). El mundo social en la mente infantil. Madrid, Alianza, 1989. 435p.
- ECHTEITA, Gerardo. *Interacción social y desarrollo de conceptos sociales* en Mugny y Pérez (eds.) Psicología social del desarrollo cognitivo. Capítulo 11. Barcelona, Anthropos, 1988. 366p.
- GARCÍA SICILIA, J. Psicología Educativa y Educación Preescolar. Madrid, Santillana, 1992. 339 p.
- HERSH, Reimer y Paolito. El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg. Madrid, Narcea, 1979. 192 p.
- JACKSON, Philip. La vida en las aulas. Madrid, Marova, 1975.
- LAPASSADE, George. Autogestión pedagógica. 2ª ed. Tr. Victor Saad. Barcelona, Gedisa, 1986. 305 p.
- LUDOJOSKI, Roque Luis. La coparticipación escolar. El autogobierno en la educación. 2ª ed. Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1986. 151p.

- MAGENDZO, Abraham, et al. Curriculum y Derechos Humanos. Manual para profesores. Santiago de Chile, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1993. 110 p.
- MAGENDZO, Abraham. Curriculum, Escuela y Derechos Humanos. Santiago de Chile, PIIE, 1991. 204 p.
- PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Barcelona, Laila, 1984.
- PAPADIMITRIOU Greta, et al (coords). Manual para la aplicación del Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos. Nivel Primaria. México, AMNU, 1998.
- PIAGET, Jean. El nacimiento de la inteligencia en el niño. Aguilar, Madrid, 1969.
- SCHMELKES Sylvia . Educación para los Derechos Humanos y la Paz en el marco de una formación valoral. Estado del conocimiento y de la práctica en América Latina. Trabajo realizado por encargo de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe. 1995. 118p
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños. México, SEP, 1993. 123p.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de Educación Preescolar. México, SEP, 1992. 96p
- SELMAN, Robert. *El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica en* TURIEL, Enesco y Linaza (comp.) El mundo social en la mente infantil. Madrid, Alianza, 1989. 435p.
- TIRADO, Felipe. La educación de los Derechos Humanos en la escuela. Cuatro entradas para una propuesta. Santiago de Chile, Vicaría de Pastoral Social, 1994. 69 p.
- UNESCO. Cultura democrática: un desafío para las escuelas. París, UNESCO, 1995. 152 p.
- UNESCO. *Los Derechos del hombre*, en CARRILLO, Antonio. Antología de Clásicos Mexicanos de los Derechos Humanos. México, CNDH, 1993.

**WILCOX, Kathleen.** *La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión* en VELASCO, Honorio et al. Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía social.