

DERECHOS HUMANOS E INFANCIA: EL ROL DEL JUEGO

Human rights and childhood: the role of playing

Direitos humanos e infantil: o papel do jogo

Verónica Romo López

Universidad Central de Chile, Fono: +56 9 9 5397675. Correo electrónico: eromo@ucentral.cl

Resumen

Se presenta, en primer término, la temática de los valores en la vida humana, planteando definiciones y clasificaciones. Luego, se analiza el tema de los Derechos Humanos como un marco posible para extraer los valores. Posteriormente se aborda la Educación e ideas que conectan la educación con los DDHH. Se efectúa un análisis del juego y posibles definiciones, así como su clara conexión con el arte, ambas actividades humanas, en que lo lúdico y lo estético se manifiestan. Se analiza entonces, la conexión de estos elementos con el aspecto ético y por ende, con los DDHH. Se finaliza con un ejemplo de experiencia lúdico-estética y ética para niños y niñas.

Palabras Claves: *Valor, Marco Valórico, Derechos Humanos, Generaciones de Derechos Humanos, Educación, Juego, Arte, Lúdica, estética, ética.*

Abstract

The issue of values is exposed in the first analysis, proposing some definitions, classification. Then, the issue of Human Rights is exposed, as a possible universal frame for considering a group of ethical values. Education is also considered and some ideas that connect Education with Human Rights. Play and possible definitions are analyzed, and also its necessary connection with art, both human activities in which ludic and aesthetic elements are aroused. The strong relation among ludic elements of playing, the aesthetic element and the ethical values, is presented. Finally, a proposal of a ludic – aesthetic experience with children and its connection with ethic is developed.

Key words: *Value, Value Frames, Human Rights, Human Rights generations, Education, Play, Art, Ludic, Aesthetic, Ethic.*

Resumo

A questão dos valores na vida humana apresenta, em primeiro lugar, definições e classificações. Em seguida, a questão dos direitos humanos é analisada como uma possível estrutura para extrair valores. Posteriormente, educação e ideias que se conectam com a educação em direitos humanos abordadas. Análise de jogo e definições possíveis, bem como a sua ligação clara com a arte, ambas as atividades humanas, onde o lúdico e a estética se manifesta. Conectando esses elementos com o aspecto ético e, portanto, analisaram os direitos humanos, em seguida. Ele termina com um exemplo de experiência recreativo e estético e ético para as crianças.

Palavras chaves: *Valor, quadro baseada em valor, Gerações de Direitos Humanos, Direitos humanos, Educação, Jogo, arte, brincarhã, estética, ética.*

1. Los valores en la vida humana

Es posible plantear que una característica profundamente humana es nuestra capacidad de elegir conscientemente, de decidir entre opciones que la vida nos ofrece. Las decisiones que tomamos, las elecciones que hacemos están claramente guiadas por nuestros valores, cualesquiera sean estos. Si nuestras decisiones están guiadas por determinadas jerarquías valóricas, en las que el bien común y la vida digna son los elementos más altos de la jerarquía, definiremos de una cierta forma nuestras acciones, actitudes, pensamientos y sentimientos. Enseñar a decidir, a elegir, a definir conscientemente la vida, esto es, vivir según una jerarquía valórica humana y universal, es tal vez la característica más importante de todo proceso educativo.

En este artículo se intentará mostrar evidencias que permiten suponer que *el juego, con sus componentes lúdicos y estéticos, es un poderoso camino hacia una formación valórica coherente con los Derechos Humanos (DDHH)*. Porque se parte del supuesto básico referido a que la búsqueda del bienestar es un imperativo para toda persona sana; este bienestar, considerando la interdependencia de los seres humanos entre ellos /as y con la naturaleza, implica un cuidado de sí mismo, los otros y el mundo (Foucault, 1986) o en otras palabras la promoción del bien común (Ortega y Gasset, 1926).

Al buscar un acuerdo respecto de lo que se entenderá por valor, se aprecia que la definición del concepto ha seguido en la historia de la humanidad un proceso en el que se han encontrado dos posturas aparentemente opuestas: la postura llamada objetivista (que supone que el valor existe objetivamente, independiente de si hay una persona que lo perciba y valore) y la postura subjetivista (en la que el valor existe sólo si hay una persona que lo defina y valore). Es posible apreciar que en ambas posturas se destaca también la idea de una construcción externa a lo humano (los objetivistas: valoro algo porque es valioso a priori) y una construcción plenamente humana (los subjetivistas: algo es valioso porque hay quien lo valore). Así, es relevante destacar el absolutismo que pudiera manifestarse en la postura objetivista versus el relativismo que se evidencia en la postura subjetivista.

No cabe duda que, se adopte una postura objetivista o subjetivista, es posible definir valor como aquellas cosas que apreciamos, que consideramos relevantes, sean estas cosas tangibles o intangibles, esto es, cosas propiamente tales, o ideas, actitudes, etc.

Una postura que intenta ser intermedia es la de Rizieri Frondizzi (1958), quien plantea que valor es una cualidad estructural de los objetos factuales (de las realidades existentes) o de los objetos ideales (conceptos, teorías científicas, utopías). Son estas cualidades estructurales las que les permiten a estos objetos factuales o ideales, satisfacer nuestras necesidades tanto naturales como culturales. Esta cualidad estructural se hace real en la interrelación de las cualidades del objeto entre ellas y con el sujeto. Esto es, el valor posee una cualidad estructural y una cualidad relacional. Podemos decir que el valor es por tanto, en parte, objetivo por su cualidad estructural, algo que pertenece al objeto y, en parte, subjetivo por su cualidad relacional, que corresponde al reconocimiento y apreciación por parte de las personas. Así, pensando en el valor de la belleza, lo estructural de lo bello, sostendría Herbert Read (1948) es la evidencia formal de la vida en los objetos, y lo relacional es nuestro reconocimiento de esta celebración de la vida en los objetos y por tanto, nuestra apreciación estética de ellos. El ejemplo más claro que ofrece Read respecto a esta unión, es el Jarro de agua: a todas las culturas les ha parecido bella esta forma, porque es la forma de una gota de agua, y el agua es vida.

Al analizar algunas de las ideas de Habermas (1982,1987), es posible apreciar una posibilidad de satisfacer la dualidad relativismo / universalismo, que deriva de la oposición analizada hasta ahora, entre subjetivismo (que otorga relatividad a los valores) y objetivismo (que otorga universalidad a los mismos). Habermas plantea la llamada teoría de la acción comunicativa, la que parte del supuesto de la existencia de tres mundos, los que constituyen conjuntamente el sistema de referencia que los hablantes ponen en común en los procesos de comunicación: el mundo externo, (alude a los dos primeros mundos: el objetivo y el social), y el interno (alude al mundo subjetivo). El hablante y el oyente establecen una comunicación y logran entenderse desde y a partir del mundo de la vida que les es común y se comunican sobre algo en el mundo objetivo (externo), en el mundo social (también externo) y en el mundo subjetivo (interno). En el acto de habla, la acción comunicativa verdadera se basa en el consenso simbólico. Ello supone revisar las pretensiones de universalidad de todos los participantes, de modo que se pueda aspirar a que dicha voluntad consensuada se convierta en algo con sentido para todos/as. Así entonces la solución a la oposición universalismo/relativismo, se presenta en Habermas en la práctica discursiva, en la acción comunicativa en la que se debate con argumentos que posibilitan un acuerdo de universalidad, de sentido compartido. La argumentación está abierta a la diversidad, es procedimental y está sólo sujeta al interés universal, que se consensua en aras del bien común, o acuerdo de intereses particulares.

Por otra parte Foucault (1986), ofrece también una idea que permitiría solucionar la oposición de los dos polos mencionados. En efecto, Foucault distingue entre una moral como código y una moral que tiende a una ética. En la moral como código no es importante la búsqueda de lo personal, puesto que esta búsqueda es la articulación entre todos /as, haciendo de los conceptos morales un código universal, tal vez objetivo y sin duda en muchas ocasiones impositivo. Por otra parte, para Foucault la moral ética es la forma que adopta la libertad, puesto que es sólo en la libertad que nos realizamos como seres únicos; es en la libertad que cuidamos de nosotros mismos y de los demás. Es en este sentido que se ha sostenido que Foucault nos impulsa hacia "la idea de que el sujeto no nos es dado... se deriva una consecuencia práctica: tenemos que crearnos a nosotros mismos como una obra de arte". (Dreyfus, 1990). Foucault habla de la sustancia o esencia de la ética,

refiriéndose a aquello que en el sujeto está abierto a una transformación en la historia del mismo, para ser una persona más íntegra, más cuidadosa de sí misma y de los demás. Es la libertad llevada a la práctica la que nos permite esta transformación. El cuidado de sí mismo es una actitud para con uno/a mismo/a, pero no sólo para sí mismo/a, puesto que Foucault aclara que este cuidado requiere de los otros y su cuidado. E incluso requiere de una relación y un cuidado del mundo en general, no sólo humano. (En Castillo, Romo y Salazar, 2006).

En consecuencia, particularmente la postura de Foucault, se puede considerar como plenamente congruente con una educación que se sustente en los valores de los DDHH. Porque, como se analizará más adelante, los DDHH se encuentran contruidos sobre una base valórica universal que tiende al cuidado de uno /a mismo /a, los otros /as y el mundo.

2. Conjuntos valóricos posibles: los Derechos Humanos (DDHH)

Resulta relevante analizar propuestas de algunos autores en relación a clasificaciones posibles de valores; a conjuntos de valores que se consideran consensuados en formas más o menos universales.

Los valores tienen, de acuerdo a Ortega y Gasset (1926, c 2004), tres características que es importante destacar:

- Cualidad: de acuerdo a ella, los valores pueden considerarse como positivos o negativos.
- Rango: según el cual los valores pueden ser jerarquizados. Es así como por ejemplo, el valor "elegancia", puede ser considerado como inferior al valor "bondad".
- Materia: es decir, aquello a lo que se refieren, sea el campo de la ética, la estética u otro.

Estas características permiten clasificar los valores según su sustancia y su efecto en el entorno. Así, puedo, siguiendo a Ortega y Gasset, apreciar valores que destruyen y otros que construyen (positivos y negativos); puedo apreciar valores éticos relevantes que pueden ser jerarquizados en los primeros lugares, y otros que corresponden a otras

sustancias, como la estética, que, por no atender contra la vida, pueden jerarquizarse más bajo en la escala valórica.

Eduardo Spranger (1966) plantea que los conjuntos valóricos a los que adhiere un individuo, dan origen a ciertos tipos de personas:

- *Persona teórica*; referido a la persona que piensa que el saber es lo máspreciado. Se relacionan con *valores académicos o intelectuales*.
- *Persona estética*; donde la persona encuentra en el arte o en la belleza su satisfacción personal. Se relacionan con *valores estéticos*.
- *Persona económica*; referido a la persona que estima la eficiencia y la posición material sobre todas las cosas. Se relacionan con *valores económicos*.

En las tres clasificaciones a continuación, se manifiestan los *valores éticos*:

- *Persona social*; que afirma que las relaciones humanas son más elevados que los bienes.
- *Persona política*; para las personas que tienen como principal placer el poder y la dominación.
- *Persona religiosa o filosófica*; es la persona que encuentra su mayor satisfacción en el todo de la experiencia.

Entre los conjuntos valóricos que es posible analizar, encontramos a la investigadora Sylvia Ayala (1997), de la Universidad de Guadalajara, México, quien identifica en varios casos observados en colegios de su país, los siguientes valores: intelectualismo, eficiencia, responsabilidad, igualdad, democracia, escepticismo, poder, sumisión, agnosticismo. Se aprecian en este marco valórico, valores *académicos* y *éticos*.

En esta búsqueda de valores sobre los cuales construir nuestras vidas, Leonardo Boff (2004:52), asegura que la guía fundamental es el amor: “*En la raíz de todo no está la razón (Logos), sino la pasión (Pathos)*”. David Goleman (2007:73), diría que en el fundamento de todo está la inteligencia emocional. “*Afecto, emoción, en una palabra, pasión es un sentir profundo. Es entrar en comunión, sin distancia, con todo lo que nos rodea*”. Todos los otros valores se “miden” por este, el valor *ético* superior.

El investigador colombiano Carlos Botero (2005:33), sostiene que en su país, y posiblemente en gran parte de Latinoamérica, predominaron en el siglo XIX, los valores del catolicismo entre los que destaca la obediencia y la austeridad. Posteriormente, sostiene Botero, predominan valores *“provenientes de la Ilustración como movimiento intelectual y cultural que confrontaba el teocentrismo medieval con las ideas de libertad individual, democracia y el racionalismo como fundamento del dominio sobre la naturaleza y los hombres”*. Y en esta postura se incorporan valores *académicos y éticos*.

En gran medida, y desde la religión dominante, la católica, en el siglo XX, aun cuando ya no hay unión Estado e Iglesia, la formación de valores se enmarcó dentro de un ámbito de *“la moral, las buenas costumbres, la obediencia, el respeto a la autoridad, civismo, libertad, igualdad y justicia”* (Botero, op.cit:23). Adicionalmente, se establecen los cimientos de una sociedad capitalista que abogan por *“el individualismo, la libertad, la búsqueda del lucro económico, el respeto a la autoridad, la superación personal a través de la formación de conocimientos”*. Y sin duda, se conservan y enfatizan valores como civismo, libertad, igualdad y justicia. Junto a valores *éticos*, se aprecian en la postura capitalista los valores *económicos*.

Finalmente, se destaca la mirada desde la pedagogía crítica y los activistas de los Derechos Humanos en las últimas dos o tres décadas. Para ellos/as, *“la comunicación en los procesos educativos es ante todo espacio de manifestación de la sensibilidad estética y moral, apertura a otros, tolerancia radical, comprensión y reconocimiento del otro como diferente en su diferencia y por tanto como interlocutor válido. Entonces la comunicación que parte de la tolerancia y de la comprensión del otro, se despliega, sin desprenderse de los contextos de toda índole, para buscar aquellos mínimos interculturales que constituyen las bases de acuerdo para la convivencia y la cooperación ciudadana”* (Martínez et al. 2006:54). En este planteamiento los valores *éticos y estéticos* son destacados.

En los diversos marcos valóricos antes mostrados, no siempre es posible percibir un conjunto de valores que impulse a las personas al cuidado de sí mismas y de los otros seres del planeta, elemento que en este artículo se considera un supuesto básico, como fue planteado al inicio del mismo. Y los diversos documentos que dan cuenta de los derechos

que a toda persona no se le pueden negar, nos muestran un posible marco valórico que permitiría este bien-estar de todas y todos quienes habitamos este planeta.

En efecto, considerar la actual Declaración Universal de los Derechos Humanos como un marco teórico válido y general del cual extraer los valores a incluir en la educación, tiene, sin duda, un fundamento histórico innegable. Es relevante destacar que esta declaración no tiene connotaciones político-partidistas ni religiosas específicas, sino sólo una base profundamente humanista que es compartida por religiones y filosofías diversas.

Contamos desde hace muchos siglos atrás, con textos de sabiduría humana imperecedera que resaltan la relevancia de la fraternidad universal, del amor y de la paz. En efecto, hasta el siglo XVIII de nuestra era y, desde por lo menos el siglo VI A.C., un sinnúmero de documentos pueden dar cuenta de esta sabiduría que podríamos llamar "generación cero" de los Derechos Humanos, de acuerdo a planteamientos diversos (Bustamante, 2008).

Tal es el caso del juramento Hipocrático, el que en una de sus partes dice que el médico debe: "Al visitar una casa, entrar en ella para bien de los enfermos, manteniéndose al margen de daños voluntarios y de actos perversos, en especial de todo intento de seducir mujeres o muchachos, sean estos libres o esclavos". En esta forma se establece con claridad una defensa que busca igualar a los seres humanos en su dignidad, pese a sus marginaciones evidentes.

Así mismo, se aprecian estos valores en los textos sagrados de religiones diversas, como son los casos del Corán o la Biblia. En el primero, se pueden encontrar citas como: "¿Qué os ocurre que no combatís en la senda de Dios y por los hombres débiles, las mujeres y los niños?... Proponed hacer el bien como se hace en torno a vosotros y no participar en el mal que veis cometer en torno a vosotros" y, en la Biblia, encontramos citas relevantes, tanto en el antiguo como en el nuevo Testamento: "¡Por mi vida -dice el Señor- yo no me gozo en la muerte del impío, sino en que se convierta de su mala conducta y viva! (Ez.33.10) y, en el Sermón de la Montaña: "Habéis oído que se dijo 'Amarás a tu prójimo y odiarás a tu enemigo', pero yo os digo: quered a vuestros enemigos y rezad por los que os

persiguen". En ambos casos, tanto en la Biblia, como en el Corán, se busca la fraternidad entre las personas, el respeto a la dignidad del otro, el amor universal.

Son estas las bases esenciales de los Derechos Humanos.

Se gesta entonces el nacimiento de un poderoso movimiento socio-político, en los principios del siglo XVIII, cuyo exponente más claro es la Enciclopedia, elaborada en Francia con la colaboración de los mejores pensadores de la época. Con las revoluciones, primero en Norteamérica y luego en Francia, se da un fuerte impulso a estos nuevos ideales que son apoyados por la naciente burguesía y por los ilustrados. Entre estos principios enarbolados, se pueden mencionar:

- **Libertad:** Política, jurídica y de expresión
- **Igualdad:** Respeto a los individuos, tolerancia.
- **Fraternidad:** Base democrática para los gobiernos, sufragio universal, separación de los poderes del Estado.

Y, sin duda estos derechos formales, establecidos en el "Acta de Filadelfia" (1776) ("Sostenemos como verdades evidentes que todos los hombres han sido creados iguales") y, en la "Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano" (1789) (Todos los hombres nacen y viven libres e iguales en derechos". Art.1), son un avance cierto en la clarificación de verdades ineludibles y que permiten un verdadero bien común. Es el claro establecimiento de estos derechos lo que origina la llamada "primera generación" de los Derechos Humanos, primera base jurídica de los derechos de las personas.

Pero cuando los seres humanos alcanzan una cierta conciencia de la inevitabilidad de estos derechos formales, de su gratuidad y verdad, no están dispuestos a tolerar con resignación las limitaciones que impiden el logro real de estos derechos y se predisponen a buscar y generar los cambios sociales, políticos y jurídicos que los permitan. Son estas las críticas que comienzan a escucharse respecto de estos derechos formales, parecen muy justos y verdaderos en el papel, pero es difícil ser libre cuando no se sabe leer ni escribir, es casi una burla hablar de fraternidad cuando tus hijos se mueren de hambre y es intolerable que se hable de igualdad y tolerancia cuando quien ostenta el poder político y económico,

recibe un trato y el oprimido, otro. Estudiosos como Marx ponen en seria duda la real existencia de estos derechos.

Y es entonces el movimiento obrero el que gesta el establecimiento de un nuevo conjunto de derechos que posibilitan los derechos formales y que son los llamados Derechos de la Segunda Generación:

- Derecho a sindicarse
- Derecho a una jornada de 8 horas de trabajo
- Derecho a salarios dignos.
- Derecho a viviendas dignas.
- Derecho a salud y educación igualitaria.

Un nuevo escenario comienza entonces a gestarse lentamente, en el que los países comienzan a observarse entre ellos, percibiéndose una opresión de ciertos países poderosos sobre otros, lo que impide el real desarrollo de algunos y la real manifestación de los derechos, tanto de la primera, como de la segunda generación en ellos. Surgen en el sur del mundo, movimientos de liberación, tanto política como económica, movimientos que buscan la igualdad real de los seres humanos, intentando la eliminación de toda forma de apartheid. Y en el norte del mundo, surgen los movimientos ecologistas y pacifistas.

En la búsqueda de una justicia verdadera, surge una tercera generación de derechos humanos, que se plasman en declaraciones diversas, entre las que es posible citar las siguientes:

- Convención Americana sobre Derechos Humanos, "Pacto de San José de Costa Rica" (1969)
- Carta de Derechos y Deberes Económicos de los Estados (N.U. 1974)
- Carta Africana sobre Derechos Humanos y de los Pueblos. "Carta de Benjul". (1981)
- Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación sobre la mujer.

(1979)

- Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales. (1978)
- Convención Interamericana para prevenir y sancionar la tortura. (1985)
- Declaración sobre el fomento entre la juventud, de los ideales de la paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos.
- Declaración de los Derechos del Niño. (1959)
- Convención de los derechos del Niño (1990)

Estas declaraciones dan cuenta de la llamada Tercera Generación de los Derechos Humanos. Y es recién en ella que el niño/a es considerado como un verdadero ser humano, como un sujeto de derechos, entre los cuales está el derecho a su cultura, a una educación de calidad, a ser feliz, en definitiva, a jugar. Porque, como analizaremos más adelante el juego que conserva su carácter lúdico es un acto que abarca integral y profundamente al ser humano, generándole placer.

En el actual estado de cosas del mundo, parecen ser de gran relevancia en la defensa y promoción de los Derechos Humanos temas como los siguientes:

- El derecho a la vida, lo que implica una oposición a las ejecuciones extrajudiciales, a las desapariciones forzadas y a la pena de muerte. Como decía Coretta Scott King, el asesinato legalizado nunca contribuye al reforzamiento de los valores morales.
- El derecho a una vida digna, lo que implica una oposición tajante a la tortura. Recordemos que, de acuerdo a informes de Amnistía Internacional, esta práctica persiste en alrededor de 90 países en el mundo (Informe Anual 1994). Este derecho se encuentra también violado en los miles de refugiados que son abandonados por la comunidad internacional, o devueltos a sus países donde, de sobrevivir, lo harán en condiciones inhumanas.
- El derecho a la libertad, lo que conlleva a la libertad de expresión pública y pacífica, derecho no respetado en una gran cantidad de países que mantienen en sus cárceles

a los llamados presos de conciencia.

- Derecho a la justicia, derecho que implica la igualdad y que es evidentemente violado en un mundo en que una proporción abismante de la población sufre hambre, frío, mala salud y escolaridad deficiente. Un mundo en el que junto a los avances científicos exhibe una cantidad tremenda de marginaciones (por edad, por sexo, por raza, por clase económica, por discapacidad o capacidades diferentes), tiene evidentemente una tarea enorme por delante, que debiera ser enfrentada mediante la educación y el ordenamiento jurídico a nivel nacional e internacional.

El tema de los derechos humanos y entre ellos los derechos a un ambiente saludable para todo ser del planeta, lo que se ha llamado eco derechos, es un tema fundamental de los activistas de DDHH y de los ecologistas hoy día.

Hay por lo menos nueve valores que están presentes en los distintos artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, así como en diversas declaraciones de derechos de grupos específicos como las mencionadas anteriormente y en la Carta de la Naturaleza (1982). Su incorporación a la vida de cada persona, aparece como indispensable para un respeto pleno y espontáneo de los derechos de todos los seres del mundo. Hoy, más que nunca antes en la historia de la humanidad parece ser un deber ineludible para la subsistencia del planeta Tierra. Los siguientes valores, definidos por el Equipo de Educación en Derechos Humanos de la Sección Chilena de Amnistía Internacional, en el año 1992, poseen una universalidad cada día más clara y evidente:

- **AUTOESTIMA:** Actitud constante de autovaloración que se manifiesta en espontaneidad de acción y en una capacidad de defender sus ideas sin desvalorizar a otros y sin decaer anímicamente cuando el grupo no las acepta.
- **EMPATIA:** Comunidad de sentimientos. Capacidad de comprender al otro ser y ponerse en su lugar. Implica una comunicación horizontal, un saber escuchar y comunicar. En sus inicios, y como parte de esta capacidad, está la capacidad de expresar sentimientos, de imaginar, aceptar y comprender sentimientos de otros, sintiendo con ellos.
- **INICIATIVA:** Motivación interna para la acción, manifestada en voluntad de hacer

y que involucra, por tanto, autoconfianza y entusiasmo.

- **SOLIDARIDAD:** Capacidad de compartir, que requiere de empatía. Involucra diversos grados de altruismo y se manifiesta en la acción de dar. La empatía puede ser vista como algo más pasivo; la solidaridad requiere acción.
- **LIBERTAD:** Capacidad del individuo de ser auténticamente él mismo que se manifiesta en creatividad en diversos niveles: originalidad, flexibilidad y fluidez. La capacidad de ser libre conlleva la humildad para reconocerse como tal en un contexto social lo que implica la restricción aparente de "mi" libertad para no impedir la de otros.
- **VERDAD:** (Actitud de) Aceptación y búsqueda constante de lo objetivo, aceptando también que en ello (lo objetivo) existe cambio constante y visiones válidas y diferentes de una misma cosa (subjetividad). Se considerará involucrada a ella la honestidad. La actitud honesta, o de verdad, es abierta y aceptante de la realidad como algo variable y reconoce y es coherente con la verdad construida por él o ella, en tanto no atente contra el bien común.
- **JUSTICIA:** Equilibrio entre lo legal y lo moral, implicando una búsqueda de la igualdad en la diversidad, esto es, el respeto a las necesidades de cada persona y del grupo. Involucra una actitud de responsabilidad frente a la decisión de justicia adoptada.
- **DIGNIDAD:** (Aceptación de la) Capacidad de respetar plenamente la existencia e integridad propia y la de otros seres, sin jamás dañar física ni psicológicamente a ningún ser. Se manifiesta en una voluntad de realzar a cada cual por su calidad de ser humano o de otra especie. Involucra también una actitud de responsabilidad activa en la búsqueda y promoción de este respeto.
- **VIDA:** (Valoración de la) Conducta que involucra en diversas formas y medidas las 8 dimensiones anteriores y que se manifiesta como respeto, defensa y promoción de la vida y existencia en el planeta, sin distinciones arbitrarias o prejuiciosas. Se evidencia en acciones diversas que permiten la conservación de la vida y el mejoramiento de su calidad para todos los seres que la comparten.

3. Educación y los DDHH

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

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

Se puede plantear frente a una definición que se elabore considerando los puntos anteriores, que ella establecería, por así decirlo una estructura básica, una especie de cáscara que no deja en claro cuál es la sustancia que deseamos incorporar en ella. Dicho de otra forma, la definición nos diría que hay que caminar, e incluso nos podría señalar algunas formas de caminar, pero no establece con claridad el final del camino al que deseamos llegar. Si bien es cierto la actual situación de la cultura occidental, nos ha llevado a plantear la relatividad de diversos aspectos de la vida humana, cabe suponer que esta

relatividad, que en muchos sentidos puede ser tremendamente sana, no debiera impedirnos el hacer nuestro, un cierto ideal amplio, universal y flexible de vida y persona humana. Será este ideal el que nos señale la meta a la que pretendemos llegar, la sustancia que deseamos se incorpore en la cáscara, sin que ello signifique que deseamos definir todo cuanto deba estar contenido en ella. En definitiva, este ideal es un conjunto de valores que guían nuestras decisiones y debe ser claramente explicitado.

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

En este ideal, la necesidad de integración de la diversidad humana, la justicia con todos, la solidaridad, y las estrategias metodológicas basadas en el juego, han sido destacadas como factores imprescindibles en la en los procesos formadores, por educadores insignes a través de la historia. Es así como ya en el siglo XVII, Juan Amos Comenio (en Kozik, 1993) determina la necesidad de educar para la vida estableciendo que para este fin era necesario no sólo entregar conocimientos, sino también entregar principios morales, afecto y posibilidades de acción y que esta educación debía entregarse a todos los niños pobres y ricos. Y sostenía que era imprescindible el placer en el canto, las artes, la naturaleza y el juego libre y sano.

En el siglo XVIII Pestalozzi (en UNESCO, 1994) y luego Froebel (en Cuéllar, 1992), determinan las posibilidades ciertas de educar y permitir el avance de niños que presentan retardos mentales. Pestalozzi, en su texto "Cómo educa Gestrudis a sus Hijos"

deja clara la necesidad de "educar haciendo" a todo niño y niña, incluidos los llamados débiles de mente o cuerpo. Froebel plantea también claramente la necesidad de permitir el paso del niño de una etapa a la otra con fluidez y suavidad, determinando que las etapas o grados de desarrollo son tres y que éstas son, en primer lugar.-, la etapa de criatura, en la que la actividad más importante es el juego; sigue luego la etapa de niño, en que el juego sigue teniendo relevancia pero entra también la necesidad de trabajo o la acción para un fin determinado. Y finalmente la etapa del adolescente en que el juego no desaparece pero pasa a segundo plano transformándose en la actividad primordial el trabajo. En conclusión, el juego que sutilmente se transforma en trabajo, es el hilo conductor del quehacer educativo para todo niño o niña.

Decroly (en Besse, 1999), en el siglo XIX enfatiza la idea de que no existirían diferencias sustanciales entre el niño irregular y el llamado normal, precisando que las leyes psicológicas son las mismas para ambos, con la salvedad que en los niños irregulares los procesos son más lentos. Este mismo autor establece que todo programa escolar debería considerar la unidad, la integración del mayor número de mentalidades posibles, la adquisición de un número mínimo de conocimientos, el interés de los alumnos y el desarrollo integral de los mismos. Y aseguraba que la forma didáctica fundamental era el interés del niño o niña y el juego mediante el cual se aproximaba a esos intereses.

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

Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales, Culturales, Civiles y Políticos.

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

- Una dimensión internacional y una perspectiva global de la educación, en todos sus niveles y en todas sus formas.
- La comprensión y el respeto de todos los pueblos, culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas culturas étnicas de la nación y de otras.
- La capacidad de comunicarse con los demás.
- El conocimiento de los derechos y deberes de las personas, grupos sociales y naciones.
- La disposición de cada uno a participar en la solución de los problemas de su comunidad, país y del mundo.

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

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

Resulta evidente entonces que los documentos internacionales nos obligan, al menos moralmente a considerar todas las dimensiones de la integración en la educación. Nos obligan a considerar los valores de los DDHH como el piso inviolable sobre el que se construye la diversidad humana y natural.

Por otra parte, el Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), establece que “*Los Estados Partes reconocen el derecho de la niñez al descanso y la diversión, a jugar y realizar actividades recreativas apropiadas para la edad, y a participar libremente en la vida artística y cultural*”. Los niños no solo tiene derecho a jugar, sino que los Estados están obligados a proveer oportunidades lúdicas y recreativas a niños y niñas. Y ello porque en los análisis efectuados se concluye que el juego y el deporte recreativo son caminos importantes para una vida placentera y promotora de la paz y el bien común. En efecto, con el compromiso adquirido, de propiciar una vida sana y una educación de calidad, que promueva la paz y el bien común, respetando las diversidades, los líderes mundiales se comprometieron, en el Período Extraordinario de Sesiones de las Naciones Unidas sobre la Infancia, en mayo del 2002, a: “Promover la salud física, mental y emocional de los niños, incluidos los adolescentes, por medio del juego, los deportes recreativos, actividades de esparcimiento y la expresión artística y cultural.”

En consecuencia parece haber evidencia de que el juego es considerado como una estrategia educativa para niños y niñas, cuando se busca una educación integral y basada en valores de la paz y los DDHH.

Si lo que buscamos en la educación es incorporar un cierto conjunto de valores que permita el desarrollo de un ser humano capaz de empatía, solidaridad, respeto a la dignidad de seres diversos, estamos hablando de fomentar un adecuado desarrollo moral.

El desarrollo moral puede ser entendido como la *progresiva* capacidad cognitiva y afectiva, que permite al individuo vivenciar (evidenciarlos prácticamente) y/o reflexionar sobre los valores involucrados en las relaciones interpersonales y con la naturaleza, de niveles micro y macro, estableciendo entre ellos una jerarquización cada vez más adecuada al respeto pleno de los derechos humanos esenciales, lo que es coincidente a decir que se adecuan al bien común. El proceso es cognitivo, puesto que involucra el conocimiento de

otros y de sí mismo a través de un pensamiento analógico que permita ponerse en el lugar del otro ser, y es afectivo por cuanto implica una auto-aceptación y autoestima que impulsa una relación sana con el mundo.

Kohlberg (en Hersh, Paolitto y Reimer, 1980) suponía que los niños pequeños (antes de los 7 años) no serían capaces de alcanzar etapas superiores a la Etapa 3 del desarrollo moral definido por él (Ley y Orden). Estudios realizados en Occidente (Lickona, 1976 y otros), comprobaron estas ideas de Kohlberg. Sin embargo, al realizar estudios en otras culturas, (indígenas, orientales), (Havighurst y Neugarten, 1975) desvirtuaron estos hallazgos, encontrándose niños de 6 años que mostraban rasgos propios de la etapa 4, y algo de las etapas 5 (actitud democrática y flexible).

El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica (Hersh, Paolitto pp.47). La jerarquización de los valores (entendidos como realidades objetiva-subjetivas) involucra sin duda un proceso afectivo. La afectividad, según Ana Noé (1988), es una condición natural de nuestro propio funcionamiento como personas y resulta imprescindible para nuestra aceptación como personas, con las limitaciones y capacidades que tenemos (autoconocimiento y autoestima); nos permite valorarnos, confiar en nosotros mismos, nos permite desarrollar nuestra sensibilidad, nuestra capacidad también de querer y escuchar a los otros/as; tomar conciencia de la afectividad nos permite relacionarnos y conectarnos con el mundo. Para que ello ocurra resulta importante el contacto temprano con la diversidad humana y natural.

Los valores, en tanto, se perciben con la sensibilidad, como nos ha dicho Ortega y Gasset (1923). No son plenamente comprendidos con el intelecto, ni se perciben solamente con los sentidos. Podemos entonces plantear, que los valores emergen de la conformación de ideas sobre aquellas realidades (objetos, procesos, actitudes, acciones, seres diversos) que permiten una mejor vida, que fomentan el bien común, que, en definitiva, respetan y promueven más vida. Son estas realidades significativas las que nos llevan a concebir valores tales como belleza, bondad, verdad. Y para hacerlos nuestros, para que sean parte natural de nuestras vidas es necesario aproximarse a ellos desde la integralidad de nuestro ser: pensando actuando y sobre todo sintiendo, esto es, con la sensorialidad y con la

emocionalidad que es la base de los sentimientos y la afectividad sana.

Para el desarrollo de la afectividad es imprescindible el contacto con otros. Es así como la familia o quien cuida al niño en sus primeros años es determinante para el logro de la confianza básica. En este proceso, el juego es fundamental, puesto que es la actividad básica del niño o niña y la que le permite desarrollarse integralmente. Juego que es inicialmente exploración gozosa del mundo para luego transformarse en representaciones cada vez más simbólicas y complejas; en ambos casos incorporando a la persona (niño o niña) en forma plena e integral en la acción lúdica. La autoestima, que emerge de esta confianza básica, emerge, por tanto de una socialización adecuada, de una adecuada conducción de los juegos infantiles desde el nacimiento mismo.

Según Fritz Perl (1973), un individuo integrado en lo personal y lo social, es un individuo feliz, creativo y armónico. Para este mismo autor, esta integración conlleva un crecimiento moral, puesto que le permite jerarquizar en forma natural, valores que, en el ideal de una sociedad democrática, le permiten reconocer el límite entre el individuo y el grupo, favoreciendo el bienestar de todos/as. Del mismo modo que el cuerpo responde primero a sus necesidades dominantes, también la sociedad responderá primero a sus necesidades dominantes, nos dice Perl. Pero al igual que cuando cualquiera de las partes del cuerpo se ve amenazado, dolorido, el cuerpo entero reacciona para sanar el miembro o parte enferma, así también en una comunidad bien regulada, la amenaza a un individuo moverá a la comunidad entera.

El crecimiento moral, esta capacidad progresiva de jerarquizar valores, parece así estrechamente relacionado con el desarrollo socio-afectivo, con la autoestima y la empatía y con las vivencias integrales, esto es, con la capacidad progresiva de integrarse adecuadamente en la sociedad y el mundo, y de generar una identidad propia, que se ama y ama la vida y sus manifestaciones a su alrededor. Y este desarrollo socioafectivo parece fuertemente relacionado con la comunicación, el juego verdadero y por tanto lúdico.

4. El juego: la base de la educación infantil buena, verdadera y bella.

En el análisis de los factores que inciden en la incorporación de valores en las personas, diversos autores, de entre los que se destacan Kohlberg (1971), Fritz Perl (1973), Ana Noé (1988) y sin duda Habermas (1968), Gadamer (1996), Foucault (1986) y Varela (1996), se aprecia el planteamiento respecto a que el elemento fundamental en el desarrollo moral es el factor comunicativo, motor del desarrollo socio-afectivo de los seres humanos. El tema de la comunicación, los estilos que adopta, generan diversas conformaciones morales y este es un tema fundamental en el estudio de la ética.

Así, y siguiendo las ideas de Paulo Freire (1976) en cuanto al diálogo, este encuentro entre las personas para comprender el mundo, este encuentro horizontal y respetuoso, que valida el discurso del otro/a como relevante, este encuentro que no busca vencer sino convencer al otro, o a dejarse convencer, o, simplemente, que busca aceptar las diferencias, en tanto estas no dañen a los otros/as o a la naturaleza, es la base comunicacional del desarrollo moral que es conducido por los valores de los DDHH. Es el diálogo, encuentro amoroso, la base de toda educación que se guía por los valores esenciales de los derechos de las personas.

Y cuando pensamos en las personas en su época de infancia, el diálogo se vive y se aprende en el juego.

El juego es una actividad presente en la vida cotidiana de los seres humanos y muchos animales. Llega a formar parte de la cultura de las sociedades, y es posible plantear que debiera ser una actividad presente en la práctica profesional de todo educador o educadora de niños y niñas. Juego es un término que se utiliza para nominar muchos fenómenos: desde algunas acciones de los bebés sobre los objetos hasta los deportes.

Es posible encontrar una enorme cantidad de definiciones que dan cuenta de la polisemia del término; para efecto de este trabajo y en el sentido que se le asigna al concepto en el ámbito de la educación infantil, algunas de estas definiciones pueden ser (Roger Caillois, 1958, Huizinga, 1971, entre otros/as):

- Un juego es una actividad recreativa que involucra a uno o más jugadores.
- Actividad natural de los niños, caracterizada por la espontaneidad, y que facilita el crecimiento y desarrollo.
- Acción de jugar. Entretenimiento sometido a ciertas reglas en el cual se gana o se pierde

Desde estas ideas y autores expuestos, es posible identificar ciertas características esenciales del juego:

- La libertad; la dirección del juego es efectuada por los mismos participantes que determinan libremente las reglas a seguir.
- Las reglas que se deben seguir son también parte de un juego; estas son acordadas por todos/as.
- La realidad ficticia, generada en un “hacer como si”, que se compone de datos reales y ficticios.
- La incerteza de su desarrollo. Nadie ha previsto cómo se concluirá ni las características que tendrá este final.
- Su inutilidad. No busca producir nada, sólo busca el placer en el proceso. No hay interés de llegar a un producto final.
- El placer, la diversión, es tal vez el elemento más claramente característicos de un juego eminentemente lúdico.
- Y la comunicación plenamente horizontal para acordar reglas, para celebrar juntos, cuando el juego no es solitario.

Todas estas características desaparecen cuando el juego es impuesto en sus reglas, o se le exige un resultado. En otras palabras, el juego pierde su *carácter lúdico*, se pierde el placer, la horizontalidad comunicativa, el goce en el proceso.

El juego, con su carga ficticia, transforma la realidad para el placer de los participantes que se comprometen y si el juego mantiene su aspecto lúdico, placentero, se logra un estado de armonía en los jugadores, una suerte de equilibrio interno. En efecto, en

su obra "Más allá del Principio del Placer", Freud sostuvo que el juego le sirve al niño o niña para repetir las experiencias que lo impresionaron, logrando así una forma de la "necesaria" descarga energética, que le permita regresar al estado de equilibrio psíquico (homeostasis).

El juego, según Huizinga (1971), puede ser analizado desde perspectivas diferentes: biológica, donde es definido como ejercitación espontánea; psicológica, siendo en este caso una preparación para futuras interacciones; y expresiva, se considera pariente del arte dramático.

Por otra parte el mencionado autor clasifica el juego del siguiente modo:

- Juego sociodramático, en el que jugamos a imaginar algo que no somos o que no existe: somos piratas; esta piedra es un autito. Es el tipo de juego propio de la primera infancia.
- Juego de competencia en el que nos ceñimos a normas claras y previamente establecidas: el luche, el naipe, el fútbol. Este tipo de juego es más característico de la segunda infancia, de la adolescencia y de la adultez.
- Juego libre en el que nuestra imaginación se hecha a volar con el único objetivo de provocarnos placer: descubriendo diferentes formas en las nubes, los sonidos que se producen al golpear diferentes objetos, los distintos colores y formas que se producen al doblar y luego desplegar un papel manchado de colores. Es el tipo de juego que puede darse a través de la vida de quienes mantienen su capacidad de asombro y entusiasmo como es el caso de los artistas.

Coincidente con los planteamientos de Huizinga, es el juego de competencia el que tiene el mayor riesgo de perder su carácter lúdico, placentero; se transforma en una lucha por ganar más que por jugar y pasar un momento grato.

En relación con la actividad de juego lúdico, es posible analizar el fenómeno como una experiencia que se vive integralmente, esto es una experiencia real, en palabras de John Dewey (1980). Este autor sostiene que una experiencia surge al existir un intercambio de un ser vivo con su medio ambiente. Para que este intercambio exista, es necesario que el

organismo sea capaz de experimentar una sensación, es decir, una estimulación que puede provenir de su entorno (ser externa), o de su propio cuerpo (ser interna). La acción que fue provocada por el estímulo, involucra una respuesta refleja o consciente. Si la sensación es llevada al plano consciente, esto quiere decir que hemos percibido la sensación y probablemente el estímulo que la provocó. La percepción, por tanto, la entenderemos como el proceso de "darse cuenta", de tomar conciencia del mundo externo y/o interno que se encuentra presente. Podemos percibir estos intercambios, sensaciones y estímulos, como meras fuentes de placer o displacer sin elaborar pensamientos o sentimientos. Con el objeto de darle un nombre, diremos que en tal caso percepción no fue plena, sino parcial, y la experiencia que habremos vivido, será sólo una experiencia ordinaria. Si, en cambio, la percepción es plena, es decir, es verdaderamente una informadora del mundo con su historia y sus posibilidades, entonces, nuestra experiencia será integral, puesto que la pensaremos, nos relacionaremos afectivamente con ella, la actuaremos de alguna forma más o menos activa.

Los sentimientos y pensamientos que emergen de una experiencia integral son así, productos cognitivos y afectivos que surgen de la conciencia íntima y plena de una situación vivida u observada. Si esta experiencia, que ha sido vivenciada mediante una percepción plena e integral, es llevada hasta la consumación, es decir, es finalizada, Dewey dice que se alcanza entonces una *"experiencia real"*.

La experiencia, en resumen, se inicia en la sensación y percepción de estas sensaciones y podrá ser real cuando es percibida y vivenciada en forma integral (con las sensaciones y percepciones; con el afecto y el intelecto) y es luego consumada. Basta que cualquiera de estas dos características falte (integralidad y/o consumación), para que la experiencia se transforme en ordinaria. Es propio del ser humano el vivenciar experiencias reales. Son estas las que nos permiten crecer y elaborar pensamientos profundos (no necesariamente complejos), que provocarán un cambio positivo en la persona misma o en su entorno.

Dewey sostiene entonces, que una vez consumada la experiencia real, se alcanza una etapa de comprensión profunda del significado vital de esta experiencia, a la que él

llama '*fase estética*'. Es estética puesto que se percibe en ese momento la perfección de la experiencia, no porque haya sido necesariamente placentera, porque se comprende el crecimiento que nos ha provocado. Esta comprensión no es puramente cognitiva, y se produce sólo si el sujeto se abre sensiblemente, afectivamente a lo vivenciado. Lo estético es entonces aquella cualidad de nuestras experiencias reales que nos permite tomar conciencia del sentido vital que esta experiencia tiene, conciencia a la que se llega fundamentalmente a través de una apertura sensible, no eminentemente cognitiva.

El juego, caracterizado por su integralidad y libertad, la imaginación que exige y el placer que produce, es en sí una experiencia real: es integral, es consumado.

En efecto, si recordamos las características antes descritas del juego, vemos que este posee libertad (decisiones cognitivo-afectivas), acuerdos sociales (normas), imaginación (creatividad, desarrollo cognitivo-afectivo como memoria, apego a ciertas situaciones o fenómenos), desarrollo incierto (y por tanto requiere de seguridad afectiva – social), inutilidad y por tanto relevancia del proceso; finalmente está la característica del placer, de la diversión, con su carga afectiva, social y cognitiva. Un juego gozado es un momento perfecto, es por tanto una experiencia real en la que re-vivimos alguna experiencia previa. Su vivencia contiene por tanto el elemento estético.

En consecuencia, del juego es posible llegar a la fase estética y transformarlo en una actividad artística, si intencionadamente buscamos expresar, esto es, presionar fuera de nosotros, el sentido vital y profundo de la experiencia lúdica vivida. Así también, desde una experiencia real emerge un juego, cuando esta experiencia busca ser re – vivida.

Podemos entonces decir que:

- el arte emerge de la percepción estética de la realidad
- el verdadero juego tiene siempre la presencia de una actitud lúdica
- el verdadero juego permite alcanzar una percepción estética
- la actividad expresiva - artística posee siempre un carácter lúdico.
- Desde las apreciaciones estéticas (experiencias reales) surge un juego que re-vive la experiencia.

El llegar a la fase estética por tanto, implica necesariamente la utilización de todo

nuestro ser, implica conocimiento profundo y por tanto, el despertar de una sensibilidad frente al otro u otra, que nos lleva a amarlo/a. Y si el amor es, como nos dice Maturana, el reconocimiento del otro como un legítimo otro en la convivencia, podemos ver claramente que este componente estético de la experiencia contribuye, entre otros a:

- favorecer la comprensión de sí mismo/a como ser único e irrepetible
- favorecer el placer frente a lo vitalmente bello
- favorecer la empatía, esa capacidad de ponernos en el lugar del otro u otra, base de una verdadera solidaridad
- favorecer la comunicación respetuosa, basada en esta comprensión del otro u otra como alguien diferente
- favorecer el acercamiento hacia otras personas diferentes, valorando sus diferencias
- favorecer la libre expresión de sentimientos, en tanto esta forma no dañe a nadie

La educación ética y moral de nuestros educandos, implica la formación en la responsabilidad social, como individuo y como docente. La educación estética y lúdica, educa al ser humano para sentir, percibir lo bello, para proceder al disfrute o a la creación artística. En conclusión, es posible decir que la actividad lúdica socio-dramática o libre se parece a la actividad artística, y promueve el desarrollo sensible estético, el encantamiento, por cuanto las personas se involucran intensamente:

- se ejercita la solución de problemas (creatividad)
- se expresan libremente emociones y pensamientos
- involucran un aspecto social, comunicativo horizontal
- se hacen gratuitamente por el sólo placer que provoca el hacerlo
- ambos permiten recrear y transformar la realidad, encantarse con ella y amarla
- es la actividad más frecuente en niños y niñas, ya que todo lo transforman en un juego- lavarse los dientes, ayudar en las tareas domésticas- el que viven con intensidad y profunda.

El juego entonces, como actividad estético – lúdica, permiten al ser humano la apertura sensible, que lo lleva a valorar aquello que lo encanta, a amarlo y protegerlo. El compromiso ético emerge entonces de un adecuado desarrollo estético y lúdico.

John Keats sostenía que la verdad y la belleza eran valores que iban juntos; de la misma forma, Kant sostenía que la belleza sublime del mundo y nuestra posibilidad de percibirla, era la base de nuestro conocimiento y bondad.

John Dewey, Maturana, escritores y filósofos, nos han llevado a ver la coincidencia de los valores de la Belleza, la Verdad y la Bondad. Y, particularmente autores como Dewey y Maturana nos hacen suponer que lo humano se encuentra precisamente en esta posibilidad de amar, de fusionar lo bueno, lo bello y lo verdadero.

En consecuencia, la Educación Parvularia, que ha adoptado el juego verdaderamente lúdico desde sus primeros precursores, tiene un marco de acciones potente para fortalecer la formación valórica en el niños y la niña; desarrollo de la sensibilidad estética, percepción integral de los fenómenos, desarrollo de su empatía y valoración de la diversidad, pensamiento crítico que reconoce y argumenta en favor de la no discriminación, son todos elementos que se encadenen a la actividad lúdica, estética y ética.

Basta con jugar a representar las experiencias de los otros, con respeto y pasión, con encantamiento ante sus manifestaciones diversas, para desarrollar seres humanos íntegros y valorantes de todo otro ser del plantea y sus realidades diversas que nos enriquecen.

5. Jugar es algo serio

Cualquier juego es para un niño o niña, algo de gran importancia; si este juego es mediado por el adulto para enriquecer su carácter lúdico y estético, no cabe duda que el juego será un elemento de enorme poder crecedor para ellos y ella, un elemento que potencia su ser integral desde un pleno desarrollo moral y ético.

A modo de ejemplo:

Niños y niñas son invitados al campo. Observan, mediados por la educadora, la altura de los cerros, la hermosa blancura de la nieve de

las montañas lejanas, el azul profundo del cielo contra el que las rocas silenciosas se recortan. Con la mediación precisa, son conducidos a escuchar el silencio, el zumbido del viento, el graznido de las aves. Observan también el movimiento que estas aves hacen al volar. Se les invita a sentir el olor de algunas hierbas escasas, del aire, a sentir el frío del viento y la tibieza del sol.¹

De regreso al jardín, son invitados a observar pinturas que han hecho algunos hombres y mujeres sobre las montañas: por ejemplo, arpilleras de las bordadoras de Conchalí, obras de pintores chilenos, fotografías artísticas.²

Mientras las observan y comentan, la educadora, con preguntas sutiles guía la apreciación de los niños respecto a las formas posibles de usar el color, según su tinte (color intenso o suave), su calidez o frialdad. Les pregunta, mostrándoles una pintura que representa la montaña a pleno sol y otra que la muestra en un día nublado: ¿Cómo son los colores aquí? ¿Y aquí? ¿Qué te pasa con esta pintura de colores pálidos? ¿Te da más bien pena, alegría, rabia?.

Puede ser en otro día, que los niños y niñas son invitados a recordar el paseo que hicimos a la montaña. Conversan sobre lo que escucharon, vieron, olfatearon, tocaron y saborearon. Y jugaremos a representar las aves, el viento, a ser una roca.

Luego, ofreciéndoles pocillos con pintura de tintes intensos (rojo, azul, verde) y otros pasteles (rosado, celeste, amarillo y verde pálido), se les

¹ Resulta interesante destacar que el encantamiento del niño/a frente a algo, se relaciona con su tipo de inteligencia, así como con las llamadas neuronas espejo: el niño se encanta y se abre sensiblemente al ver a otros /as que lo imitan o que repiten lo que él o ella hace; así también al ver a otros /as encantarse y maravillarse con algo lo lleva a imitar y a encantarse él/ella también. Si la educadora o el adulto no se abre sensiblemente al encantamiento con la realidad diversa y la vida, no será fácil que los niños mantengan o inicien su propio encantamiento.

² Nuevamente, el encantamiento ante estas obras, el descubrimiento de sus características expresivas, no será fácil para el niño /a si no tiene un adulto que se encante, que descubra, o que lo refuerce celebrando y repitiendo lo que él /ella hace.

invita a pintar lo que a ellos y ellas más les gustó de la montaña. Mientras pintan, colocamos una obra musical con sonidos de queñas y zampoñas que simulan viento.

En otro momento, se les invita a escuchar un cuento que trate por ejemplo de los cóndores en la montaña. La educadora guiará la apreciación que los niños y niñas hagan de los personajes de la historia, de cómo se inicia, se desarrolla y finaliza. Guiará su empatía hacia todos los seres del cuento. Luego, recordándoles lo que ellos percibieron en su paseo, se les propone inventar su propio cuento, el que la educadora irá escribiendo en un gran papelógrafo, dejando espacio para que los niños y niñas luego lo ilustren y lo dramaticen. El cuento lo representaremos luego para otros compañeros y compañeras y el adulto cautelará el pleno respeto por las opiniones y expresiones de todos/as.

Como se puede ver en el ejemplo, es posible que en la escuela o jardín infantil, los niños y niñas vivan y jueguen mediante experiencias diversas que abarquen las diferentes dimensiones del desarrollo humano. Se trata de experiencias que favorecen en los niños y niñas la posibilidad de:

- Discriminar mediante la utilización de todos sus sentidos. Poner en juego su memoria y diversas habilidades cognitivas como discriminación, clasificación, cuantificación, entre otras.
- Comunicarse verbal y respetuosamente para compartir sus descubrimientos, emociones y sensaciones.
- Estimular su motricidad general y su coordinación.
- Desarrollar su socio-afectividad y pensamiento crítico mediante el poner en práctica el respeto y valoración de las expresiones de otros/as diversos e igualmente valiosos. Y mediante la expresión de su sentido valoración por lo observado, por sus propios trabajos, por los de sus compañeras y compañeros, desarrollando su sentido ético, entendido éste como la promoción del bien común. Esto se trasluce en un enriquecimiento de su capacidad de amar, de gozar en su propio cuidado y en el

cuidado de los demás.

Es por ello que el proceso se ha conducido desde la vivencia concreta y de exploración con todos los sentidos, (paseo a la montaña o al campo) pasando por la expresión de emociones frente a obras pictóricas, (y podría ser apreciación de diferentes obras de arte en la pintura, la música, la literatura o el movimiento) hasta el recuerdo y expresión de sus propias creaciones y vivencias y las de otros /as. (pintura, creación de cuento y dramatización)

Como puede apreciarse, cualquier experiencia de contacto con el mundo circundante (la naturaleza, un paisaje urbano, una situación social, una manifestación de la cultura, un elemento tecnológico, etc.), cualquier interés de los niños y niñas (cómo crecen las aves, cómo volar a la luna, cómo hacer una casa para perritos, etc.) puede aprovecharse para desarrollar en los niños y niñas la actitud lúdica y la sensibilidad estética, partiendo desde lo concreto y sensorial, para luego llevarlo a lo que otros /as han expresado en el arte respecto de este tema y finalizar con la expresión y el juego lúdico en relación al tema; todo ello también permite el desarrollo de sus capacidades de comunicación dialogante, de coordinación motriz, de goce estético, de pensamiento crítico, todas ellas, las dimensiones intrínsecamente humanas y profundamente enmarcadas en los valores de los DDHH.

Referencias bibliográficas

- Ayala, S. (1997). *La enseñanza de las ciencias sociales, un estudio desde el aula viii simposio de didáctica de las ciencias sociales*. México: Universidad de Guadalajara.
- Besse, J. M. (1999). *Una pedagogía racional..* México: Ed. Trillas.
- Boff, L. (2004). *Ética y Moral*. Cantabria: Editorial Sal Terrae.
- Botero, C. (2005). *La formación en valores en la educación colombiana*. Medellín: OEI Publicaciones.

- Bugueño, M.; Escalona, L. et. al. (1991) *Contenidos fundamentales de Derechos Humanos para la educación*. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. Comisión Chilena de DDHH- Chile.
- Bustamente, J. (2008). Hacia la cuarta generación de Derechos Humanos: repensando la condición humana en la sociedad tecnológica, consultado noviembre 2015, en <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/bustamante.htm>
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Castillo, R. y Salazar, J. (2006) *Identificación de valores en programas de formación docente en educación básica y educación parvularia*. Investigación FONIDE. Santiago de Chile.
- Cuellar, H. (1992). *Froebel: la educación del hombre*. México: Editorial Trillas.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. EEUU: Perigee Books.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad III. La inquietud de sí*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. y Rorty, R. (1997). Ética y Voluntariado. Una solidaridad sin fronteras. *Estudios Filosóficos*, 129, 261-296.
- López, C. (2007). Desarrollo sustentable. En <http://www.servicioskoinonia.org/boff/> consultado diciembre 2015.
- Habermas, J. (1987). *La Acción Comunicativa*. Tomo I. Madrid: Editorial Taurus.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Barcelona: Taurus.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Traducido del inglés. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- Huizinga, J. (1971). *Homo Ludens*. Sao Paulo: Edit. Universitaria.
- Kozik, F. (1993). *Comenio*. México: Editorial Trillas.
- Maturana, H. y G. Verden-Zoller. (1993). *Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.

- Naciones Unidas (1982) *Carta de la Naturaleza*. Sesión del 28 de Octubre de 1982.
- Neugarten, B. y Havighurst, R (1976) Social policy, social ethics and the aging society. Washington, D.C. Government Printing Office. (Stock Number 038-000-00299-6)
- Noé, A. (1988). *Los afectos en la práctica clínica. Manejo clínico de los afectos en terapia Gestáltica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Introducción a una estimativa, ¿Qué son los valores?* Madrid: Ediciones Encuentro.
- Perl, F. (1973). *El enfoque Gestáltico*. Buenos Aires: Editorial Cuatro Vientos.
- Read, H. (1948). *Educación a través del Arte*. Buenos Aires: Edit. Kapelusz.
- Spranger, E. (1966). *Formas de Vida*. Madrid: Revista de Occidente.
- Strachey, J. (1958). *Nota introductoria* en Freud, S. (1920/1985). Más allá del principio de placer, *Obras Completas*, tomo XVIII. Argentina: Amorrortu
- UNESCO (1994). *Johan Heinrich Pestalozzi*. En *Perspectivas*, 24, 1-2, 299-313.
- Varela, F.(1996). *Ética y Acción*. Santiago: Dolmen Ediciones.