



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Módulos de apoyo a la docencia: Infancia, derechos e interculturalidad

Módulos de apoyo a la docencia: infancia, derechos e interculturalidad.

Coordinadoras:

Claudia Orrego L.

Paula Riquelme B.



Introducción

La Universidad Católica de Temuco y UNICEF suscribieron, en marzo de 2011, un convenio de colaboración para el desarrollo de diversas iniciativas conjuntas, con el fin de promover el enfoque de derecho en la región de la Araucanía, entre ellas, la elaboración de una propuesta destinada a incorporar, en la formación de pregrado de las carreras de la Universidad, contenidos, metodologías e instrumentos para apoyar la enseñanza sobre derechos de la infancia e interculturalidad.

Para ambas instituciones, la iniciativa obedece a una visión compartida respecto de la necesidad existente, en la región de la Araucanía, de contar con profesionales competentes con conocimientos y habilidades para la protección efectiva de los derechos de la infancia y la adolescencia. Asimismo, dichos profesionales deben tener competencias para la promoción y el desarrollo de relaciones interculturales, mediante el fortalecimiento de las capacidades laborales para un ejercicio profesional favorecedor del reconocimiento y el respeto de los derechos, de la identidad y de la cultura, en contextos de diversidad cultural.

Como producto de esta experiencia de trabajo conjunto, se elaboraron tres módulos de apoyo a la docencia, con el objetivo de aportar los materiales requeridos y ajustados a las necesidades formativas de las distintas unidades académicas, e introducir de forma progresiva las temáticas sobre derechos de infancia e interculturalidad.

Cada uno de estos módulos fue elaborado por expertos en las temáticas de derechos de la infancia, interculturalidad y estrategias de aprendizaje para estudiantes en formación inicial.

El primero de los módulos, "Derechos de la infancia, interculturalidad y pueblos indígenas", está orientado a lograr una mirada crítica respecto de los conceptos de interculturalidad, desde un enfoque de derecho, y tiene

como objetivo preparar a docentes universitarios que forman profesores en las materias de derechos humanos, derechos de la infancia y derechos de la infancia indígena, que permitan abordar una educación desde un enfoque intercultural.

El segundo módulo, "Formación en interculturalidad", se orienta a realizar una formación básica en saberes y formas de construir conocimiento en contextos multiculturales e indígenas, desde el enfoque de educación intercultural. Responde a la necesidad de formar profesionales en conocimientos y habilidades para el desarrollo efectivo de los derechos de los niños y adolescentes, lo que implica una política y un proceso de formación académica que tiene como objeto fortalecer las capacidades profesionales para un ejercicio basado en el reconocimiento y el respeto de los derechos de las identidades socioculturales tanto en el ámbito local como nacional e internacional. Este proceso permitirá generar espacios efectivos de diálogo y fortalecer las capacidades de los recursos humanos responsables en la atención de los estudiantes, en materia de estándares de derechos humanos e interculturalidad.

El tercer módulo genera un espacio de reflexión pedagógica, relacionado con procedimientos para incorporar el enfoque de derecho e interculturalidad en procesos de formación inicial de profesionales de la educación y salud. Para ello, se expone un conjunto de talleres prácticos que permiten incorporar la estrategia de aprendizaje basado en problemas, como eje articulador de estos contenidos.



MÓDULO I: DERECHOS DE LA INFANCIA, INTERCULTURALIDAD Y PUEBLOS INDÍGENAS

Sergio Fuenzalida B. – Mylene Valenzuela R.

Utilidad del material

El propósito de este material es la formación jurídica de profesionales, académicos, funcionarios e intervinientes de procesos de enseñanza-aprendizaje basados en metodologías participativas, centrados en el análisis de problemas y análisis de casos y jurisprudencia.

Estructura

El curso cuenta con la siguiente estructura:

En una unidad inicial se abordan nociones generales sobre derechos humanos (en adelante, DD.HH) a fin de nivelar el lenguaje y los conceptos a utilizar en los módulos siguientes.

En la primera unidad se desarrollan los contenidos más importantes relacionados con el conocimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia, que se centran en el análisis de los principios y las normas de la Convención de los Derechos del Niño y otros instrumentos internacionales, así como, la jurisprudencia emanada del Sistema de Protección Americano de Derechos Humanos.

En la segunda unidad se integran los conceptos analizados en las dos unidades anteriores, a fin de reflexionar sobre los derechos de la infancia indígena y relacionarlos de forma armónica. Este análisis se efectúa a partir de las disposiciones específicas en la materia, observaciones generales existentes y análisis de casos.

Objetivos de aprendizaje del módulo

Objetivo general

El programa tiene por objetivo capacitar a docentes universitarios que forman profesores en las materias de derechos humanos, derechos de la infancia y derechos de los pueblos indígenas, a fin de que los participantes cuenten con herramientas conceptuales y pedagógicas que permitan abordar una educación desde un enfoque intercultural.

Objetivos específicos

- Aumentar la percepción, sensibilidad y conciencia de los docentes con respecto a la comprensión y el reconocimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes indígenas y no indígenas.
- Dar a conocer a los docentes la necesidad, importancia y propósitos de asumir y garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes indígenas y no indígenas.
- Entregar a los docentes el conocimiento esencial acerca de los derechos de niños, niñas y adolescentes indígenas y no indígenas.

Primera Unidad: Derechos de la infancia y la adolescencia

- Conceptos generales, características y fundamentos de los DD.HH.
- Proceso de especificación de los DD.HH: derechos de primera, segunda, tercer y cuarta generación.
- Formación en DD.HH., principios orientadores, roles y contenidos.

Segunda unidad: Derechos de los niños, niñas y adolescentes en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño

- Reconocimiento del niño y niña como sujetos de derechos y principios fundamentales en el orden internacional: principales instrumentos jurídicos vinculados a la infancia y la adolescencia.
- De la minoridad a la niñez: un cambio de paradigma en el tratamiento de la infancia. Del "modelo tutelar o de situación irregular" a la "protección integral".
- La Convención de Naciones Unidas Sobre los Derechos del Niño:
 - Consideraciones generales y principios rectores: derecho a la vida, supervivencia y desarrollo, interés superior, autonomía progresiva, participación, no-discriminación.
 - Los derechos de los niños y niñas: derechos al desarrollo y la supervivencia o derechos de provisión, derechos de protección, derechos de participación.

Tercera Unidad: Derechos de la infancia indígena

- Estatuto jurídico aplicable a los niños/as indígenas
- Doble protección a los niños/as indígenas
- Derechos de los niños/as indígenas según el Comité de los Derechos del Niño

Primera Unidad

1 Derechos de la infancia y adolescencia

1.1 Sumario

- Conceptos generales, características y fundamentos de los DD.HH.
- Proceso de especificación de los DD.HH: derechos de primera, segunda, tercer y cuarta generación.
- Formación en DD.HH., principios orientadores, roles y contenidos.

Preguntas activadoras de conocimientos previos respecto de los contenidos a abordar.

A continuación se exponen algunas preguntas orientadoras que te permitirán reflexionar respecto del tema que a continuación se abordará:

¿Qué documentos legales, si los hay, regulan los aspectos relacionados con los DD.HH?

¿Cómo se definen los DD.HH. en el marco de las políticas educativas?

¿Existe alguna legislación nacional en torno a este tema?

¿La legalidad vigente ha impactado en el sistema educativo?

¿Qué cambios has observado?

¿Cómo enjuiciarías estos cambios desde el enfoque normativo?

1.2 Derechos humanos: conceptos generales, fundamentos y características

A modo introductorio, precisaremos algunos conceptos esenciales en materia de DD.HH., en este sentido, resulta de suma importancia consensuar un concepto que englobe los principales aspectos que los derechos humanos presentan. En este contexto podemos decir que los DD.HH. son:

- En primer lugar, condiciones mínimas para procurar una vida digna por medio de la satisfacción de necesidades básicas de todas las persona.
- En segundo lugar, desde un punto de vista jurídico y filosófico, podemos definirlos como valores fundamentales que están vinculados con la dignidad, la libertad y la igualdad de las personas y que son exigibles en todo momento y lugar.

Conviene tener presente las anteriores consideraciones, pues, si bien el eje de este trabajo esta cimentado en los derechos de la infancia, especialmente

asociados a la interculturalidad y derechos de los pueblos indígenas, no hay que perder de vista que ellos son también parte del corpus jurídico internacional de los DD.HH. y, por tanto, se encuentran regidos por los mismos principios y presentan los mismos rasgos que los DD.HH. universales.

Internacionalmente, existe consenso respecto de que los DD.HH. se encuentran cimentados sobre la base de tres pilares fundamentales: a) la dignidad humana, b) la libertad y c) la igualdad.

En un sentido normativo, la dignidad humana entraña no sólo la garantía negativa de que la persona no va a ser objeto de ofensas o humillaciones, sino que supone también la afirmación positiva del pleno desarrollo de la personalidad de cada individuo. De esta forma, la dignidad humana implica la garantía a la indemnidad y, por otra parte, el derecho a la autodeterminación de la personalidad.

La libertad, por su parte, desde un punto de vista filosófico, comprende desde luego la libertad física, entendida como la proscripción de la privación arbitraria del libre tránsito, pero implica también, en un sentido más profundo, la posibilidad/derecho de las personas a desarrollar su vida conforme a sus propios valores y deseos. Lo anterior tiene una dimensión individual y una colectiva, esta última se asocia al sistema del derecho de autodeterminación.

“En este mismo sentido, la igualdad tal como la define el jurista italiano Luigi Ferrajoli (1999) debe ser entendida “como el igual derecho de todos a la afirmación y a la tutela de la propia identidad, en virtud del igual valor asociado a todas las diferencias que hacen de cada persona un individuo diverso de todos los otros y de cada individuo una persona como las demás” (p.76). Al tenor de la conceptualización precedente, se puede extraer que la igualdad implica:

- Mirar y tratar a las personas con igual consideración y respeto
- Rechazar los privilegios o preferencias arbitrarias.

Las precisiones que se han hecho resultan gravitantes para comprender el curso posterior de este documento y han de ser tomadas en cuenta para una adecuada comprensión de los derechos de infancia y de los derechos de los pueblos indígenas.

1.3 Características de los DD.HH.

El sistema jurídico internacional y la doctrina han definido las siguientes características de los DD.HH:

- a) Inherentes: los DD.HH. son innatos a todos los seres humanos sin distinción alguna, se entiende entonces que todo individuo de la especie humana nace con ellos. Su existencia no depende de un reconocimiento estatal.
- b) Universales: todos los seres humanos son titulares de estos derechos, en todo tiempo y lugar.
- c) Inalienables: atendido su carácter de inherente, no pueden separarse de la persona y, por lo tanto, no pueden ni transmitirse ni transferirse o renunciarse.
- d) Inviolables: ninguna autoridad puede actuar legítimamente en contra de ellos, salvo las restricciones admitidas por la propia naturaleza.
- e) Imprescriptibles: los DD.HH no se agotan o pierden por el transcurso o su no ejercicio.
- f) Interdependientes: forman un conjunto inseparable entre sí y deben ser ejercidos en su contenido esencial.
- g) Indivisibles: no pueden jerarquizarse para efectos de superponer uno de ellos por sobre otros.
- h) Irreversibles: implica que todo derecho reconocido formalmente como inherente a la persona humana queda de manera irrevocable integrado al corpus internacional de los derechos humanos y, en el futuro, no puede ser derogado o abrogado
- i) Progresivos: esta característica está íntimamente ligada con el carácter evolutivo de los DD.HH., que implica la posibilidad de que, en el futuro, la categoría se extienda a otros derechos que en la actualidad no gozan de ese status, pero jamás pueden involucionar en perjuicio de su estado actual.

1.4 Derechos humanos y Estado.

El derecho internacional de los derechos humanos nace de la constatación de que el mismo Estado, que reconocía derechos humanos y los debía proteger, era el que los violaba. La situación descrita implicó una profunda y completa transformación en la manera de comprender el rol del Estado, en particular, y, en general, la propia estructura del sistema internacional de protección de los DD.HH.

El rol del Estado en materia de DD.HH. no se circunscribe al simple respeto, entendido como la abstención de vulnerar los derechos de los ciudadanos, sino que debe asegurar jurídicamente su libre y pleno ejercicio y, para ello, requiere de una actividad permanente en la promoción y garantía directa de los DD.HH.

El Estado es, entonces, el primer responsable en garantizar y proteger los derechos esenciales de todas las personas que se encuentren en su territorio (no solo de sus nacionales, sino de todos sus habitantes), lo cual se encuentra refrendado en la Constitución Política de la República, que señala expresamente en su artículo 1° inc. 4 que:

“El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece”.

Como ejemplos del carácter complejo de los DD.HH. y del rol del Estado podemos señalar que:

El derecho a vida comprende no sólo el derecho de todo ser humano de no ser privado de la vida arbitrariamente, sino también el derecho a que no se le impida el acceso a las condiciones que le garanticen una existencia digna.

El derecho al acceso a la justicia implica proporcionar respuestas satisfactorias a las necesidades jurídicas por medio de algún mecanismo eficaz que permita solucionar un conflicto mediante una autoridad competente e imparcial, dentro de un período de tiempo aceptable, y dictar una resolución justa.

1.5 ¿Quiénes son los encargados de la protección de los DD. HH?

La protección de los derechos humanos es difusa, es decir, se concentra en múltiples organismos e instancias con el objeto de alcanzar la máxima satisfacción de dichos derechos, a modo enunciativo, pueden citarse a los siguientes como órganos de protección de DD.HH.:

- Organismos administrativos
- Tribunales de justicia
- Organismos internacionales
- Órganos de protección en América
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos
- Corte Interamericana de Derechos Humanos

¿Cuándo el Estado viola los derechos humanos?

- Mediante la acción de sus funcionarios (Poder Judicial, Administración, Poder Legislativo).
- Cuando tolera acciones de particulares que violen derechos.
- Cuando no controla la acción de particulares que realizan funciones públicas.
- Cuando no investiga y sanciona las violaciones de particulares contra otros.

1.6 Desarrollo de los DD.HH. y especificación

Como se dijo, a propósito de sus características, los DD.HH. son progresivos. Esta es precisamente lo que ha influido en la especificación de los derechos. Inicialmente, fundados en su carácter universal, los DD.HH. eran los mismos para todos los individuos de la especie humana, sin distinción. Sin embargo, a medida que la sociedad y la comunidad internacional fueron desarrollándose, se hizo necesario, a fin de dar una eficaz protección a los derechos de las personas, en razón de sus características especiales, generar nuevas categorías de DD.HH., en todo caso, complementarias de los reconocidos en su origen.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, surgen categorías como los derechos de la infancia, los derechos de la mujer, los derechos de ciertos colectivos como los pueblos indígenas, entre otros. Estos conjuntos de derechos no son contradictorios con los derechos universales, por el contrario, constituyen una manifestación de la aplicación concreta de estos, por lo tanto, en su comprensión, hay que buscar interpretaciones armónicas y coherentes con el sistema internacional. Estas consideraciones resultan vitales para comprender los derechos de la infancia y los derechos de los pueblos indígenas, en particular, los derechos de la infancia indígena.

Dentro de este denominado “proceso de especificación” podemos identificar al menos cuatro etapas:

- Derechos de primera generación: Estos corresponden a los denominados derechos civiles y políticos, de cuño liberal y que tienen su antecedente en la revolución francesa y en los procesos de independencia americana. Son los primeros que encontraron acogida en el sistema jurídico internacional.
- Derechos de segunda generación: Corresponden a los denominados económicos, sociales y culturales, cuyo antecedente está en movimientos sociales de principios y de la segunda mitad del siglo XX. La reflexión que inspira el reconocimiento de estos derechos se centra en el hecho de que el ejercicio de los derechos de primera generación requieren necesariamente de la satisfacción de las dimensiones sociales, económicas y culturales, propias de la condición humana.
- Derechos de tercera generación: El desarrollo de los DD.HH. ha llegado a identificar que, independientemente de la dimensión individual del sujeto, este forma parte de colectivos. En algunos casos, esta dimensión colectiva es vital para la propia protección del sujeto, de forma que se reconoció la necesidad de garantizar ciertos derechos a algunos colectivos. Dentro de este esquema, se insertan los derechos de los pueblos indígenas, el derecho a la autodeterminación de los pueblos y el derecho a la paz , entre otros.
- Derechos de cuarta generación o informáticos: Estos derechos, aún en formación, son producto del desarrollo de la ciencia y la tecnología y redundan en cuestiones como el acceso al conocimiento tecnológico, a la información e, incluso, al internet. Se trata de derechos en pleno proceso de configuración, por cual no nos extenderemos sobre ellos.

Lo explicado anteriormente servirá para comprender de qué manera se insertan los derechos de infancia y los derechos indígenas en el concierto internacional de los DD.HH.

1.7 La formación en DD.HH.: principios orientadores, alcances y rol de los sujetos intervinientes

No cabe duda de que la adecuada protección de los DD.HH. supone necesariamente su promoción, ya que solo en pleno conocimiento de ellos pueden ejercerlos sus titulares. Esta reflexión no ha estado ausente del debate internacional y precisamente, teniendo en vista ello, a principios del año 2011, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la “Declaración de Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de DD.HH.”. En este apartado, se analizarán, de manera sucinta, los principales aspectos de dicha declaración y procuraremos definir el rol que el docente debe asumir en este proceso formativo.

Tal como lo reconoce el preámbulo de la declaración mencionada, la formación y educación en materia de DD.HH. tiene una importancia fundamental para la promoción y protección efectiva de ellos. En este sentido, el artículo 1º y 2º del mismo cuerpo consigna que: “La educación y la formación en materia de derechos humanos son esenciales para la promoción del respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las personas, de conformidad con los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos”. Por otra parte, la formación en DD.HH. resulta de un efectivo goce de los derechos de educación y de acceso a la información.

El proceso formativo en DD.HH. tiene un carácter complejo, ya que comprende diversas actividades educativas, formativas, informativas, de sensibilización y aprendizaje. Su objetivo primordial es el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos, con un sentido marcadamente preventivo de las conductas lesivas de ellos, sin perjuicio de lo cual, existen otros objetivos comprendidos en esta de declaración que merecen ser mencionados:

- Fomentar el conocimiento, la comprensión y la aceptación de las normas y los principios universales, así como de las garantías de protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales en el ámbito internacional, regional y nacional.
- Desarrollar una cultura universal de los derechos humanos, donde todos sean conscientes de sus propios derechos y sus obligaciones respecto de los derechos de los demás, y favorecer el desarrollo de la persona como miembro responsable de una sociedad libre y pacífica, pluralista e incluyente.
- Lograr el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos y promover la tolerancia, la no discriminación y la igualdad.
- Garantizar la igualdad de oportunidades para todos, mediante el acceso a una educación y formación en materia de derechos humanos de calidad, sin ningún tipo de discriminación.
- Contribuir con la prevención de los abusos, las violaciones de los derechos humanos; combatir y erradicar todas las formas de discriminación y racismo, los estereotipos, la incitación al odio, los nefastos prejuicios y actitudinales en los que se basan.

1.8 ¿Qué aspectos engloba la educación y la formación en DD.HH?

Como se ha dicho, la complejidad del proceso formativo implica una serie de actividades, las que son, a su vez, mediadas por un amplio margen de tópicos y materias.

Se puede señalar que las principales materias comprendidas son:

- Facilitar el conocimiento y la comprensión tanto de las normas y principios de derechos humanos como de los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen requiere de una especial disposición, con el fin de simplificar los conceptos, clarificar mediante ejemplos y mantener un permanente intercambio de experiencias y opiniones.
- El aprendizaje vivencial y la formación en esta área requieren del respeto de los derechos de los educadores y los educandos, dicho de otra manera, requieren de un aprendizaje basado en el ejercicio que, a su vez, se intenta entregar como conocimiento.
- La formación debe propender a dotar a los educandos de las herramientas que les permitan ejercer y gozar plenamente de sus derechos, generando en ellos la convicción por el respeto y defensa de los derechos de los demás.

1.9 ¿A quiénes implica la formación y educación en derechos humanos?

La responsabilidad primaria en materia de DD.HH., en cuanto a la educación y formación, recae sobre el Estado; sin embargo, el alcance que señala la declaración es aún mayor, de este modo, la pregunta enunciada responde al artículo 3° de dicho documento en los siguientes términos:

“La educación y la formación en materia de DD.HH. conciernen a todos los sectores de la sociedad, a todos los niveles de la enseñanza, incluidas la educación preescolar, primaria, secundaria y superior, teniendo en cuenta la libertad académica donde corresponda, y a todas las formas de educación, formación y aprendizaje, ya sea en el ámbito escolar, extraescolar o no escolar, tanto en el sector público como en el privado.

Incluyen, entre otras cosas, la formación profesional, en particular la capacitación de instructores, maestros y funcionarios públicos, la educación continua, la educación popular y las actividades de información y sensibilización del público en general.”

Sin duda, el rol de los educadores y los profesores es de suma importancia, dada su relación directa y permanente con sus estudiantes. Son los maestros quienes poseen una posición preferente en relación con sus educandos para inculcar en ellos los conocimientos, actitudes y capacidad requeridos para el pleno ejercicio de los DD.HH. En el ámbito institucional, el Estado debe integrar, en los planes y programas de estudio de las escuelas, los elementos que se han revisado.

1.10 ¿Qué principios deben orientar la educación en DD.HH?

La declaración ha identificado, una serie de directrices que ha elevado al carácter de principios, cuya función es orientar y regir la actividad educativa en materia de DD.HH. Así, por ejemplo, se señala que los siguientes son principios fundamentales en la materia:

- La igualdad, especialmente, en la integración de las consideraciones de género.
- La dignidad humana, como un valor fundamental.
- La inclusión y la no discriminación.
- El pleno acceso y prescripción de la exclusión, en particular, en relación con la discapacidad.
- La interculturalidad.

El docente o educador debe propender a realizar, de la mejor manera posible, los principios antes enunciados, no solo en relación con la formación en DD.HH., sino en cualquier ámbito formativo.

Taller de Trabajo N° 1

Este taller busca propiciar la construcción de aprendizajes a través del análisis del relato vivencial de un veterano estadounidense de la Guerra de Vietnam, con el fin de fortalecer y desarrollar competencias que permitirán a los estudiantes poner en juego los saberes adquiridos en el componente teórico del módulo inicial.

Situación práctica

Tenía 19 años cuando fui a Vietnam. Era fusilero, cuarta clase. Fui entrenado para matar, pero la realidad de matar a alguien es diferente de adiestrarse para ello y apretar el gatillo.

No sabía que iba a hacer eso. Sabía que había hombres y mujeres allí, pero pensar que iba a matarlos... No sabía que iba a hacerlo hasta que sucedió. No sabía que iba a matar a alguien. No quería matar a nadie. No fui criado para matar.

Ella corría con la espalda hacia una fila de árboles y llevaba algo. No sabía si era un arma o qué. Sabía que era una mujer y no quería disparar contra ella, pero me lo ordenaron. Por eso, pensando que corría llevando un arma, le disparé. Cuando le di vuelta, me di cuenta que era un bebé. Le disparé alrededor de cuatro veces y las balas la atravesaron y al bebé también. La di vuelta y vi la cara del bebé. Estaba casi muerto. Me quedé en blanco.

Recordé el adiestramiento, la programación para matar y comencé a asesinar. Varnado Simpson, veterano estadounidense de la Guerra de Vietnam narra acontecimientos que tuvieron lugar en 1968¹.

- ¿Por qué este soldado decidió disparar aun cuando sabía que los niños y las mujeres no son objetivos legítimos?
- En su opinión, ¿por qué las mujeres y los niños son personas protegidas durante un conflicto armado?
- ¿Piensa que la obediencia importa al luchar en una guerra? ¿Deben los soldados siempre cumplir las órdenes impartidas?
- En su opinión, ¿quién determina lo que constituye una conducta legítima o ilegítima en una guerra?
- ¿Cuán importante es que los soldados aprendan lo que resulta ilegítimo?
¿Cuál es el propósito de tener reglas?
- ¿Pueden evitarse tragedias como la recién descrita? ¿Cómo?

¹ adaptado de "Once a warrior king: Memories of an officer in Vietnam", escrito por David Donovan y citado en

Segunda Unidad

2 Convención Internacional de los Derechos del Niño: derechos de los niños, niñas y adolescentes

2.1 Sumario

- Reconocimiento del niño y de la niña como sujetos de derechos y principios fundamentales en el orden internacional: principales instrumentos jurídicos vinculados a la infancia y a la adolescencia.
- De la minoridad a la niñez: un cambio de paradigma en el tratamiento de la infancia: del “modelo tutelar o de situación irregular” a la “protección integral”.
- La Convención de Naciones Unidas Sobre los Derechos del Niño, consideraciones generales y principios rectores: derecho a la vida, supervivencia y desarrollo, interés superior, autonomía progresiva, participación y no-discriminación.
- Los derechos de los niños y niñas: derecho al desarrollo y a la supervivencia, derechos de provisión, derechos de protección, derechos de participación.

Preguntas activadoras de conocimientos previos respecto de los contenidos a abordar

Preguntas orientadoras para reflexionar respecto del tema que a continuación se abordará:

¿Cuáles son los aspectos negativos que afectan el entorno de los niños?

¿Qué necesitan los niños/as para crecer bien en ese entorno?

¿Qué características o condiciones sociales deben tener estos espacios para que favorezcan el sano desarrollo del niño/a?

¿Cuáles son las obligaciones del Estado para con los niños/as?

¿Qué marco legal orienta la protección de los derechos de los niños/as y adolescentes?

¿Cómo se entiende la protección integral?

¿Qué es la corresponsabilidad? ¿Cuáles son las obligaciones de la comunidad, la familia y el Estado?

¿De qué manera, como docentes, nos hemos visto involucrados en salvaguardar los derechos de los niños?

2.2 Antecedentes históricos de los derechos del niño

A partir de la segunda década del siglo XX, se comienzan a configurar los derechos de la infancia como un ordenamiento jurídico autónomo. Es así como en el año 1919, la Sociedad de las Naciones crea el Comité de Protección de la Infancia, como entidad especializada en estas materias. En tanto, cinco años después la Asamblea General de la Sociedad de las Naciones adopta la Declaración de Ginebra (1924).

El primer instrumento jurídico de carácter sistemático fue la declaración, que señalaba:

“los hombres y las mujeres de todas las naciones, reconociendo que la humanidad debe dar al niño lo mejor de sí misma, declaran y aceptan como deber, por encima de toda consideración de raza, nacionalidad, o creencia que: El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material y espiritual”.

Otro hito importante en la evolución y desarrollo de los derechos de la infancia es la creación, en el año 1927, del Instituto Interamericano del Niño (IIN) con ocasión del desarrollo del IV Congreso Panamericano del Niño, en el cual participaron diez países americanos, entre ellos Chile².

Superando los enfoques y visionen paternalistas de la Declaración de Ginebra³, el 20 de noviembre de 1959, la Organización de Naciones Unidas (ONU) proclama la Declaración Universal de los Derechos del Niño, instrumento de carácter programático que desarrolla, en diez principios, los derechos de los niños/as y adolescentes. En el año 1979, se celebra el año internacional de los derechos del niño y se propicia un movimiento internacional destinado a generar un instrumento jurídico vinculante en materias de derechos de la infancia, que se intensifica el año 1983 con la coordinación de diversas organizaciones no gubernamentales en pro de la elaboración de una Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) que, finalmente, es adoptada el día 20 de noviembre de 1989. Este instrumento contiene 54 artículos y un catálogo de derechos humanos civiles, políticos, económicos, culturales y sociales a favor de la infancia.

La CDN pone de manifiesto que los niños y niñas tienen derecho a cuidados y asistencia especial por parte del Estado, lo cual queda de manifiesto en su preámbulo, al señalar:

“Recordando que en la Declaración Universal de Derechos Humanos las Naciones Unidas proclamaron que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.

² Nos referimos además a: Argentina, Bolivia, Brasil, Cuba, Ecuador, Estados Unidos, Perú, Uruguay y Venezuela

³ Véase por ejemplo la disposición Segunda que disponía que “El niño hambriento debe ser alimentado, el niño enfermo debe ser atendido, el niño deficiente debe ser ayudado, el niño desadaptado debe ser radicado, el huérfano y el abandonado deben ser recogidos y ayudados”.

Teniendo presente que la necesidad de proporcionar al niño una protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959. Y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño.

Esta asistencia especial se explica por la falta de madurez física y mental del niño quien necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento.

Cabe mencionar que la Convención ha sido ratificada por 193 Estados, lo que hace de ella el tratado vigente con más ratificaciones en la historia. A la fecha, sólo Estados Unidos y Somalia no la han ratificado ⁴.

Chile, por su parte, la suscribió el 26 de enero de 1990, la ratificó mediante D.S. n° 830 del Ministerio de Relaciones Exteriores del mismo año y fue publicada en el Diario Oficial del 27 de septiembre de 1990.

La CDN ha sido complementada por tres protocolos, los dos primeros suscritos por Chile. El primero de ellos, denominado Protocolo Facultativo relativo a la Participación de Niños/as en los Conflictos Armados (2002), establece los 18 años como la edad mínima para el reclutamiento obligatorio y exige a los Estados que hagan todo lo posible para evitar que menores de 18 años participen directamente en las hostilidades.

El segundo Protocolo Facultativo, es el relativo a la venta de niños/as, la prostitución infantil y la utilización de Niños/as en la Pornografía. En él se llama "especialmente la atención hacia la criminalización de estas graves violaciones de los derechos de la infancia y hace hincapié en la importancia que tiene fomentar una mayor concienciación pública y cooperación internacional en las actividades para combatirlas (Unicef, 2002)".

El último Protocolo, relativo a un procedimiento de comunicaciones, ha sido aprobado el 27 de enero de 2012 por la Asamblea General de la ONU.

⁴ A la fecha, cuenta con 140 firmas y 193 son los Estados partes que la han ratificado. Consultar en: http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en

2.3 La niñez es una categoría moderna

Para algunos autores, la infancia fue "inventada o descubierta" entre fines del siglo XVII e inicios del XVIII. En esta época, habría comenzado una secularización de la visión en torno a la infancia y un cambio significativo en el trato que se debía dispensar hacia los niños, como entidades diferenciadas de los adultos. Es necesario recalcar que estas conceptualizaciones son construcciones culturales emanadas desde occidente, cuestión muy diferente son las formas en que otras culturas, como los pueblos indígenas, han concebido la adultez o la niñez. Es el caso de las culturas andinas donde "la comunidad vivencia al niño no como individuo, sino como un miembro más del tejido familiar que es el ayllu, un ayllu que no se agota en el seno de lo humano, sino que... involucra lo natural y lo sagrado⁵".

Como hemos advertido en los párrafos anteriores, sólo a partir del siglo XX, los niños y niñas comienzan a ser objeto de un tratamiento jurídico diferenciado, en materia de derechos humanos, lo cual ha culminado estos últimos treinta años con el desarrollo de teorías y doctrinas que conciben a los niños y niñas como sujetos, titulares de derechos, que en razón de su desarrollo progresivo, exigen un tratamiento diferenciado tal como medidas de protección y asistencia especial, en su calidad de niños. Estas concepciones, que consideran a los individuos, niños, como personas con derechos de titularidad plena y ejercicio progresivo, han sido posible gracias a la evolución de las ciencias sociales y de las teorías del desarrollo cognitivo.

Lo anterior da contenido a nuevas categorías jurídicas, abandonando viejos esquemas que cosificaban a los niños y niñas con términos tales como "menores", que significaban entidades que estaban por debajo de los "adultos", o simplemente, en los casos de vulneración de derechos, se los denominaba "menores en situación irregular".

En el orden jurídico, este cambio de paradigmas fue posible gracias a la Convención de los Derechos del Niño y a las construcciones jurídicas que acompañaron su desarrollo, a partir de la década de los noventa.

Es así, como en nuestro país, este proceso se evidenció en un conjunto de leyes, entre las cuales se pueden señalar las siguientes:

- Ley 19.221 (1993), que fija la mayoría de edad en 18 años y es consistente con el artículo 1° de la CDN.
- Ley 19.343 (1994), que prohíbe la internación de menores de 18 años en cárceles o centros de detención para adultos.
- Ley 19.585 (1998), que modifica el régimen de filiación, suprimiendo

5 Grimaldo Rengifo, "Niñez y Ayllu en la cosmovisión andina", en Pratec, Huchuy Runa, Jiska Jaqi, 2003, p. 1718, Huchuy Runa, Jiska Jaqi. Citado en

la distinción entre hijos legítimos, ilegítimos y naturales (lo que constituía una discriminación inaceptable).

- Ley 19.968 (2004), que crea los Tribunales de Familia en reemplazo de los antiguos Juzgados de Menores, como medida cuyo objetivo era dotar de mayor eficacia a la normativa de protección de la familia y la infancia.
- Ley 20.084 (2011), que establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal.

2.4 El nuevo paradigma de la “protección integral” y abandono del “modelo tutelar o de situación irregular”

En el desarrollo de los derechos de la infancia, se han enfrentado dos modelos. Uno de ellos está centrado en la denominada doctrina de la situación irregular y el otro constituye la doctrina de la protección integral de los derechos de la infancia.

La llamada doctrina de la situación irregular considera que son “niños” quienes tengan sus necesidades básicas satisfechas, en tanto, se reserva el término “menores” para quienes se encuentren marginados socialmente y no puedan satisfacer sus necesidades básicas. Como lo señala la Comisión Interamericana, para tratar a los menores, “se desarrollan legislaciones que consideran a los niños como “objetos de protección y control” y se establecen jurisdicciones especiales, que resultan excluyentes y discriminatorias, ya que niegan a los niños la condición de sujetos de derecho y vulneran sus garantías fundamentales. Asimismo, se “judicializan” los problemas psicosociales de la niñez y se crea la figura del juez de niños, quién, con amplias facultades discrecionales, tiene la función de resolver los problemas de este grupo social, ante la falta de políticas sociales de protección por parte del Estado⁶”.

Las características de la doctrina de la situación irregular se pueden definir de la siguiente manera:

Concibe al niño/a como objeto de las políticas desarrolladas por el Estado, que son diseñadas y aplicadas prescindiendo de aquellos a quienes van dirigidas:

- Centra su acción en los niños/as que se encuentran en situación de vulnerabilidad, ya sea por haber infringido normas penales o por estar en situación de abandono, pobreza o desventajas de cualquier tipo.
- Otorga amplios y discrecionales poderes a la autoridad judicial o administrativa para intervenir en la vida de los niños y niñas, incluso, separándolos de sus familias cuando, por sus condiciones de vida, la

⁶ Opinión Consultiva sobre la Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño, Oc-17/2002 de 28 de Agosto de 2002, solicitada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

- autoridad o la ley estimen que existe una “situación irregular”.
- Pone énfasis en el control y reeducación de niños/as potencialmente “peligrosos” para la sociedad.
 - El Estado asume un rol paternalista, que está centrado en la “protección” del “menor”, aún a costa de intervenciones de gran impacto en la vida de los niños y niñas.

Por otra parte, la doctrina de protección integral es un conjunto de ideas filosóficas, éticas, jurídicas y políticas que determinan cómo se deberían comprender, asumir, reconocer y garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Esta doctrina es la que adopta la CDN, “que reconoce al niño su condición de sujeto de derecho y le confiere un papel principal en la construcción de su propio destino. En materia penal, específicamente, significó el cambio de una jurisdicción tutelar a una punitivo-garantista, en la cual, entre otras medidas, se reconocen plenamente los derechos y garantías de los niños; se les considera responsables de sus actos delictivos; se limita la intervención de la justicia penal al mínimo indispensable; se amplía la gama de sanciones, basadas en principios educativos; y se reduce al máximo la aplicación de las penas privativas de la libertad⁷”.

Los niños son considerados, para todos los efectos, seres humanos, con idéntica integridad y dignidad. En la medida de su desarrollo y madurez pueden decidir, pero, a la vez, tienen la necesidad de ser respetados de manera especial, porque su condición de seres humanos en desarrollo requiere atención prioritaria y específica. Tienen una percepción autónoma de sus necesidades y situación, porque comprenden y conocen el mundo que les rodea.

Para lograr el ejercicio efectivo y goce de los derechos de los niños y niñas esta doctrina considera que:

- El Estado, la sociedad y la familia se encuentran obligados frente a los niños. El Estado tiene la obligación de adoptar todas las medidas políticas, sociales, administrativas, económicas, legislativas y jurídicas para la vigencia, ejercicio, goce, garantía, protección y exigibilidad de la totalidad de los derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Los niños, niñas y adolescentes son ciudadanos y, por lo tanto, sujetos de derechos con los mismos derechos que todos los seres humanos, además de los específicos de su edad.
- Esta doctrina propugna la inclusión de niños, niñas y adolescentes en el mundo y, por lo tanto, en el sistema democrático y en la plena ciudadanía,

⁷ Opinión Consultiva N° 17 de la CIDH, Op. Cit.

“de conformidad con la normativa contemporánea del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, en la cual se enmarca el artículo 19 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, los niños son titulares de derechos y no sólo objeto de protección⁸”.

2.5 Corpus Juris de la infancia

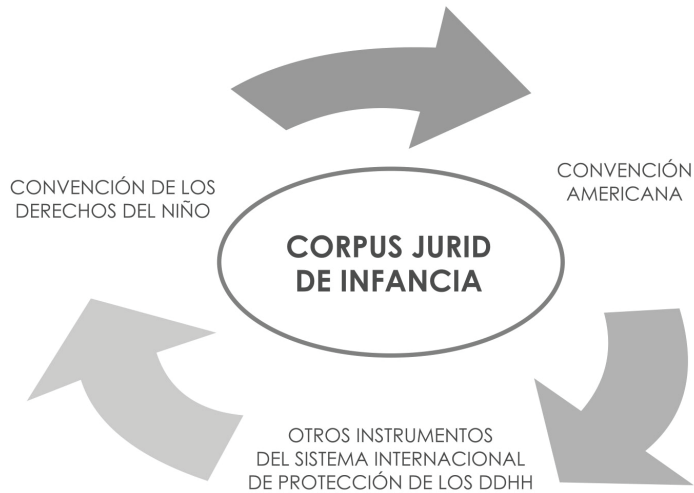
La CDN y la elaboración de la doctrina de la protección integral trajeron consigo el surgimiento del derecho de los niños como una nueva rama de los derechos humanos.

Este corpus juris está integrado por la CDN, los instrumentos del sistema interamericano, entre ellos, la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre y la Convención Americana de Derechos Humanos, las normas de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer, la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura, la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas y la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Asimismo, este corpus juris está integrado por los instrumentos que han sido empleados por la Corte, en diversas ocasiones, para interpretar y concretar las garantías y deberes consagrados en los instrumentos jurídicamente vinculantes del corpus Juris (soft law). Estos últimos constituyen “un amplio conjunto de normas, preparadas en su mayor parte por órganos de Naciones Unidas, entre los que se encuentran las observaciones generales del Comité de Derecho del Niño, los informes del Relator Especial de Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos de los Migrantes, las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing), adoptadas por la Asamblea General en su resolución 40/33, de 28 de noviembre de 1985, las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad, adoptadas por la Asamblea General en su resolución 45/113, de 14 de diciembre de 1990 y la resolución del mismo órgano, adoptada el 24 de febrero de 2000, entre otras⁹”.

⁸ Opinión Consultiva N° 17. Op. Cit.

⁹ BEATRIZ EUGENIA SÁNCHEZ MOJICA. Opinión sobre los puntos sometidos a consulta a la Corte Interamericana de Derechos Humanos por los Estados de Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay relativos a los derechos de los niños migrantes en situación ilegal. En: <http://joomla.corteidh.or.cr:8080/joomla/images/stories/Observaciones/40/40.pdf>

Figura N°1: Copus Juris de la Infancia



El desarrollo del Corpus Juris de la infancia, que ha servido para el desarrollo jurisprudencial en materias de infancia, ha sido consagrado por la Corte Interamericana. Así, en el caso de niños de la calle, esta Corte ha indicado: "Tanto la Convención Americana como la Convención sobre los Derechos del Niño forman parte de un muy comprensivo corpus juris internacional de protección de los niños que debe servir a esta Corte para fijar el contenido y los alcances de la disposición general definida en el artículo 19 de la Convención Americana¹⁰".

2.6 La convención sobre los derechos del niño: consideraciones generales y principios rectores

La CDN es el instrumento internacional más importante en materia de derechos de infancia por su carácter vinculante y porque, de modo contundente, consagra el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como ciudadanos y como sujetos de derechos.

Los niños y niñas son titulares de derechos

La Convención Internacional y la Corte IDH reafirman "la emancipación jurídica del ser humano, al subrayar la consolidación de la personalidad jurídica de los niños, como verdaderos sujetos de derecho y no simples objeto de protección".

¹⁰ Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso de los "Niños de la Calle" (Villagrán Morales y otro Guatemala. Sentencia de 19 de noviembre 1999.(Fondo)

Por otra parte, la convención establece la responsabilidad de los Estados partes de respetar y asegurar el pleno cumplimiento de los derechos de la infancia allí consagrados.

La CDN consta de 54 artículos y de un preámbulo, este último contiene importante información que permite comprender cuál es la filosofía que inspira a la CDN. A continuación, sus principales postulados:

Reconoce y asume como una realidad que existen niños y niñas que se encuentran en condiciones de desventaja social, económica y material y, por ende, requieren de una especial protección.

La CDN, en su preámbulo, constata que “en todos los países del mundo, hay niños que viven en condiciones excepcionalmente difíciles” y que “necesitan especial consideración”. En el mismo sentido, la Declaración Universal de los Derechos del Niño señalaba que ellos “tienen derecho a cuidados y asistencia especiales”, en atención a que “por su falta de madurez física y mental, necesitan protección y cuidado especial”.

La CDN reconoce la importancia de la familia, explicita el compromiso de los Estados partes, en relación con su protección, en el entendido de que esta resulta relevante para el adecuado cumplimiento de los derechos de los niños y niñas y señala:

“...la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad...”

“...Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión”.

La Convención Americana, en su Artículo 17, sobre protección a la familia, prescribe:

“1. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y debe ser protegida por la sociedad y el Estado”.

Reconoce expresamente la relevancia del contexto cultural para el adecuado desarrollo del niño/a y explicita “la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño”. En este sentido, el preámbulo reconoce expresamente el compromiso de protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes indígenas.

2.7 Principios rectores de la CDN: derecho a la vida, supervivencia y desarrollo, interés superior, autonomía progresiva, participación y no-discriminación

Los ejes, en torno a los cuales se construye el entramado de los derechos contenidos en la CDN, se describen a continuación:

- Interés superior del niño

El concepto del “interés superior del niño” fue recogido del Principio 2 de la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959, que dispone que el interés superior debe ser “la consideración fundamental” para efectos de la promulgación de leyes destinadas a la protección y bienestar del niño/a y de “todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas... “. El interés superior del niño no es otra cosa que la plena satisfacción de sus derechos. El concepto alude, justamente, a esta protección integral y simultánea del desarrollo integral y la calidad o “nivel de vida adecuado” (artículo .27. Iniciso 1 de la Convención).

Para la Corte Interamericana de Derechos Humanos, el interés superior del niño es entendido “como la premisa bajo la cual se debe interpretar, integrar y aplicar la normativa de la niñez y la adolescencia, y que constituye, por ello, un límite a la discrecionalidad de las autoridades en la adopción de decisiones relacionadas con los niños plena satisfacción de sus derechos” (artículo 27.1 de la Convención)¹¹ .

La aplicación de este principio debe estar regida por las ideas de integralidad, máxima operatividad y mínima restricción de los derechos del niño/a, lo que quiere decir que, de las medidas que dispongan las autoridades y que, directa o eventualmente, puedan afectar a niños y niñas, deben adoptarse “aquellas que promuevan y protejan sus derechos y no las que los conculquen”.

¹¹ Opinión Consultiva N° 17 Op. Cit.

- Derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo

Este principio se dirige a garantizar la vida, la supervivencia y el desarrollo de niños y niñas. La Corte Interamericana de Derechos Humanos, a propósito de ciertos casos en los que ha debido pronunciarse, ha señalado que: “En esencia, el derecho fundamental a la vida comprende no solo el derecho de todo ser humano de no ser privado de la vida arbitrariamente, sino también el derecho a que no se le impida el acceso a las condiciones que le garanticen una existencia digna. Los Estados tienen la obligación de garantizar la creación de las condiciones que se requieran para que no se produzcan violaciones de ese derecho básico y, en particular, el deber de impedir que sus agentes atenten contra él”

- No discriminación

El principio de no discriminación prohíbe establecer diferencias de trato que se funden en motivaciones arbitrarias o injustificadas, no obstante tratamientos especiales que garanticen el ejercicio de los derechos de los niños/as en atención a su especial vulnerabilidad. La Opinión Consultiva 17/2002 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha aclarado, a propósito, que:

“Se puede concluir, que en razón de las condiciones en las que se encuentran los niños, el trato diferente que se otorga a los mayores y a los menores de edad no es per se discriminatorio, en el sentido proscrito por la Convención [refiere a la Convención Americana de Derechos Humanos]. Por el contrario, sirve al propósito de permitir el cabal ejercicio de los derechos reconocidos al niño. Se entiende que, en virtud de los artículos 1.1 y 24 de la Convención, los Estados no pueden establecer diferenciaciones que carezcan de una justificación objetiva y razonable y no tengan como objeto único, en definitiva, el ejercicio de los derechos establecidos en aquella”.

La CDN es, en sí misma, un tratado contra la discriminación, ya que justamente pretende asegurar que la infancia y la juventud tengan la titularidad de los derechos que les corresponden a todas las personas y, para lograrlo, no solo los reafirma, sino que establece nuevas protecciones en atención de que se trata de sujetos en desarrollo.

El artículo 2 de la convención enuncia la obligación de los Estados partes de garantizar los derechos de cada uno de los niños, niñas y adolescentes, sin discriminación alguna. Esta obligación reclama que los Estados identifiquen activamente a los niños y grupos en relación con los cuales puede ser necesario adoptar medidas especiales para el reconocimiento y la realización efectiva de sus derechos. De este modo, el rol del Estado tiene una doble faz, por una parte, demanda una abstención consistente en “no discriminar” y, por otra, requiere de acciones afirmativas de “igualación”, tendientes a prevenir y corregir condiciones de desigualdad de hecho del niño y niña. Ahora bien,

conviene recalcar que el principio de no discriminación implica también considerar preferentemente el enfoque de género, lo que implica, entre otras cosas, que todas las acciones que se adopten, en materias de infancia, deben propender a una participación equitativa de los niños y niñas, evitando asignar roles estereotipados.

Para proteger de manera efectiva a los niños, niñas y adolescentes contra la discriminación, el Estado parte tiene la obligación de adecuar toda la legislación nacional en ese sentido, sin perjuicio de que este principio deba ser directamente aplicado y debidamente supervisado e impuesto por los órganos judiciales y administrativos. A mayor demanda el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas ha subrayado que las obligaciones del Estado parte se extienden no solo al sector público, sino también al privado, es decir, la proscripción de la discriminación es imperativa también para los particulares.

- Autonomía progresiva

Este principio consiste fundamentalmente en el hecho de que el Estado y la familia deben apoyar y proteger el desarrollo del niño/a, de modo que adquiera progresivamente autonomía en el ejercicio de sus derechos. El niño, como sujeto de derechos, debe gozar de todos los derechos que se reconocen en la Constitución Política de los Estados, los tratados internacionales y las leyes internas, procurando que este adquiera progresivamente, de acuerdo con la evolución de sus facultades, la autonomía en el ejercicio de sus derechos.

El principio de protección y promoción de la autonomía se fundamenta en que el niño o niña tiene "derecho" a desarrollar progresivamente el ejercicio de sus derechos y superar el argumento tradicional de sentido inverso, esto es, que los padres tienen poderes sobre la infancia, debido a que las niñas y los niños carecen de autonomía. Esto significa que los deberes jurídicamente reconocidos de los padres no son poderes ilimitados, sino funciones jurídicamente delimitadas hacia un fin: el ejercicio autónomo progresivo de los derechos del niño/a.

El artículo 5 de la CDN dispone que el ejercicio de los derechos del niño/a es progresivo en virtud de "la evolución de sus facultades" y que a los padres, o demás responsables en su caso, les corresponde impartir "orientación y dirección apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención". Resulta evidente que el grado de madurez y desarrollo intelectual de un niño/a de 5 años es distinto que el de uno de 13, por lo tanto, la manera en que pueden ejercer sus derechos, es también diferente, no obstante que puedan, cada uno a su vez, ir adquiriendo mayor autonomía en el ejercicio de sus derechos.

Al Estado, por su parte, le corresponde “respetar las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres”, o de quien corresponda, asumiendo el principio de no injerencia arbitraria del Estado en la vida familiar ya reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 12, y reafirmado por el artículo 16 de la CDN.

De este modo, la idea de la autonomía progresiva, en el ejercicio de los derechos del niño/a, se constituye en la clave para interpretar la función del Estado y la familia en la promoción del desarrollo integral del niño y niña.

- Participación

La participación de los niños y las niñas es uno de los derechos claves de la convención. Está contenido en el Art. 12 y consagra el derecho de los niños a “formarse un juicio propio y de expresar su opinión libremente, especificando que el derecho a la libertad de expresión incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño” (artículo 13).

El hecho de concebir a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, teniendo en cuenta las consideraciones y fundamentos de la doctrina de la protección integral y la aplicación del principio de autonomía progresiva, permite sustentar que la participación es un derecho fundamental y constituye un aspecto primordial para asegurar la adecuada implementación de las disposiciones del tratado.

La participación es una exigencia de la libertad y de la igualdad reconocida a los niños y niñas, por lo tanto, no es solo un principio fundamental de la CDN, sino también una condición sine qua non para el fortalecimiento y legitimación de toda democracia.

Podemos sintetizar la relación entre democracia/participación y niñez bajo la expresión: “La democracia es buena para los niños, y los niños son buenos para la democracia”.

Por otra parte, a propósito de la participación y adelantándonos a lo que va a ser tratado más adelante, es importante tener presente que las concepciones en torno a la niñez y a la comunidad condicionan la forma en que las sociedades entienden este concepto a la hora de tomar decisiones y en el ejercicio de la ciudadanía. De ahí que es necesario tener presente la variable intercultural y, específicamente, las ideas de participación que tienen los pueblos indígenas.

En el tipo de cosmovisiones andinas, por ejemplo, “no existen derechos del niño que no sean derechos de su familia, de su comunidad. El niño y cualquier

integrante del ayllu (familia humana extensa que integra a la naturaleza y a las deidades) se concibe en términos de sus relaciones con la comunidad y no fuera de ella¹²”.

2.8 Los derechos de los niños y las niñas en la CDN

Analizados los principios fundamentales que sustentan la CDN, es necesario revisar los derechos que ella defiende a los niños y niñas, que pueden ser clasificados, a fin de facilitar su estudio, en tres grandes grupos:

- Derechos al desarrollo y a la supervivencia o derechos de provisión

Estos derechos tienen por finalidad garantizar a los niños y las niñas la disponibilidad de los recursos y condiciones indispensables para su supervivencia y desarrollo pleno. Dentro de estos derechos, podemos mencionar el derecho a la satisfacción de las necesidades básicas (alimentación adecuada, agua potable, vivienda, atención de salud, etc.), el derecho a la educación, el derecho al ocio y a recreación, el derecho a gozar de los bienes culturales e información sobre los propios derechos.

Para el correcto cumplimiento de estos derechos, los Estados partes deben garantizar los medios para lograr que estos se concreten en la realidad, así como la posibilidad efectiva de acceder a ellos. La CDN va aún más lejos, pues contiene además un conjunto de normas cuya función es desarrollar las necesidades de grupos específicos, tales como niños y niñas con discapacidades, niños y niñas de grupos minoritarios o indígenas. De esta última cuestión nos ocuparemos más adelante.

- Derechos de protección y eliminación de toda forma de violencia o abuso

Vinculado con los derechos señalados en la letra anterior, el Estado debe garantizar la salud, la vida y el bienestar de los niños y niñas, proscribiendo a su respecto todo tipo de malos tratos y crueldades, explotación, abandono, abuso sexual y toda forma de vulneración de derechos, por cualquier persona, y con mayor intensidad por el propio sistema de justicia. Este deber es reforzado por la normativa internacional, en especial, por el Art. 19 de la Convención Americana. Eso se explica, tal como se ha señalado: “en la vulnerabilidad de

¹² “Los abordajes sobre participación tienen otros paradigmas e implicaciones prácticas. Tienen que ver con la concepción del tiempo, con la no homologación de la historia social a la historia biológica y psicológica del hombre, como sucede con el pensamiento moderno, cuya concepción de niñez es evolutiva y progresiva en la que el presente no contiene al pasado, sino algo que lo supera. De allí que el niño puede ser autoridad, puede ejercer cargos de responsabilidad en su comunidad pues “el ayllu debe acompañar al niño en su cargo”. Si participación es relación y toda relación implica un componente de poder, esto tiene connotaciones particulares en culturas como la andina, precisamente, cuando nos referimos a participación como un derecho, ya que en dichos contextos culturales “no existen derechos del niño que no sean derechos de su familia, de su comunidad. El niño y cualquier integrante del ayllu (familia humana extensa que integra a la naturaleza y a las deidades) se concibe en términos de sus relaciones con la comunidad y no fuera de ella” Ponencia de Alejandro Cussiánovich “PARTICIPACION CIUDADANA DE LA INFANCIA DESDE EL PARADIGMA DEL PROTAGONISMO” presentada en el III CONGRESO MUNDIAL DE INFANCIA ADOLESCENCIA “CIUDADANIA DESDE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA Y EXIGIBILIDAD DE SUS DERECHOS”.

los niños y en su incapacidad para asegurar por sí mismos el respeto de sus derechos”, por lo que el deber correlativo de especial protección “abarca el amparo de una amplia gama de intereses, sociales, económicos, civiles y políticos, del niño¹³ ”.

Los estados tienen la obligación de proteger a los niños y las niñas de toda forma de violencia, por lo que son responsables por acción y por omisión. Estos deben asegurar a todo niño y niña las mínimas condiciones de vida digna, a fin de asegurarles el “pleno y armonioso desarrollo de su personalidad. Lo anterior queda de manifiesto en la jurisprudencia de la Corte Interamericana, en especial, en el caso los ‘Niños de la Calle’, Villagrán Morales y otros Vs. Guatemala”, donde este organismo es enfático en señalar que:

“es un hecho de la mayor gravedad el “haber aplicado o tolerado en su territorio una práctica sistemática de violencia contra niños en situación de riesgo”... Cuando los Estados violan, en esos términos, los derechos de los niños en situación de riesgo, como los “niños de la calle”, los hacen víctimas de una doble agresión. En primer lugar, los Estados no evitan que sean lanzados a la miseria, privándolos así de unas mínimas condiciones de vida digna e impidiéndoles el “pleno y armonioso desarrollo de su personalidad”, a pesar de que todo niño tiene derecho a alentar un proyecto de vida que debe ser cuidado y fomentado por los poderes públicos para que se desarrolle en su beneficio y en el de la sociedad a la que pertenece. En segundo lugar, atentan contra su integridad física, psíquica y moral, y hasta contra su propia vida¹⁴ ”.

- Derechos de participación

El principio de participación, ya analizado, encuentra su concreción en múltiples disposiciones de la CDN, en las cuales queda establecido, de manera indiscutible, que los niños/as gozan del derecho a manifestar su opinión en lo referente a las cuestiones que les afectan y el derecho a la libertad de expresión.

Estos derechos comprenden, a su vez, el derecho a emitir sus opiniones y a que se les escuche. Como es lógico, estos derechos son complementados por los derechos de acceder a la información y de asociarse libremente. El ejercicio de estos derechos deben interpretarse de acuerdo con el principio de autonomía progresiva, es decir, debe permitirse y facilitarse el ejercicio de los derechos de participación conforme las facultades y el desarrollo intelectual y social del niño o niña.

¹³ Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso de los “Niños de la Calle” (Villagrán Morales y otros) Vs. Guatemala. Sentencia de 19 de noviembre 1999.

¹⁴ Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso de los “Niños de la Calle”. Op. Cit.

Taller de Trabajo N° 2

Este taller busca, mediante dos situaciones reales, abrir espacios de aprendizaje dejando a los estudiantes en el centro de la actividad y de la interacción conducente a desarrollar competencias por medio de una metodología activo – participativa.

Además, espera que los/as participantes:

- Incorporen a su lenguaje y práctica profesional el concepto de niño/a como sujeto de derechos.
- Comprendan las implicancias del cambio de paradigma en relación con el tratamiento de la niñez en el derecho contemporáneo.
- Conozcan los principios sobre los cuales se estructura la CDN.
- Sean capaces de emplear y evaluar la aplicación de los principios de protección a la niñez.

Conforme a las instrucciones generales y de acuerdo con la estructura básica planteada, los participantes deberán realizar la siguiente actividad:

Lea atentamente las situaciones planteadas, su opinión ha sido requerida y usted debe emitir un pronunciamiento respecto de los hechos descritos. Para ello, identifique derechos comprometidos y defina el rol que compete al formador/ educador en la problemática planteada, considerando la mayor satisfacción de los derechos de infancia y los estándares internacionales revisados.

a) Primera Situación:

El niño Francisco Christopher Piña, quien padece de acondroplasia (enanismo) ha sido pre-matriculado en el colegio Hermanos Carrera, de la comuna de Maipú. Para adaptarse a su nueva comunidad escolar, concurrió en compañía de su padre al establecimiento a fin de “aclimatarse”, sin que ninguna de las autoridades de dicha unidad manifestara ningún reparo en contra de la posibilidad de incorporar al niño al establecimiento educacional, no obstante tener una discapacidad física.

Un mes más tarde, al hacer efectiva la matrícula del niño, el director del establecimiento rehusó aceptarlo en el colegio y dejó en suspenso su matrícula, además de exigirle nuevos exámenes y someterlo a una prueba no contemplada en el proceso regular de admisión. Días más tarde, el padre del niño recibió un llamado telefónico oficial del establecimiento donde le comunicaban que no tenían las condiciones para acoger al niño y ratificaban oficialmente la decisión de no admitirlo en la comunidad escolar.

b) Segunda situación:

En un establecimiento de Calama, dos profesoras descubrieron que en sus respectivas carteras les faltaban 500 y 200 mil pesos, lo que generó una desenfadada búsqueda del dinero perdido. Una de las afectadas era pareja de un funcionario de la PDI, por lo que alertó a su marido y se inició un operativo de búsqueda en la escuela.

Para buscar el dinero perdido, se separó a los niños de las niñas, según señalaron las propias estudiantes: "fuimos llevadas a una sala donde las profesoras nos hicieron sacar los zapatos, calcetines y que nos soltáramos la falda para registrarlos bien".

Por su parte, los niños, cuyas edades promediaban los trece años, fueron puestos contra la pared entre profesores y la policía civil, donde se les hizo, en algunos casos, bajar los pantalones para asegurarse de que no tuvieran el dinero extraviado.

Informados por lo acaecido, los padres manifestaron su indignación por el hecho e informaron que adoptarían las medidas que resultaran del caso.

c) Análisis de Jurisprudencia

Mediante el análisis de estas sentencias, se pretende que el alumno conozca los precedentes legales de algunos casos relacionados con los derechos del niño y, aunque no son vinculantes unos con otros, constituyen una fuente de información importantísima, ya que entienden las normas jurídicas vinculadas a los DD.HH.

Referencias casos

Jurisprudencia 1

Causa Villagrán Morales y otros contra Guatemala. Sentencia de 19 de noviembre de 1999. Fallo disponible en:

http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/villagran/esap_rp_rep.pdf

Jurisprudencia 2

Caso Bulacio versus República de Argentina. Corte Interamericana de DD.HH. Fallo disponible en:

<http://www.iin.oea.org/iin/cad/sim/pdf/mod1/Texto%204.pdf>

Bibliografía

1. Asamblea General de las Naciones Unidas (1990, 14 de diciembre). Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad). Recuperado el 29 de octubre de 2013, de http://www2.ohchr.org/spanish/law/directrices_riad.htm
2. Baratta, A. "La situación de la protección del niño en América Latina". Alessando Baratta. Disponible en: http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/La_situacion_de_la_proteccion_del_nino.pdf
3. Baratta, A. "Infancia y Democracia". Disponible en: <http://www.iin.oea.org/iin/cad/sim/pdf/mod1/Texto%204.pdf>
4. Beloff, M. "Los sistemas de responsabilidad penal juvenil en América Latina". Disponible en: <http://d.lasphost.com/minjusticia/Sistemas%20de%20RPJ%20en%20Am%20Latina%20M%20BELLOF.pdf>
5. Cillero, M (2008) "Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios". Curso de Protección Jurisdiccional de los Derechos del Niño, UNICEF/ UDP.
6. Cillero, M (2008) "El interés superior del niño en el marco de la Convención sobre Derechos del Niño". Curso de Protección Jurisdiccional de los Derechos del Niño, UNICEF/ UDP.
7. Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Relatoría sobre los Derechos de la Niñez "Justicia Juvenil y Derechos Humanos en las Américas". Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/infancia/docs/pdf/JusticiaJuvenil.pdf>
8. Comité de los Derechos del Niño, Naciones Unidas. "Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención", Disponible en: <http://www.politicaspUBLICAS.net/panel/comitesonu/cdn/331-cdn-ninos-indigenas.html>
9. Couso, J (2008) "El niño como sujeto de derechos y la nueva justicia de familia. Interés superior del niño, Autonomía progresiva y derecho a ser oído".. Curso de Protección Jurisdiccional de los Derechos del Niño, UNICEF/ UDP.
10. García, E "Derecho de la infancia/adolescencia en América Latina: De la situación irregular a la protección integral". Disponible en: http://www.iin.oea.org/La_convencion_internacional.pdf
11. O' Donnell, D. "La convención de los Derechos del niño: estructura y contenido. Disponible en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Odonnell.pdf>
12. Nash, C. "Los derechos humanos de los indígenas en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos". Disponible en: <http://www.cdh.uchile.cl/articulos/Nash/Ponencia%20UFRO-%20C.%20Nash.pdf>
13. UNICEF. Oficina Regional de para América Latina. "Igualdad con Dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina". Disponible en: [http://www.unicef.org/lac/Igualdad_con_Dignidad\(2\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Igualdad_con_Dignidad(2).pdf)

Instrumentos Jurídicos

1. Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño 1989.
2. Declaración Universal de derechos del Niño (1959)
3. Conferencia mundial de derechos humanos declaración de Viena. Adoptada por la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas el 25 de junio de 1993.
4. Observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño: Chile. 23/04/2007.
5. CRC/CHL/CO/3. Consultiva OC-17/2002, de la Corte IDH, "Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño". Disponible en: http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_17_esp.pdf
6. REGLAS MÍNIMAS DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA ADMINISTRACIÓN DE LA JUSTICIA DE MENORES. Adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 40/33, de 28 de noviembre de 1985.
7. Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la OIT (1989)
8. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Observación General N° 11(2009)

Tercera Unidad

3 Derechos de la Infancia Indígena

3.1 Sumario

- Estatuto jurídico aplicable a los niños/as indígenas
- Doble protección a los niños/as indígenas
- Derechos de los niños/as indígenas según el Comité de los Derechos del Niño

Preguntas Activadoras de Conocimientos Previos

A continuación, se exponen algunas preguntas orientadoras que te permitirán reflexionar respecto del tema que a continuación se abordará:

- ¿Cuáles son los grupos de niños y adolescentes más discriminados en la región?
- ¿Existe alguna diferencia entre niños mapuches y no mapuches?
- ¿Por qué se les margina?
- ¿Qué artículos de la CDN no se están aplicando en el caso de estos niños y adolescentes?
- ¿Cuáles son las principales necesidades de los niños indígenas de la región?
- ¿Qué derechos se relacionan con esas necesidades?
- ¿Quiénes son los garantes de que esos derechos se cumplan?
- ¿Existen planes para evitar y combatir la discriminación y los estereotipos?
- ¿De qué forma su práctica pedagógica podría reforzar los derechos de los niños y niñas indígenas?

3.2 Derechos de la infancia indígena

Los niños/as indígenas son titulares de derechos en su carácter de tales. Los derechos consagrados en la CDN son aplicables a todos los niños y niñas, sin excepción, pero la especial situación de los niños/as indígenas justifica un tratamiento especial. La propia convención contiene claras referencias a la infancia indígena, temática que ha sido desarrollada en la Observación General N° 11 del Comité de Derechos del Niño.

De la misma manera como se reconoce al niño, niña o adolescente, como parte de un contexto familiar, también la CDN los concibe como parte de una cultura. Ello reviste especial importancia, toda vez que el contexto familiar y cultural modela, de modo significativo, el desarrollo social y personal de los niños y niñas. Esta consideración se torna aún más importante en lo relativo a niños y niñas indígenas, puesto que, tal como ya se explicó, los colectivos de los cuales esos niños/as forman parte gozan de un régimen especial de protección, con

el objeto de preservar y garantizar su existencia culturalmente diferenciada, la cual está íntimamente vinculada también con su hábitat. Como ha dicho el Comité, “en el caso de los niños indígenas cuyas comunidades conservan un modo de vida tradicional, la utilización de las tierras tradicionales reviste considerable importancia para su desarrollo y para el disfrute de su cultura¹⁵”.

Asimismo, dadas las condiciones estructurales de discriminación de los pueblos indígenas, el Comité de Derechos del Niño ha puesto especial hincapié en que dichos niños/as necesitan de “medidas positivas para eliminar las condiciones que dan lugar a la discriminación y para que puedan gozar de los derechos dimanantes de la Convención en pie de igualdad con otros niños”. Ello se justifica en atención a que existe un “número desproporcionadamente grande de niños indígenas que viven en una pobreza extrema, situación que tiene repercusiones negativas sobre su supervivencia y su desarrollo ¹⁶”.

En la CDN, existen varias referencias a la infancia indígena y a sus derechos. El artículo 30 señala que “en los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará al niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma¹⁷”.

Consistentemente, el artículo 29 de la Convención establece que “la educación del niño deberá estar encaminada a [...] preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”. Por su parte, en relación con el derecho a la educación, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas señala que “en particular, los niños indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación”, por lo que los Estados deben adoptar medidas eficaces para que los niños/as, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, “tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma”. Asimismo, la Ley 19.253, llamada Ley Indígena, en materia de educación indígena, dispone que la CONADI, “en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe, a fin de preparar a

¹⁵ Comité de los Derechos del Niño, Observación General N° 11 (2009) , Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención, párr. 35.

¹⁶ Comité de los Derechos del Niño, Observación General N° 11 (2009), Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención, párr. 25 y 34. Al respecto, en su párrafo 70, la observación indica que “la pobreza afecta en forma desproporcionada a los niños indígenas y que éstos están particularmente expuestos al riesgo de ser utilizados para el trabajo infantil, especialmente en sus peores formas, como la esclavitud, el trabajo en condiciones de esclavitud, la trata de niños, incluso, para trabajos domésticos, la utilización en conflictos armados, la prostitución y los trabajos peligrosos”.

¹⁷ En este mismo sentido, el artículo 22 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas recomienda a los Estados que, al momento de aplicar sus disposiciones, deben prestar particular atención a los derechos y necesidades de los jóvenes y los niños. Así también, el artículo 17 dispone que: “1. Las personas y los pueblos indígenas tienen derecho a disfrutar plenamente de todos los derechos establecidos en el derecho laboral internacional y nacional aplicable. 2. Los Estados, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas, tomarán medidas específicas para proteger a los niños indígenas contra la explotación económica y contra todo trabajo que pueda resultar peligroso o interferir en la educación del niño, o que pueda ser perjudicial para la salud o el desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social del niño, teniendo en cuenta su especial vulnerabilidad y la importancia de la educación para el pleno ejercicio de sus derechos”.

los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al respecto, podrá financiar o convenir, con los gobiernos regionales, municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales¹⁸ ”.

Por otra parte, el artículo 17 de la CDN dispone que los Estados partes “alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena”.

La expresa consideración que la convención hace respecto de los niños/as indígenas es una manifestación indudable de que los Estados partes reconocen que estos niños/as necesitan medidas especiales para el pleno disfrute de sus derechos y, por tanto, en la aplicación de sus disposiciones, se debe tener “debidamente en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño¹⁹ ”.

Lo anterior implica, además, que la propia CDN sitúa a los Estados en la necesidad de compatibilizar los principios de la convención con las exigencias que imponen las particularidades propias de la cultura indígena²⁰ . Por ello, de acuerdo con una adecuada interpretación e integración de las normas, el Estado deberá tener especialmente en cuenta las necesidades propias del contexto cultural del niño/a para estimar, por ejemplo, que una determinada situación se ajusta al interés superior del niño.

En este sentido, se pronunció el Comité de los Derechos del Niño en la Observación General N° 11: “Al determinar cuál es el interés superior de un niño indígena, las autoridades estatales, incluyendo sus órganos legislativos, deberían tener en cuenta los derechos culturales del niño indígena y su necesidad de ejercerlos colectivamente con los miembros de su grupo²¹ ”.

Asimismo, en relación con su derecho a ser oído, el comité dispuso que “se debería consultar a la comunidad indígena y se le debería dar la oportunidad de participar en la labor de determinar cuál es el interés superior de los niños/as indígenas, en general, de forma que se tenga en cuenta el contexto cultural. Tales consultas deberían, en la medida de lo posible, incluir una verdadera participación de los niños indígenas²² ”.

Del mismo modo, ha de tenerse en cuenta que el niño/a es parte de un colectivo y que su desarrollo integral supone considerar a su grupo de modo

18 Véase el artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

19 Preámbulo de la Convención sobre los Derechos del Niño.

20 La normativa más atinente en relación a niños indígenas es la siguiente: La Convención sobre Derechos del Niño, artículos 2.1, 5, 8.1, 20.3, 29 y 30. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el Convenio 169 de la OIT.

21 Cfr. Observación General N° 11, párr. 31.

22 Observación General N° 11, párr. 32.

determinante en lo relativo al ejercicio y disfrute de sus derechos: “El Comité señala que el interés superior del niño se concibe como un derecho colectivo y como un derecho individual, y que la aplicación de ese derecho a los niños indígenas, como grupo, exige que se examine la relación de ese derecho con los derechos culturales colectivos”. Asimismo, se destaca que “el interés superior del niño no puede desatenderse o vulnerarse en favor del interés superior del grupo²³”.

Entonces, es importante tener en cuenta las categorías de derechos consagradas respecto de los pueblos indígenas e integrarlas con las normas sobre protección de la infancia, puesto que ambos cuerpos normativos son piezas fundamentales del derecho vigente en el país.

Por esta razón, entre otros aspectos, el Comité, en su Observación N° 11, ha dispuesto, en relación con los niños indígenas, que:

- En materia del derecho a opinión, el Estado debe crear un entorno que aliente la libre expresión, además de promover la participación de esos niños y velar por que se les consulte en todos los asuntos que los afecten, junto con ello, estas expresiones siempre deben ser objeto de una interpretación culturalmente adecuada²⁴. Asimismo, los medios de comunicación deben tener en cuenta las necesidades lingüísticas de los niños indígenas.
- En relación con el derecho a la identidad, se debe asegurar que se efectúen oportunamente las respectivas inscripciones de nacimiento y que los “niños indígenas puedan tener los nombres indígenas que sus padres elijan, de acuerdo con sus tradiciones culturales, así como velar por el derecho a preservar su identidad²⁵”.
- En materia de salud, se deben adoptar medidas especiales para que los niños indígenas no sean objeto de discriminación en el disfrute del nivel de salud más alto posible y dispongan de servicios culturalmente adecuados, en cooperación con los pueblos interesados²⁶.
- En materia de educación, se deben adoptar medidas positivas para garantizar ese derecho, sin discriminación y con pleno respeto a su cultura e idioma. Los Estados deben velar, además, para que “los programas de estudios, el material educativo y los libros de texto de historia den una imagen justa, exacta e informativa de las sociedades y de las culturas de los pueblos indígenas” y en el entorno escolar, se deben evitar las prácticas discriminatorias²⁷.

²³ Cfr. Observación General N° 11, párr. 30. Asimismo, el párrafo 33 de dicha Observación señala que “puede haber diferencias entre el interés superior del niño considerado individualmente y el interés superior de los niños como grupo. En las decisiones relativas a un niño en particular, que habitualmente adoptan la forma de una decisión judicial o de una decisión administrativa, lo que se trata de determinar es el interés superior de ese niño en concreto. No obstante, la consideración de los derechos culturales colectivos del niño forma parte de la determinación del interés superior del niño”.

²⁴ Cfr. Observación General N° 11, párr. 39.

²⁵ Cfr. Observación General N° 11, párr. 44.

²⁶ Cfr. Observación General N° 11, párrs. 49 a 55

²⁷ Cfr. Observación General N° 11, párrs. 56 a 63

Asimismo, en relación con las medidas legislativas y administrativas que debe adoptar el Estado para implementar las normas de la CDN, el comité observa que "Para que en la política y en la programación se tenga en cuenta el contexto cultural, los Estados partes deberían celebrar consultas con las comunidades indígenas y directamente con los niños indígenas". Además, señala que "Se debería formar a los profesionales que trabajan con niños indígenas acerca de la forma de tener en cuenta los aspectos culturales de los derechos de los niños ²⁸".

3.3 Recomendaciones formuladas por el Comité de los Derechos del Niño al Estado chileno en relación con niños/as indígenas

El Comité de los Derechos del Niño formuló, en el año 2007, una serie de observaciones y recomendaciones con ocasión del informe presentado por Chile. Entre las recomendaciones, se realizaron algunas sugerencias puntualmente dirigidas al mejoramiento de la situación de niños y niñas indígenas.

En tal sentido, el comité manifestó su preocupación por la falta de reconocimiento constitucional de los derechos de los pueblos indígenas y por "el alto grado de correlación entre la pobreza y el origen indígena y por la discriminación de hecho que siguen sufriendo los niños/as indígenas, en particular, en la educación y en la salud". Asimismo, hizo suyas las prevenciones del Relator especial de Pueblos Indígenas de la ONU, en el sentido de que, frente al significativo número de niños/as indígenas que se encuentran separados de sus familias, el Estado chileno debe "intensificar sus esfuerzos de coordinación para reducir el número de niños/as indígenas ubicados en instituciones [de acogida e internación] y prestar el apoyo que les permita permanecer en el seno de sus familias²⁹".

Entre las recomendaciones que el comité formuló, se pueden mencionar, dada su atingencia, las siguientes:

- a) Incorporar en la constitución el reconocimiento de los pueblos indígenas y sus derechos³⁰.
- b) Adoptar medidas afirmativas para garantizar a los niños indígenas el disfrute de hecho de sus derechos, en particular, en materia de educación y salud. En materia de educación, recomendó al Estado velar "por la expansión del programa intercultural bilingüe para los pueblos indígenas y mantenga consultas con las comunidades indígenas a fin de evaluar ese programa".

²⁸ Cfr. Observación General N° 11, párr. 80.

²⁹ Examen de los informes presentados por los Estados partes con arreglo al artículo 44 de la Convención. Observaciones finales en relación con Chile, 23 abril de 2007.

³⁰ Ídem.

c) Velar por que los jóvenes indígenas no sean víctimas de malos tratos a manos de la policía y adoptar medidas preventivas y correctivas en los casos de presuntos malos tratos.

d) Tomar debidamente en cuenta las recomendaciones del comité y del Relator especial de Pueblos Indígenas, en relación con los esfuerzos para preservar la convivencia de las familias indígenas.

Taller de Trabajo N° 3.

En este taller, se busca que los/as alumnos/as:

- Comprendan el régimen de protección reforzado que garantiza los derechos de los niños y niñas indígenas.
- Sean capaces de interpretar los alcances de los derechos de la infancia y adolescencia indígenas, desde la perspectiva intercultural.
- Conozcan e identifiquen los estándares establecidos por el sistema internacional para proceder respecto de niños/as indígenas.

Primera actividad: caso de análisis

En el año 2009, con ocasión de un procedimiento ante un tribunal de familia de Iquique, dicho tribunal dispuso, mediante oficio, medidas de protección en favor de los niños/as Tania Vanessa, Escarlet Moncerrat, y Carlos René, Álvarez Ticuna, por estimar que los derechos de estos niños/as podrían encontrarse vulnerados por negligencia y descuido de su madre Mery Inés Ticuna Ticuna.

Esta consideración del tribunal se fundó en que la madre de los niños/as, mujer indígena y analfabeta, oriunda de Laguna del Huayco, localidad situada al interior de la Comuna de Pica, nunca inscribió a los niños/as en el Registro Civil y, por lo tanto, estos nunca accedieron a la educación formal ni al sistema público de salud. Agrega, además, que el padre de los menores es alcohólico y que se desconoce su paradero.

Fundado en los antecedentes referidos, el tribunal ordenó el ingreso definitivo de las niñas Tania Vanesa (8 años) y Escarlet Moncerrat (3 años) al hogar María Ayuda, y el de Carlos René (4 años) al Hogar de Carabineros, de la ciudad de Iquique.

La madre alegó que la medida de internación definitiva tendría un efecto contrario al deseado, ya que produciría la destrucción de la familia y la eliminación de los lazos familiares. Del mismo modo, señaló que se trata de una

familia de origen aymara que vivió hasta el año 2004 en un lugar apartado y carente de redes de apoyo social, lo que explica el retraso en la inscripción de los niños/as en el Registro Civil y su desvinculación con los sistemas de educación y salud. Por otra parte, se argumenta afirmando que se trata de una familia con costumbres de crianza ancestral, reconocida por el Estado, en la Ley 19.253, que establece Normas sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas, y, en el Convenio N°169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales, Países Independientes, de la Organización Internacional del Trabajo.

Conociendo esta contienda, la Corte Suprema invalidó la sentencia de primera instancia.

- Evalúe los posibles impactos de la medida de internación en instituciones de acogida, en relación con la identidad cultural de los niños/as, a la luz de lo dispuesto en el artículo 30 de la CDN.

- Contraste la decisión del tribunal de primera instancia con la recomendación formulada al Estado chileno en relación con la materia.

Segunda actividad: análisis de contingencia.

Noticia de Prensa

CHILE. Denuncian que liceo prohibió vestimenta tradicional a niñas mapuche para foto de licenciatura

Por querer usar el atuendo típico en la foto de recuerdo de su licenciatura, dos estudiantes mapuche de cuarto medio del Liceo de Collipulli denuncian ser discriminadas por las autoridades educativas.

Se trata de dos adolescentes de la Comunidad Autónoma de Temucuicui, entre las que está Vania Queipul Millanao, hija del lonco de dicha comunidad, Víctor Queipul.

Ambas alumnas, que cursan cuarto año de enseñanza media, este lunes debían tomarse la fotografía para recordar su próxima licenciatura, para lo cual llegaron con la indumentaria mapuche.

Sin embargo, la directora del establecimiento, María Apablaza, se habría negado a aceptar que las niñas salieran con ese traje, según confirmó el lonco Víctor Queipul, quien catalogó el hecho como una abierta discriminación.

Mientras tanto, se espera un pronunciamiento de las autoridades educativas de la región de la Araucanía en torno a la denuncia de la comunidad mapuche

de Ercilla. (Fuente: <http://www.biobiochile.cl/2011/11/21/denuncian-que-liceo-prohibio-usarvestimenta-tradicional-a-ninas-mapuche-para-foto-de-licenciatura.shtml>)

Lea atentamente la noticia presentada y desarrolle un argumento que rechace la actitud de la dirección escolar y fundaméntelo en los contenidos tratados en relación con los derechos de los niños/as indígenas, empleando las disposiciones pertinentes.

Análisis de Jurisprudencia

Causa medidas de protección en favor de los niños/as Tania Vanessa, Escarlet Moncerrat, y Carlos René, Álvarez Ticuna. Sentencia de 2008.

Bibliografía

1. Organización Internacional del Trabajo (1989). "Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes"
2. Organización de Naciones Unidas (2009) "Declaración de las sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Observación General N° 11".
3. Nash, C. "Los derechos humanos de los indígenas en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos". Disponible: <http://www.cdh.uchile.cl/articulos/Nash/Ponencia%20UFRO-%20C.%20Nash.pdf>
4. Organización de Naciones Unidas. Comité de los Derechos del Niño. "Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención", .. Disponible en: <http://www.politicaspublicas.net/panel/comites-onu/cdn/331-cdn-ninosindigenas.html>
5. Sistema Interamericano de Derechos Humanos. Normas y jurisprudencia." Derechos de los pueblos indígenas y tribales sobre sus tierras" Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/indigenas/docs/pdf/Tierras-Ancestrales.ESP.pdf>
6. UNICEF. Oficina Regional de para América Latina. "Igualdad con Dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina" .. Disponible en: [http://www.unicef.org/lac/Igualdad_con_Dignidad\(2\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Igualdad_con_Dignidad(2).pdf)



MÓDULO II: FORMACIÓN EN INTERCULTURALIDAD

Dr. Daniel Quilaqueo R. y Dr. Segundo Quintriqueo M.

Utilidad del módulo

El propósito de este módulo es formar a profesionales en conocimientos para el desarrollo efectivo del derecho de niños y adolescentes, considerando las relaciones desde un diálogo entre culturas. Esto implica una política y un proceso de formación académica que incorpore el conocimiento de los grupos sociales presentes históricamente en la región. De esta forma, se fortalecen las capacidades profesionales para un ejercicio basado en el reconocimiento y el respeto de los derechos de las identidades socioculturales en el ámbito local, regional, nacional e internacional.

Objetivos de aprendizaje del módulo

Objetivos Generales

- Formar académicos de la Facultad de Educación que sean respetuosos de las diferencias socioculturales.
- Ofrecer información y brindar espacios para discutir sobre actitudes estereotipadas, prejuiciadas y racistas que ayuden a la formación de profesionales comprometidos con sus estudiantes culturalmente diferentes y sus comunidades, en un contexto tanto local como nacional e internacional.
- Incorporar a la discusión académica y a la formación de pregrado el conocimiento y respeto recíproco entre sujetos que pertenecen a grupos socioculturales diferentes, en condiciones de igualdad, respetando la filosofía, la cosmovisión y las relaciones que establecen en sus acciones educativas y sociales.

Objetivos específicos

- Brindar formación en conocimientos y estrategias para aprender a identificar las diferencias culturales, los derechos y deberes de las personas en los procesos tanto educativos como sociales.
- Identificar los conocimientos y actitudes necesarias para respetar las diferencias culturales, los derechos y deberes de las personas, principalmente los de la infancia, en las relaciones sociales y en los procesos de intervención educativa intercultural.
- Valorar las diferencias socioculturales como una cualidad que implica el respeto de sujetos que poseen derechos y deberes, especialmente de los niños, en procesos de escolarización en contextos interculturales.

La interculturalidad, la multiculturalidad y la educación intercultural en contexto global: Chile y el mundo occidental.

- Multiculturalidad
- Multiculturalismo
- Multicultural
- Interculturalismo
- Interculturalidad

Aspectos normativos de la interculturalidad, consignados en los organismos de Naciones Unidas y en la legislación chilena.

Educación intercultural

Directrices sobre la educación intercultural UNESCO:

- Normativas del Principio I
- Normativa del Principio II
- Normativa del Principio III
- Normativa chilena de interculturalidad

Interculturalidad desde las perspectivas teóricas y prácticas; la filosofía y la educación intercultural.

El documento revisado es: La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento. Clase magistral de Dr. Raúl Fonet-Betancourt. Filósofo cubano.

Interculturalidad y educación intercultural en contexto local: saberes y conocimientos indígenas y demandas indígenas en la región de la Araucanía.

Propuesta de intervención educativa intercultural

Preguntas activadoras de conocimientos previos respecto de los contenidos a abordar.

¿Para qué puede ser útil una actitud intercultural desde mi especialidad docente o desde mi especialidad profesional?

¿Qué importancia tiene para la IX región, lugar donde vivo y me realizo como docente y persona, el hecho de desarrollar actitudes y prácticas de interculturalidad?

¿Cuáles son las implicaciones que conlleva el reconocer la realidad multicultural, étnica y lingüística en el desarrollo de una sociedad regional y/o nacional?

¿Cómo se describe la población universitaria en términos de diversidad cultural en el contexto regional?

¿Cómo se define en nuestra propia institución?

¿Cómo se distribuyen, en tu región, los estudiantes con bagajes culturales diferentes desde el ámbito educativo? (escuelas públicas, privadas, rurales, urbanas, niveles educativos)

¿Cómo debemos considerar esas diferencias desde el punto de vista de los principios del enfoque intercultural?

Primera Unidad

1 La interculturalidad, la multiculturalidad y la educación intercultural en contexto global: Chile y el mundo occidental.

1.1 Multiculturalidad

En primer lugar, es necesario precisar que los países latinoamericanos y Chile, en particular, siempre han sido multiculturales. Sin embargo, sólo ahora, el sistema educativo se ha visto obligado a reconocer esta característica multicultural de la sociedad chilena. De allí, la necesidad de fortalecer, en los estudiantes, sus lenguas y culturas, lo que les permite ser países diversos. En segundo lugar, frente a una tradición educativa que busca la asimilación de los indígenas a la cultura nacional, se identifica la monoculturalidad de los sistemas educativos, que han estado centrados en la castellanización, como base de la escuela y de una formación académica sustentada, mayoritariamente, en el conocimiento occidental. Este hecho ha fomentado una escuela y una educación, que es la principal institución y causante de la pérdida de diversidad lingüística y cultural. Esta realidad requiere de una transformación de fondo, donde la multiculturalidad sea un aspecto enriquecedor de los procesos educativos (Schmelkes, 2012). Asimismo, se remarca la interculturalidad como un discurso que cobra relevancia con la globalización y los medios de comunicación, en una reacción a la imposición de un modelo neoliberal, a los procesos migratorios y al descubrimiento del valor de la diversidad biológica y sociocultural.

1.2 Multiculturalismo

El multiculturalismo se relaciona con la presencia de diversos grupos culturales en un mismo territorio, donde los sujetos viven en una complejidad de relaciones interpersonales que se establecen en el medio social y escolar. También cobran relevancia las implicaciones de género, clase, etnia y diversidad cultural e identitaria de los sujetos que establecen dichas relaciones, donde las prácticas pedagógicas son instrumentos para atender dicha diversidad.

Es un concepto empleado para designar al grupo heterogéneo de movimientos, asociaciones, comunidades e instituciones que se reúnen para reivindicar el valor de la "diferencia" cultural y étnica, así como para luchar por pluralizar las sociedades que albergan a estas comunidades y movimientos sociales (Tirzo, y Guadalupe ,2010).

1.3 Lo Multicultural

Desde un enfoque multicultural, la diversidad es un objeto epistemológico, donde la cultura se toma como objeto de conocimiento empírico, lo cual implica un reconocimiento de contenidos, desde un marco temporal de relativismo. Por ejemplo, la ciudadanía multicultural está basada en los derechos individuales de los ciudadanos y fundamentada en el reconocimiento mutuo de los derechos diferenciales de grupo por parte de todos los componentes de la sociedad (Tirzo y Guadalupe, 2010).

1.4 Interculturalismo

El interculturalismo rechaza el racismo y la discriminación y plantea la diversidad cultural como riqueza. Plantea el respeto por la otredad como necesaria para la identidad personal y grupal. Reconoce el valor de cada persona por el hecho de ser persona y de cada cultura por el hecho de ser cultura (Schmelkes, 2012). Según la autora, el interculturalismo parte del derecho de cada individuo y de cada cultura de ser y de crecer desde lo que son.

Este concepto supone una relación entre los sujetos pertenecientes a culturas diferentes basada en el respeto y la igualdad entre personas, creando así una relación mutuamente enriquecedora entre sujetos y grupos de culturas distintas, como el motor de la historia y la democracia de un país (Schmelkes, 2009). Desde esta perspectiva, es imposible que en una sociedad multicultural haya democracia sin una relación intercultural respetuosa, por dos motivos principales: primero, la base de la democracia es la pluralidad y, en cada lugar, debe arraigarse la pluralidad existente; y segundo, la democracia supone tolerancia, que es contraria al racismo. De este modo, el anhelo de los países latinoamericanos es tener una democracia profunda sustentada en una interculturalidad verdadera (Schmelkes, 2009).

1.5 Interculturalidad

En relación con la interculturalidad, Schmelkes (2012) remarca que los países latinoamericanos son racistas, porque los sujetos, de manera consciente o inconsciente, discriminan racialmente.

Este es un aspecto difícil de combatir, cuando se ha construido un imaginario colectivo que asocia pobreza económica con pobreza cultural (Quilaqueo, Merino y Saiz, 2007).

En este sentido, en Latinoamérica se gesta un racismo que se vale de las causas históricas y estructurales de las desigualdades impuestas para justificar la dominación. El racismo se vive en las relaciones interpersonales, pero también, en la promulgación de leyes, en las decisiones políticas y en el funcionamiento de las instituciones.

Actualmente, la interculturalidad es una perspectiva y un enfoque que permite estudiar y analizar el racismo, las relaciones socioculturales y educacionales de sujetos que pertenecen a culturas diversas (Ouellet, 2002; Schmelkes, 2009; Arriarán y Hernández, 2010; Fonet-Betancour, 2011). Así, se comprende que, en contexto de diversidad sociocultural, la educación se ha traducido en una oferta educativa tardía, deficiente, inequitativa, que aumenta las desigualdades y la injusticia social y que, en algunos casos, está segregada (Prrenoud, 2005; Baudelot y Leclercq, 2008). En contextos como el de la Araucanía, la educación es poco significativa en lo lingüístico y cultural, lo que causa una deserción temprana y destructora de la propia identidad en contextos indígenas (Poblete, 2009; Cano, 2010; Alvarez-Santullano y Forno, 2012).

En el contexto regional de la Araucanía, se observa que los procesos educativos están asociados a un ocultamiento de "lo indígena" en los sistemas sociales y prácticas socioculturales de la población no indígena., lo cual conlleva a la negación de ser indígena (Quintriqueo, 2010).

La situación descrita la podemos constatar, por ejemplo, en los medios de comunicación y en la educación escolar. Así, en los sistemas sociales y en las prácticas socioculturales, la diversidad y su riqueza no son consideradas como posibilidad de respeto y valoración de los otros (Schmelkes, 2009). Entonces, la población mayoritaria o dominante se ha perdido la posibilidad de conocer y apreciar una riqueza cultural distinta (Essomba, 2012).

Desde esa perspectiva global y local, la interculturalidad, en el contexto regional de la Araucanía, aparece como un concepto problemático y difícil de asignarle una definición más o menos consensuada y científicamente válida en relación con otros conceptos más teóricamente fundamentados,

como el “multiculturalismo” o el “pluralismo cultural”. Contamos con una definición normativa que nos proporciona la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) y que señala: “Interculturalidad es la presencia y la interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas mediante el diálogo y una actitud de respeto mutuo”. Sin embargo, desde una perspectiva académica, el desarrollo relativo la noción de interculturalidad se encuentra a menudo en un callejón sin salida (Essomba, 2012).

Según este autor, probablemente las causas de tal desajuste radiquen en la naturaleza ambiciosa del uso del término, puesto que no sólo pretende ceñirse al ámbito de lo estrictamente social y cultural, sino que se trata de un concepto que, en boca de aquellos que lo usamos, pretende abarcar dimensiones de tipo económico y político (Essomba, 2012). Caune (2009) define esta multidimensionalidad de la interculturalidad en los siguientes puntos:

- Interculturalidad es la respuesta a la desigualdad social, acentuada por las diferencias culturales, tal y como se presenta en los países industrializados y postindustrializados, en el marco de las reorganizaciones de los mercados, de los imperios y de las alianzas económicas.
- Interculturalidad es la respuesta a la diferencia cultural, que integra, o no integra, diferencias religiosas y que implica, por tanto, valores, sensibilidades, percepciones y comportamientos diferentes.
- Interculturalidad es la respuesta a las necesidades de autonomía de la persona en el reconocimiento y la construcción de sí misma, en situaciones frágiles, debido al exilio, la emigración económica o los desplazamientos forzados.

Así, las dificultades conceptuales se dan por la naturaleza distinta de los conceptos y por la tradición de las culturas académicas en el mundo. Uno de los factores de alta complejidad que se puede constatar en nuestros intercambios científicos con otros equipos de investigación, se da cuando se observa que el concepto de “interculturalidad” adolece de univocidad, lo que conlleva a negociaciones de significados que permitan comprender la contextualización de la cual surge dicha polisemia (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2010; Essomba, 2012). Esta diferencia contextual se da, ya que en Latinoamérica y más precisamente en el contexto de poblaciones indígenas, la interculturalidad es un proyecto a construir con todos los actores sociales que conviven en un territorio y contexto sociocultural diverso (Quintriqueo, 2010).

Por lo general, el concepto de “interculturalidad”, en América de habla hispana, se relaciona con una dimensión descriptiva que tiene que ver, sobre todo, con la identificación de una realidad social vinculada a lo cultural: la presencia de personas que declaran distintas identidades culturales de origen

(Essomba, 2012). En este sentido, en Latinoamérica, lo intercultural se asocia a una posición antropológica que pretende describir cómo se han relacionado los pueblos originarios de la región con los europeos llegados desde el siglo XVI (Essomba, 2012).

Por lo cual, cuando nos adentramos en la concepción de “interculturalidad” manejada por investigadores europeos, lo intercultural se atribuye a una dimensión prescriptiva del modelo de sociedad que se desea construir a raíz de la llegada masiva de ciudadanos no europeos a vivir en ese continente (Essomba, 2012). Entonces, predomina una posición demográfica-sociológica, en la cual lo relevante es constatar qué cambios sociales se han producido por el hecho de pasar de sociedades de emigración a sociedades de inmigración, y cómo este cambio encaja con las nuevas comunidades que llegan con una cultura distinta (Essomba, 2012). Que exista esa distinción de partida no significa necesariamente que no encontremos puntos de confluencia que permitan el trabajo conjunto y el enriquecimiento a partir del contraste y el análisis causal contextualizado. En efecto, diversos son los aspectos que los europeos pueden aprender sobre la realidad de la diversidad cultural en América, así como diversas son también las aportaciones que, desde Europa, pueden alimentar una mirada más completa a lo intercultural en la realidad americana (Essomba, 2012).

Actividad 1

Discurso de Rigoberta Menchú con ocasión de recibir el Premio Nobel de la Paz 1992 (Fragmento)

En todas partes se está conformando una opinión sobre un fenómeno de actualidad, que, a pesar de que se expresa entre guerras y violencia, le plantea a la Humanidad entera la defensa de su validez histórica: la unidad en la diversidad. Y que nos llama a la reflexión para incorporar importantes elementos de cambio y transformación en todos los aspectos de la vida del mundo, en busca de soluciones específicas y concretas a la profunda crisis ética que aqueja a la Humanidad. Esto sin duda tendrá influencias determinantes en la conformación del futuro.

Es posible que algunos centros de poder político y económico, algunos estadistas e intelectuales, todavía no alcancen a comprender el despertar y la configuración promisoria que significa la participación activa de los pueblos indígenas en todos los terrenos de la actividad humana, pero el movimiento amplio y plural desencadenado por las diferentes expresiones políticas e intelectuales amerindias terminará por convencerlos que objetivamente somos parte constituyente de las alternativas históricas que se están gestando a nivel mundial.

Urge construir una democracia en Guatemala. Es necesario lograr que se observen los derechos humanos en toda su gama: poner fin al racismo; garantizar la libre organización y locomoción de todos los sectores de la población. En definitiva, es imprescindible abrir el campo a la sociedad civil multiétnica, con todos sus derechos, desmilitarizar el país y sentar las bases para su desarrollo, a fin de sacarlo del atraso y la miseria en que se vive actualmente.

Igualmente importante es el reconocimiento en Guatemala de la Identidad y los Derechos de los Pueblos Indígenas, que han sido ignorados y despreciados no sólo en el período colonial, sino en la era republicana. No se puede concebir una Guatemala democrática, libre y soberana, sin que la identidad indígena profile su fisonomía en todos los aspectos de la existencia nacional.

Sin duda que será un proceso complejo y prolongado, pero no es una utopía y nosotros los indígenas tenemos ahora confianza en su realización. Sobre todo, si quienes añoramos la paz y nos esforzamos porque se respeten los derechos humanos en todas las partes del mundo donde se violan, y nos oponemos al racismo, encaminamos nuestro empeño en la práctica con entrega y vehemencia.

Combinando todos los matices ladinos, garífunas e indígenas del mosaico étnico de Guatemala debemos entrelazar cantidad de colores, sin entrar en contradicción, sin que sean grotescos y antagónicos, dándoles brillo y una calidad superior, como saben tejer nuestros artesanos un güipil genialmente integrado, una ofrenda a la Humanidad.

Ejercicio de reflexión

1. ¿Cuáles iniciativas deben realizarse para que lo anterior sea una realidad en nuestro país?
2. ¿Qué avances hemos realizado al respecto en nuestra región?

Segunda Unidad

2 Aspectos normativos de la interculturalidad, consignados desde los organismos de Naciones Unidas y la legislación chilena

2.1 Educación intercultural

La educación intercultural es un concepto que nace en América Latina para representar una educación que contribuya a construir una sociedad intercultural. Educativamente supone:

- Una educación de la misma calidad –lo que no significa homogénea –para pueblos indígenas y para pueblos no indígenas.
- Una oferta de educación cultural y lingüísticamente pertinente.
- Una educación que fortalezca la identidad y despierte el orgullo de pertenencia a la cultura propia.

▪ Respeto de la población no indígena, supone:

- Conocimiento de la diversidad
- Respeto a la diversidad
- Aprecio por la diversidad
- Combate contra racismo (Schmelkes, 2012)

La educación intercultural tiene que ser para todos y en todos los niveles educativos (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005). Debe estar presente en la educación no formal. Para que sea legítima, tiene que aplicar estos principios a toda diversidad, es decir, tiene que ser una educación inclusiva (Schmelkes, 2012).

Según la Declaración Universal sobre la diversidad cultural (UNESCO, 2001), la educación intercultural se relaciona con los siguientes aspectos:

- La diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad.
- La diversidad cultural en camino hacia el pluralismo cultural.
- La diversidad cultural como factor de desarrollo.
- Los derechos humanos como garantes de la diversidad cultural.
- Los derechos culturales como marco propicio de la diversidad cultural.
- La diversidad cultural como patrimonio accesible a todos.
- La interculturalidad como respuesta a la diferencia cultural.
- La interculturalidad como respuesta a las necesidades de autonomía de la persona en el reconocimiento.

Las directrices sobre la educación intercultural (UNESCO, 2006) se presentan en los siguientes principios:

- Principio I: La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura.
- Principio II: La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
- Principio III: La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

▪ Normativas del Principio I

- Educar al alumnado en el entendimiento y la valoración de su patrimonio cultural, de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores.
- Aplicar métodos pedagógicos basados en técnicas de aprendizaje prácticas, participativas y contextualizadas.
- Crear conciencia en el profesorado sobre las necesidades educacionales de los grupos minoritarios y desarrollar capacidades para adaptar los contenidos.
- Reconocimiento de los educandos como portadores de una cultura.
- Participación activa de educandos y familiares en la gestión y la toma de decisiones en la escuela.

▪ Normativa del Principio II

- Asegurar calificaciones educacionales que garanticen un acceso en pie de igualdad a etapas postobligatorias por parte de los grupos minoritarios.
- Adoptar medidas que faciliten la integración educativa de grupos con necesidades culturales especiales, como los hijos de trabajadores migrantes.
- Educar en la lengua materna, en las lenguas oficiales y en idiomas extranjeros.
- Formar al profesorado en una profunda comprensión del paradigma intercultural.
- Sensibilizar al profesorado en una conciencia crítica del papel de la educación contra el racismo y la discriminación.
- Promover un enfoque pedagógico basado en los derechos.

▪ Normativa del Principio III

- Elaborar programas de estudio que contribuyan al descubrimiento de la diversidad cultural y a la conciencia del valor positivo de esta diversidad.
- Favorecer la comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vida.
- Aplicar métodos pedagógicos que traten los patrimonios culturales de diferentes grupos étnicos con la misma dignidad, integridad e importancia.
- Promover contactos directos e intercambios regulares entre alumnado y profesorado en diferentes países o contextos culturales.
- Conocer la historia de la civilización y la antropología para transmitir la naturaleza plural, dinámica, relativa y complementaria de las culturas.

De acuerdo con estos principios, la implementación de la educación intercultural, en Chile, requiere necesariamente que el Estado reconozca y legitime a las minorías étnicas como pueblos con cultura propia y un patrimonio que debiera ser considerado en el currículum escolar (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005). En la actualidad, este proceso se está desarrollando tanto en Chile como en Latinoamérica, donde se ha complejizado tal proceso por la co-existencia de una gran diversidad de grupos étnicos que mantienen vigentes sus culturas originarias, como son los casos de Bolivia, Perú, Ecuador y México (Quintriqueo, 2010).

En el caso chileno, el Ministerio de Educación, con su política de mejorar la equidad y calidad de la educación escolar, ha enfatizado su preocupación por los niños pertenecientes a las minorías étnicas del país (Quintriqueo, 2010). Ello se expresa, entre otras medidas, en la propuesta de planes y programas de estudios adecuados a los contextos, de modo que se consideren las características culturales propias de las comunidades. (Quintriqueo, 2010).

Este proceso se asume como una herramienta que permitirá a las nuevas generaciones indígenas “desarrollarse y convivir en cualquier contexto y situación sociocultural (...) en dos sistemas que forman parte de sus vidas: el escenario indígena y no indígena” (MINEDUC, 2005:11). En esta propuesta, la interculturalidad surge como un proyecto basado en la necesidad de producir un diálogo entre culturas, considerando una relativización de las categorías, tradiciones y universos simbólicos, con el fin de poder incorporar los aportes de otras culturas a los cambios sociales. Asimismo, el diálogo debería ser contextualizado en las relaciones de dominación existentes entre los distintos grupos sociales de indígenas y no indígenas. Este diálogo no se cierra frente a las relaciones de poder existentes, sino por el contrario busca visibilizarlas y explicitarlas para hacerlas parte del diálogo y de la construcción colectiva (Chiodi y Bahamondes, 2002).

Además, busca hacerse cargo de las relaciones de opresión cultural y no sólo constatarlas, con la finalidad de lograr una superación de la trivialización de las identidades históricas de personas y grupos en América Latina (Chiodi y Bahamondes, 2002).

En ese marco, la educación intercultural no es ni debe ser educación para los grupos diferenciados culturalmente, sino que debe estar orientada a la comunidad educativa en su conjunto, con el objeto de lograr una formación escolar de sujetos tanto de ascendencia mapuche como no mapuche, en una relación dialogante entre pueblos, fundada en contenidos y finalidades educativas que la sustenten (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005).

<p>Dimensión empírica o de los hechos</p>	<p>MULTICULTURALIDAD Implica diversidad sociocultural, lingüística, religiosa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existencia de grupos socioculturales diferentes de hecho. - Globalización, necesidad de valorar la diversidad. 	<p>INTERCULTURALIDAD Implica relaciones interétnicas, intralingüísticas, interreligiosas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Combate el racismo - La monoculturalidad - La desigualdad - Prejuicios y estereotipos
<p>Dimensión ideal es decir, como un proyecto a construir, respecto de lo que debería ser</p>	<p>MULTICULTURALISMO Implica reconocimiento de las diferencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principio de igualdad - Principio de la diferencia - Principio del reconocimiento - Principio de la heterogeneidad - Principio del pluralismo - Principio de la diversidad 	<p>INTERCULTURALISMO Implica convivencia y diálogo en la diversidad sociocultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principio de igualdad - Principio de la diferencia - Principio de relación e interacción positiva - Principio de relación de saberes - Principio del diálogo

2.2 Normativa chilena de interculturalidad

Las orientaciones para la contextualización de planes y programas para la educación intercultural se proponen como educación intercultural bilingüe (MINEDUC, 2005; Ley Indígena N° 19.253, 1993). Actualmente, constituyen marcos referenciales necesarios para responder a estas preguntas, por ejemplo, la Ley N° 19.253 que se refiere al reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas (artículo 28) indica que:

El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena;

El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente;

Y el Artículo 32 señala que:

La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales.

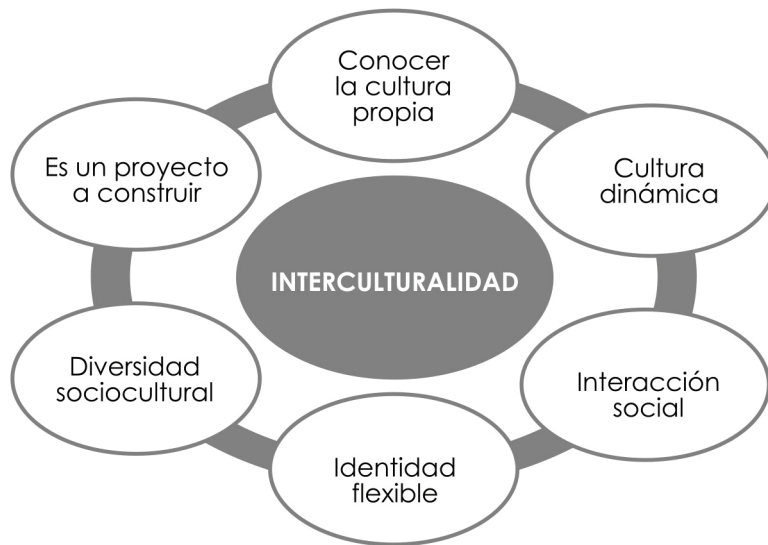
Por su parte, las orientaciones del MINEDUC (2005) explicitan los siguientes aspectos:

- Considerar, en el proceso de enseñanza, las culturas a las cuales pertenecen los niños, con el objeto de favorecer los aprendizajes significativos y hacer pertinente el currículo.
- Desde el punto de vista didáctico, implementar estrategias de enseñanza en la sala de clases que sean compatibles con las estrategias que utilizan las familias y los agentes educativos en el proceso de socialización cotidiano. Se parte del supuesto de que todo grupo étnico posee estrategias particulares de socialización a través de las cuales se pretende desarrollar diferentes tipos de competencias y capacidades según sexo, edad, etc.
- Considerar las racionalidades que poseen las culturas en los procesos de construcción de conocimientos y estructuración de sus cosmovisiones, contrastándolas con las de la cultura occidental y considerándolas como modos diferentes de ver el mundo, no necesariamente contrapuestas, sino como complementarias.
- Considerar los sistemas de saberes, tradiciones, costumbres y valores vigentes en la familia y en la comunidad, con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza. A este respecto se recomienda:
 - Conocer y valorar la cultura de los alumnos, su lengua materna y sus experiencias dentro y fuera de la escuela.
 - Considerar sus intereses, sus deseos y sus necesidades.
 - Incluir los contenidos dentro de situaciones auténticas, que impliquen el enfrentamiento del niño y la niña a tareas que se asemejen a las situaciones de la vida real.
 - Utilizar estrategias metodológicas activas y participativas, tales como las unidades temáticas, los proyectos de trabajo, los talleres de diversos

tipos: ellas constituyen contextos favorables para incorporar los saberes y experiencias de los alumnos, el aporte de otros actores de la comunidad y para facilitar la integración de contenidos de diversos sub-sectores y disciplinas (MINEDUC, 2005: 22).

Con respecto a la manera de enseñar y aprender, estos procesos se conciben como procesos situados y contextualizados. Así, los conocimientos, competencias y habilidades internalizadas tienen sentido y vigencia dentro de contextos, lo que posibilita una adecuada comprensión e interacción del hombre con la naturaleza. En esta lógica, los contextos naturales constituyen espacios educativos relevantes para la transmisión y aprendizaje del patrimonio cultural mapuche. En general, la normativa está dirigida solamente hacia los indígenas desde el paradigma monocultural, que se apoya en una epistemología monocultural. Además, en la manera de enseñar y aprender, se observa que las universidades no tienen propuestas claras sobre la interculturalidad, ni desde el punto de vista paradigmático ni epistemológico.

Esquema n° 1: Interculturalidad



En el esquema, se identifican elementos vitales para comprender, construir y desarrollar prácticas socioculturales, educativas y académicas. Primero, la actuación intercultural implica conocer al otro, en el marco de su propia cultura, y demanda al sujeto conocer su propia cultura. Segundo, esta actuación, implica concebir una cultura dinámica, que se construya e influence permanentemente. Tercero, la interculturalidad ocurre cuando los sujetos pertenecientes a culturas diferentes generan la interacción social y cultural. Cuarto, en las relaciones de interculturalidad, las identidades de los sujetos son flexibles y se reconstruyen en relación con la riqueza sociocultural del otro. Quinto, la interculturalidad se fundamenta y se construye en la valoración, respeto y reconocimiento de la diversidad cultural. Sexto, la interculturalidad

es un deseo, un desafío y un anhelo de los sujetos pertenecientes a culturas diversas que están obligados a vivir juntos, por alguna razón, y, por lo tanto, se traduce en un proyecto a construir por todos los actores.

En efecto, la interculturalidad es un proyecto de sociedad a construir desde el estudio de los saberes y conocimientos entre sujetos de diversas sociedades y culturas, sobre la base de una interacción dialógica en base a saberes compartidos, mediante una actitud de respeto mutuo. En el contexto mapuche, se busca la valoración tanto del conocimiento indígena como no indígena, como base de una epistemología contextual que cuestiona la relación monolingüe y monocultural institucionalizada, con el fin de generar una relación con mayor autonomía y reconocimiento de "lo indígena" (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005; UNESCO, 2005; Essomba, 2008; Quintriqueo, 2010; Quilaqueo, 2012)

Actividad 2

Taller de trabajo

Este taller busca que los/as participantes:

- Incorporen a su lenguaje y práctica profesional el concepto de interculturalidad.
- Promuevan la educación intercultural en pro de la paz y el entendimiento.

Lee el documento acerca las Directrices de la Unesco sobre la Educación Intercultural (2006) ³¹. Reflexiona en torno a las siguientes preguntas:

¿Cómo se define en el documento la educación intercultural?, ¿y la interculturalidad?

³¹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

La interculturalidad desde las perspectivas teóricas y prácticas; la filosofía y la educación intercultural

Actividad 3

Taller de trabajo

Este taller busca que los/as participantes:

- Comprendan las distintas perspectivas de la Interculturalidad.
- Reflexionen sobre las “dinámicas del reconocimiento”.

Realizar un resumen de lectura del texto La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento³², clase magistral del Dr. Raúl Fonet-Betancourt, filósofo cubano, considerando:

- a) la interculturalidad desde una perspectiva teórica;
- b) la interculturalidad, desde una perspectiva práctica; y
- c) la interculturalidad, desde una perspectiva pedagógica.

Presentación de resúmenes de lectura

- Cada presentación debe durar 10 minutos.
- Después de cada presentación, se debe concluir desde un posicionamiento profesional y como persona.

Síntesis y conclusiones

- Síntesis y conclusiones respecto del concepto interculturalidad.
- Definición personal del concepto, según disciplina de formación y trabajo.
- Propuesta para incorporar el concepto en las guías de aprendizaje.

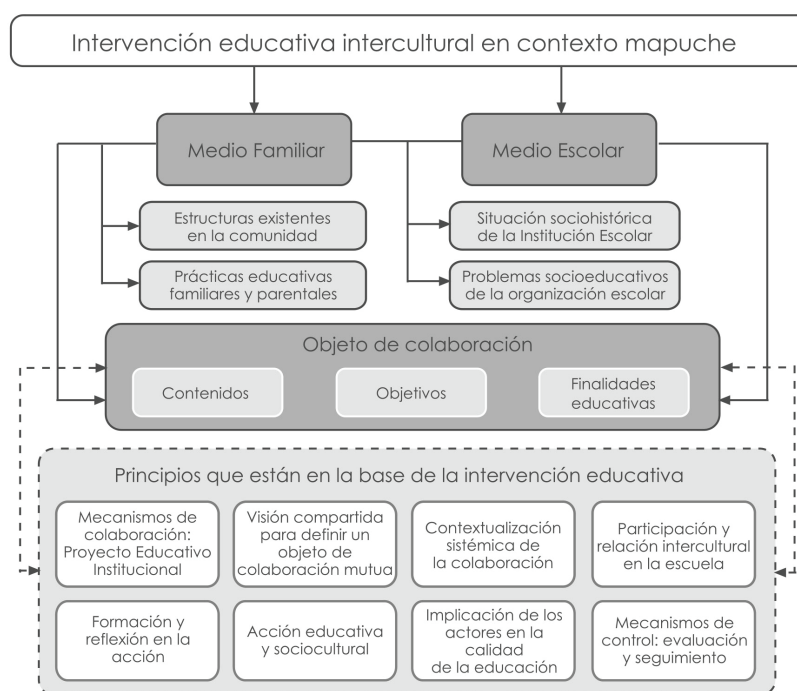
³² http://repositoriodigital.uct.cl:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/163/FORNET_CATEDRAFBC_2009_ES.pdf?sequence=3

Tercera Unidad

3 Interculturalidad y educación intercultural en contexto local: saberes y conocimientos indígenas y demandas indígenas en la región de la Araucanía

3.1 Propuesta de intervención educativa intercultural³³

La intervención educativa, como conocimiento general, se define como una acción consciente y voluntaria que tiene como propósito modificar o influir en una situación específica. Desde una perspectiva pedagógica, consiste en una acción que permite sostener, estimular y modificar las diversas relaciones, con el fin de lograr una actitud o conducta, positiva o negativa, sobre los estudiantes (Lacourse y Maubant, 2009). En su dimensión didáctica, significa una acción planificada y fundamentada, con el propósito de asegurar una mejor calidad de los aprendizajes (Nault, 1998; Oliva, 1996). La acción planificada implica la existencia de un objeto de colaboración fundado en una unidad de base o en un contenido común, problema a resolver en la educación que se realiza en un contexto específico (Lenoir et al., 2002). Desde un punto de vista epistemológico, una unidad de base corresponde a un contenido específico de estudio y de observación, a partir del cual se focaliza y se construye un dominio del saber, a través de un conjunto de actividades (Legendre, 1993).



³³ Esta sección ha sido tomada del artículo "Intervención educativa intercultural: estrategia para la contextualización curricular", (en evaluación, en Perfiles Educativos, 2013).

En el esquema N° 1, se identifican dos aspectos principales de la propuesta de intervención educativa intercultural: el medio comunitario y el medio escolar. En el primero, se consideran, como elementos de contexto, las estructuras existentes en las comunidades, las prácticas educativas familiares y el conocimiento educativo propio. En el segundo, se consideran como elementos de base la situación sociohistórica de la institución escolar, los intereses sobre la educación, su relación con la sociedad y los problemas socioeducativos. Ambos aspectos están relacionados con la instalación e institucionalización de la escuela y la educación en contexto mapuche (Poblete, 2009; Cano, 2010). Por otra parte, en el esquema, se identifican, como objetos de colaboración, los contenidos, los objetivos y las finalidades educativas deseables de ser incorporados a la educación intercultural, con el propósito de mejorar los procesos educativos escolares.

Por su parte, los principios que se explicitan como base de la intervención educativa le dan a la educación intercultural sustentabilidad, aseguran la colaboración y el control de resultados durables. Para lograr los principios, se considera la existencia de:

- a) Mecanismos de colaboración en base a un proyecto educativo que recoge los intereses de la familia, la comunidad y los objetivos propios de la educación escolar.
- b) Visión compartida de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de definir un objeto de colaboración con significado compartido y orientado a mejorar la calidad de la educación.
- c) Contextualización sistémica de la colaboración en situaciones específicas, emergentes y en las estructuras estables, con el fin de lograr la pertinencia y coherencia con el proyecto educativo.
- d) Participación y relación intercultural en la escuela en base a iniciativas que generen la relación de saberes en las prácticas educativas.
- e) Formación y reflexión en la acción, que permita una sistematización de las posibilidades y limitaciones de la intervención educativa.
- f) Acción educativa y sociocultural, donde los profesores establezcan una relación con prácticas culturales y saberes del medio familiar y comunitario, como elementos centrales de la identidad sociocultural.
- g) Compromiso y participación de los actores en la calidad de la educación, donde la escuela se asume como una organización que aprende desde un diálogo intercultural entre los actores de la comunidad educativa.

h) Mecanismos de evaluación y seguimiento, que cumplen la función de alcanzar ciertas finalidades relacionadas con las competencias escolares, la organización de los recursos educativos y la interrelación entre los actores que tienen interés en mejorar la educación escolar (De Corte, 1996; Laurence, 1992; Oliva, 1996; Lenoir et al., 2002; Perrenoud, 2002, 2003; Bissonnette et al., 2005; Gather y Olivier, 2010; Quintriqueo, 2011).

En relación con sus principios, la intervención educativa intercultural es una estrategia para enseñar y aprender a tomar decisiones con respecto a una experiencia o propuesta educativa, mediante la actualización de los propósitos y objetivos de la educación escolar. (Essomba, 2008).

Esta estrategia permite redescubrir la realidad, problematizar un campo de intervención, tomar parte en un asunto y, de ese modo, invertir el orden habitual de las cosas y descubrir nuevos saberes (Lenoir et al., 2002). A su vez, permite descubrir nuevos saberes, lo que implica desarrollar la cooperación y competencias escolares, generar prácticas sociales que incrementen el sentido de los saberes y de los aprendizajes y revelar los obstáculos que no pueden ser resueltos individualmente (Perrenoud, 2005). Asimismo, obliga a problematizar y plantear soluciones educativas, asumiendo un enfoque que promueva nuevos aprendizajes a partir de un recorrido metodológico y que revele la identidad sociocultural de los estudiantes como una finalidad educativa. Esta acción pedagógica y didáctica permite a los estudiantes tener confianza en sí mismos, como sujetos capaces de concebir y conducir proyectos, basados en el reconocimiento, la autonomía y la capacidad de tomar decisiones y negociarlas en colaboración con los actores de la organización escolar (Perrenoud, 2002, 2003; Quintriqueo, 2011).

En tanto, la colaboración entre los actores del medio escolar, en el marco de una intervención educativa intercultural, implica considerar dos aspectos respecto de su organización:

- Un acuerdo de colaboración mutua entre padres y profesores, con el fin de trabajar en conjunto y realizar acciones según sus propios intereses, a partir de la identificación de problemas comunes (Lenoir et al., 2002).
- La propuesta de un contrato respecto de los problemas comunes, que esté fundada en un diagnóstico y que tenga definición de objetivos ajustados en el tiempo, identificación de los principales campos de intervención y definición de la responsabilidad de los actores (Perrenoud, 2002).

Por otra parte, la evaluación del proceso de intervención educativa busca generar las modalidades de regulación en base a una información clara y precisa de las competencias desarrolladas sobre un plan de formación (asignatura), que opera como referente (Tardif, 2006). Además, se consigna

una auto-evaluación de los actores, que tiene necesariamente una dimensión formativa, mediante estrategias que implican a los actores, que deben vivir en permanente interacción con el medio escolar y social. Los resultados se formalizan por medio de los logros personales, mediante la evaluación positiva de la comunidad, mediante el aprendizaje de los estudiantes y mediante una organización escolar más adaptada a la realidad sociocultural de la comunidad (Quintriqueo, 2011).

En efecto, la intervención educativa intercultural, como marco conceptual, permite estudiar, comprender y mejorar la gestión educativa en contexto mapuche considerando cinco aspectos centrales:

- Realizar una investigación educativa, que esté centrada en estudiar las propias prácticas pedagógicas, desde una perspectiva crítica y reflexiva, con el fin de encontrar respuestas a problemas socio educativos respecto de los saberes indígenas;
- Analizar el trabajo de los profesores como un proceso de transformación del contexto sociocultural, del desarrollo profesional y de las condiciones metodológicas que permitan mejorar el desarrollo profesional.
- Analizar las prácticas educativas con el objeto de identificar problemas que permitan fundamentar la necesidad de construir nuevos conocimientos a fin de mejorar las prácticas pedagógicas.
- Explorar estrategias y métodos para identificar los fundamentos de la participación, la colaboración, desde un marco conceptual dinámico, que permita comprender las implicancias de los actores de la organización escolar, con el fin de lograr un desarrollo sostenido en el tiempo.
- Desarrollar un proyecto educativo institucional, donde el objeto de colaboración central sea la relación familia-escuela-comunidad, que permita reflexionar y analizar las prácticas educativas, la gestión educativa e introducir mejoras a los aprendizajes, mediante la incorporación de saberes y conocimientos propios de los estudiantes como contenidos educativos del currículum escolar (Sanogo, 2002; Larose et al., 2004; Maranda et al., 2007; Karwera et al., 2008; garreta, 2009; Lacourse y Maubant, 2009; Merino, 2009).

El saber y el conocimiento se refieren al patrimonio sociocultural propio de cada sociedad, porque permiten a las personas aprender, comprender, apreciar y actuar en el mundo donde se desarrollan. Tanto el saber como el conocimiento constituyen un conjunto de información relevante que permite comprender la realidad y conduce a la selección de datos pertinentes y al rechazo de los que no lo son (Beillerot, 1998). El saber es cerrado y abierto, funcional o complejo,

“sean los inmediatamente útiles a corto plazo o sean los buscadores de una excelencia a largo plazo, nunca constituye una verdad absoluta” (Savater, 1997, p. 49). Esta concepción de saber deja un espacio para innovar a través de redes sociales, donde la participación de la comunidad indígena es central, como práctica generadora y conservadora de conocimientos tradicionales pertinentes (Freire, 2002; Olivé, 2009). Este proceso conduce a una educación dialógica e intercultural fundamentada en una relación educativa entre el saber mapuche y el occidental (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2005; Quintriqueo, 2010). Así, la definición de saberes y conocimientos mapuches, como contenidos y finalidades educativas para la colaboración, demanda el desarrollo de prácticas más contextualizadas cultural y socialmente, a través de procesos de intervención educativa intercultural (Rodrigo y Arnay, 1997; Sarangapani, 2003; Quintriqueo y Maheux, 2004; Quilaqueo et al., 2005; Quintriqueo y Quilaqueo, 2006; Garreta, 2009; Merino, 2009; Quilaqueo et al., 2011; Quintriqueo, et al., 2012).

Actividad 4

Plantea propuestas didácticas que permitan que, dentro de las carreras y específicamente dentro de su cátedra, los estudiantes se apropien del concepto de interculturalidad, desarrollen actitudes positivas y generen las destrezas necesarias para realizar su labor en un país con las características que tiene Chile.

¿De qué manera crees que la educación intercultural puede constituirse en una alternativa transformadora para la universidad?

¿Qué tipo de cambios podrías tú, como profesor, introducir para mejorar el sistema desde un enfoque intercultural?

¿Qué otros cambios consideras necesarios?

¿Qué personas o instituciones serían las responsables de introducir estas mejoras?

Bibliografía

Álvarez-Santullano, P. y Forno, A. (2012). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. *Revista Alpha*, 2008, n.26, pp. 9-28.

Arriarán, S. y Hernández, E. (2010). El paradigma del multiculturalismo frente a la crisis de la educación intercultural. *Cuicuilco*, número 48, enero-junio, 2010, pp. 87-105.

Baudelot, CH, y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Beillerot, J. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Editorial Piados SAICF.

Blissonnette, S., Richard M, y Gauthier C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, n° 150, janvier-février-mars 2005, 87-141.

Cano, D. (2010). La demanda educacional mapuche en el periodo reduccional (1883-1930). *Revista Pensamiento Educativo*, Volumen 46 y 47, pp. 317-335.

Caune, J. (2009). Prácticas culturales y modalidades de comunicación. Construcción de un mundo común y de las condiciones de convivencia. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, núm. 88.

Chiodi, F, y Bahamondes, M. (2002). *Una escuela: diferentes culturas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

De Corte, E. (1996) *Les fondements de l'action didactique*. De Boeck Université, Bruxelles, Belgique.

De la Maza, F., y Benavides, P., Coronata, C., Ziliani, M. Y Rubilar, G. (2010). Componentes claves para la incorporación de la interculturalidad en la educación parvularia. Camino al Bicentenario, Propuestas para Chile. Santiago: Centro Políticas Públicas UC.

Essomba, M. (2008) *10 Ideas claves. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: GRAÓ Editorial.

Essomba, M. (2012). Interculturalidad en clave internacional. Implicaciones para la educación indígena. Conferencia dictada en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Diciembre de 2012. Fonet-Betancour, R. (2011) *La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Temuco: Alfabetas Artes Gráficas.

Freire, P. (2002) *La pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Quinta edición. México D.F.: Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

Garreta J., (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20, Nº 2, pp. 275-291, 2009.

Gather M, y Olivier, M. (2010). *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para pensar la escuela*. Barcelona: GRAÓ Editorial.

Irmgard, R. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El Cotidiano*, núm. 160, marzo-abril, 2010, pp. 75-83.

Karwera V., Couture CH, y Villeneuve, C. (2008) *Un intervention éducative Dans une communauté appauvrie: pistes à explorer pour une gestion durable des ressources*. *Revue en sciences de l'environnement*, Vol. 8, Nº 3, pp. 1-9, décembre 2008.

Lacourse F, y Maubant P. (2009). *L'intervention éducative: un cadre conceptuel pertinent pour une lecture compréhensive de la pratique enseignante*. *Introduction Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 12, Nº 1, pp. 3-8.

Larose F., Terrisse B., Lenoir Y, y Bebard, J. (2004) Aproxo écosystémique et fondements de l'intervention éducativo précoce en milieux socio-economiques faibles. Les conditions de la resiliencia scolairo. Brock Education, Vol. 13, N° 2, pp. 56-80.

Laurence, C. (1992) La didactique en questions. Paris: Hachette Édition.

Legendre, R. (1993) Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal: Guérin éditeur.

Lenoir Y., Larose F., Deaudelin C., y Kalubi j-c. et Roy G-R. (2002)
L'intervention éducativo: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. Revue électronique de sociologie Esprit critique, vol.04 no.04, Avril 2002, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.fr>

Merino J. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. Revista Complutense de Educación, Vol. 20, N° 1, pp. 33-52.

Ministerio de Educación de CHILE (MINEDUC). (2005). Orientaciones para la contextualización de planes y programas para la Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile.

Nault, T. (1998). L'enseignant et la gestion de classe. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.

OLIVA, J. (1996). Crítica de la razón didáctica materiales para el diseño y desarrollo del curriculum. Madrid: Editorial Playor.

Olivé, L. (2009) "Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica". En Olivé León et al., (comp.) Pluralismo epistemológico. La Paz: CLACSO - Muela del Diablo Editores- Comunas - CIDES - UMSA.

Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. VEI Enjeux, n° 129, juin 2002

Perrenoud, PH. (2005). L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation Université de Genève.

Perrenoud, PH. (2002) Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants. En texte d'une conférence donnée en novembre 2001 dans le cadre de l'établissement scolaire Élisabeth de Portes à Borex. Université de Genève.

Perrenoud, PH. (2003) Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateurs ? In Bulletin de l'UNETP (Union nationale de l'enseignement technique privé, Paris), n° 86, février 2003, pp. 11-42.

Poblete, M. (2009). Prácticas educativas misionales franciscanas, creación de escuelas en territorio mapuche y significado de la educación para los mapuche-huilliche del siglo XVIII y XIX. Revista Espacio Regional, Volumen 2, Número 6, pp.23 – 33.

Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: Racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. Atenea N° 505- I Sem. 2012: 79-102

Quilaqueo, D., Fernández, C. y Quintriqueo, S. (2010). Interculturalidad en contexto mapuche. Editorial EDUCO, Neuquén: Argentina.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S, y Cárdenas, P. (2005). Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche. Santiago de Chile: Frasis editores.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S, y San Martín D. (2011). Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 2: 233-248.

Quintriqueo, S. (2010). Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche. Santiago: LOM Editores.

Quintriqueo, S. (2011) Objeto de colaboración en procesos de intervención educativa intercultural. En Tapia Carmen Paz (comp.) Experiencias e investigaciones educativas. Santiago de Chile, LOM Editorial.

Quintriqueo, S. Gutiérrez, M, y Contreras, A. (2012). Conocimientos sobre colorantes vegetales. Contenidos para la educación intercultural en ciencias. Revista Perfiles Educativos, vol. XXXIV, núm. 138, 108-123.

Quintriqueo, S, y Maheux G. (2004). Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche. Revista de Psicología, Universidad de Chile, Vol. XIII, N° 1, 73-91.

Quintriqueo, S, y Quilaqueo D. (2006). Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile. Revista Cuadernos Interculturales, Año 4, N° 7, segundo semestre 2006, pp. 81-95.

Rodrigo, M. J, y Arnay, J. (1997). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Ediciones Paidós.

Sanogo, Y. (2002) Valeurs et interventions éducatives: cas du développement rural en Afrique subsaharienne. Horizons philosophiques, Vol. 12, N° 2, pp. 101-114.

Sarangapani, P. (2003). Indigenising curriculaum: quetions posed by Baiga vidya. CARFAX PUBLISHING , N° 4, 2003, pp. 199-209.

Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.

Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México.

Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 11, No. 2, 2009-10-08.

Schmelkes, S. (2012). Competencias docentes para la Atención a la Diversidad. Conferencia presentada en marzo de 2012, en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco.

Tardif, J. (2006) L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière Éducation.

Tirzo, J, Guadalupe, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. Cuicuilco número 48, enero-junio, 2010, pp. 11-34.

UNESCO (2005). Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Artículo 4.8.



MODÚLO III: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA FORMACIÓN EN INFANCIA E INTERCULTURALIDAD

Loreto Riquelme B. - Paula Riquelme B.

Utilidad del material

Este es un curso cuyo propósito es la formación para implementar una estrategia de enseñanza que permita a los estudiantes problematizar y buscar respuestas frente a situaciones profesionales relacionadas con el respeto de los derechos de los niños y niñas, con especial énfasis en la infancia indígena. La estrategia de enseñanza que se va a desarrollar será el aprendizaje basado en problemas (ABP).

Estructura

La estructura del curso es la siguiente:

Primera unidad: se presenta una visión general sobre el efecto de la globalización y sus impactos en los procesos educativos, lo cual implica que los futuros profesionales, tanto de la educación como de otros ámbitos, tengan la oportunidad de sensibilizarse y reflexionar sobre los derechos de los niños y niñas desde una perspectiva intercultural.

Segunda unidad: se desarrollan antecedentes conceptuales de ABP y se describe su secuencia, los roles de los docentes, los estudiantes del proceso de implementación de esta estrategia.

Tercera unidad: se integrarán los contenidos desarrollados, con la finalidad de aplicarlos en la generación de una situación problematizadora para el desarrollo de un aprendizaje basado en problemas, de manera que se ejemplifique su aplicación práctica.

Objetivos de aprendizaje del módulo

Objetivo general

Formar a docentes universitarios en estrategias problematizadoras de aprendizaje, que permitan la incorporación de temáticas en derechos de infancia e interculturalidad.

Objetivos específicos

- Conocer los impactos de la globalización en los sistemas educativos y la necesidad de formar en estrategias de enseñanza y aprendizaje de carácter problematizador con el fin de abordar temáticas de derechos de infancia e interculturalidad.
- Apropiarse de los procedimientos para la construcción de situaciones problematizadoras que permitan la implementación del ABP.
- Ejercitar la creación de situaciones problematizadoras y el desarrollo de las diferentes etapas de ABP, con el fin de ser incorporadas en los procesos formativos de los estudiantes de pregrado.

Primera Unidad: “Globalización y exclusión: nuevas demandas a la educación en todos sus niveles”

- Globalización y exclusión
- Sentidos de la educación actual
- Demandas educativas

Segunda Unidad: “Fundamentos y características del aprendizaje basado en problemas”

- Conceptualización del ABP
- Estructura del ABP
- Roles del docente
- La evaluación en el ABP

Tercera Unidad: “Cómo crear nuestras situaciones problematizadoras”

- Estructura de la situación problema
- Pasos para el desarrollo de ABP

Primera Unidad

1 Globalización y exclusión: nuevas demandas a la educación en todos sus niveles

1.1 Sumario

Conceptos generales sobre estrategias problematizadoras y características de los derechos de infancia e interculturalidad.

1.2 Objetivo de la unidad

Conocer los impactos de la globalización en los sistemas educativos y la necesidad de formar en estrategias de enseñanza y aprendizaje problematizadoras, con el fin de abordar temáticas de derechos de infancia e interculturalidad.

Preguntas activadoras de conocimientos previos.

A continuación, se exponen algunas preguntas orientadoras, que permiten reflexionar respecto del tema que se abordará:

¿Por qué se hace necesario abordar aspectos del derecho y la interculturalidad en la formación pregrado?

¿De qué forma se puede hacer reflexionar a los estudiantes sobre estas temáticas para que reconozcan la relevancia que tienen en su profesión?

¿Cómo se podrían incorporar las temáticas de derecho e interculturalidad en los currículos de estudiantes de pregrado?

1.3 Globalización y su impacto en los sistemas educativos

El nuevo escenario indiscutiblemente ha generado revoluciones a distintas escalas y en distintos tiempos para los países, en especial, en las personas que ven cambiar sus hábitos cotidianos con mayor celeridad. Algunos autores (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1996; Tejada, 1999; Castelles, 2003; Trejos, 2001; Gimeno, 2001; y Tejada, & Navio, 2005) describen que la sociedad actual se caracteriza por promover variados procesos relacionados con modificaciones en las estructuras sociales, tiempo y espacio del conocimiento, identidades culturales y renovación en los sistemas de formación.

El proceso de globalización está generando nuevas formas de comportamientos sociales y profesionales. Así, desde lo social, se están produciendo cambios culturales que se manifiestan, por una parte, en la relativización de los valores, la inseguridad ciudadana, los riesgos y el resurgimiento de movimientos nacionalistas, entre otros. La dinámica cultural se ha vuelto más móvil y fragmentada, nos ofrece mejores oportunidades y opciones, pero también estamos expuestos a mayores peligros e inseguridades (Brunner, 2003 y Comunidad Europea, 2000).

Los fenómenos descritos anteriormente han provocado un impacto en la cultura suscitando un giro cultural (Gimeno, 2001), marcado preferentemente por esta visión de hombre interconectado a otros, gracias a las tecnologías. Las tensiones entre lo local y lo mundial, lo universal y lo singular, la modernidad y la tradición, el largo plazo y el corto plazo (UNESCO, 1996) generan nuevos escenarios, donde la cultura asume un rol local y global y pierde, de forma progresiva, su universalidad dando un giro hacia la multiculturalidad.

Por ejemplo, los pueblos indígenas no solo ven amenazada sus costumbres y formas de vida, sino que la desigualdad está presente en el acceso a la educación, al trabajo y beneficios sociales. De este modo, la tensión marcada por la pérdida de identidad, por lo local y lo global, está generando conflictos sociales. Así, los grupos afectados sienten la necesidad de reivindicar las identidades religiosas, nacionales, territoriales, étnicas y de género, como principios fundamentales de auto-definición, cuyo desarrollo marcará la dinámica de las sociedades y la política de forma decisiva en los años venideros (Castells, 1999).

A lo anterior se suman otras problemáticas entre los países, que se vinculan principalmente con el proceso de modernización, tales como: las migraciones, los aspectos sanitarios, la desigualdad de género y los movimientos nacionalistas, entre otros. De todas estas problemáticas, la que sigue en primer lugar, según el informe PNUD (2005), es la pobreza de los ingresos, su desigual distribución y las consecuencias que acarrea consigo: bajos niveles educativos, altos niveles de analfabetismo, fuerza laboral de bajas competencias, es decir, menor índice de desarrollo humano. Este entramado tan diverso, que compone la sociedad actual, está generando una fuerte exclusión social, que se suma a los problemas económicos y de progreso de los países menos desarrollados.

Una de las consecuencias ya descritas se relaciona con los objetivos y contenidos de los sistemas educativos. Resulta evidente que la educación y sus sentidos, en el contexto del mundo global, derriban la función transmisora de conocimiento y cultura de la escuela de finales del siglo XX. En palabras de Gairín (2005), las nuevas demandas educativas se orientan a formar personas que tengan capacidades como la flexibilidad y la adaptación al cambio, ya que no se podrá lograr utilizando técnicas y formas de aprendizaje tradicionales.

En la actualidad, no basta solo con que exista la información, se necesita con urgencia desarrollar una nueva forma de conocimiento en los ciudadanos/as, que permita interpretar y aplicar el conocimiento, aumentando así el capital humano de las naciones (Elboj, et ál., 2003).

En este contexto, la educación debe re-significar su "sentido" y promover el desarrollo de aprendizajes que permitan realizar una lectura crítica de la realidad, estimular la autonomía y la gestión del aprendizaje, proporcionar instancias para el debate, el diálogo, la reflexión y resolver problemas que pongan en juego distintos tipos de saber.

Los efectos de la globalización y sus procesos han puesto a la educación frente a un gran desafío al transitar desde una educación homogeneizadora, que responde a una sociedad atomizada e industrializada, hacia una educación marcada por la globalización del conocimiento y por una nueva forma de humanismo.

La educación está llamada a introducir no solo nuevos contenidos, sino además, a desarrollar un nuevo tipo de aprendizaje, que les permita a las personas procesar la información, tener mayor autonomía en la resolución de problemas, tener mayor flexibilidad, reflexión crítica de la realidad, iniciativa en la planificación de las acciones, habilidades para la búsqueda y sistematización de información, potenciación de saberes polivalentes como el trabajo en grupo, habilidades para discutir y manifestar opiniones y habilidades interpersonales e intra-personales.

Este nuevo tipo de aprendizaje tendrá que fomentarse en un marco valórico sólido que apunte al respeto por el otro y por la comunidad local y global. La mayoría de estos aprendizajes no se consideran en las instituciones formadoras, por lo que no basta tener la intención de modificar los contenidos y los sentidos de la educación, sino que, de la misma forma, se tiene que renovar con urgencia la manera de enseñarlos. (Aguilera & Gómez Del Castillo, 2001; Eljob y otros, 2003)

Entonces, la tensión se instalará entre el aprendizaje tradicional y este nuevo tipo de aprendizaje. Por un lado, tenemos un aprendizaje que se caracteriza por su organización disciplinaria y fragmentada, por unos métodos de enseñanza basados en la memorización, la pasividad del alumnado y la gran actividad del profesorado preocupado de sistematizar el conocimiento existente para ser transmitido a sus estudiantes por medio de métodos expositivos. Por otro lado, estamos frente a un aprendizaje que implica el desarrollo de competencias que permitan a las personas darle sentido a lo que se aprende, con el fin de aplicarlo en la resolución eficaz de distintos tipos de problemas, el desarrollo de la auto-regulación, el fomento del placer y el gusto por aprender a utilizar las nuevas tecnologías para cambiar el mundo.

Desde esta perspectiva, la educación apunta, más que antes, a contribuir con la formación de personas moralmente sólidas, con identidad y capacidad para juzgar y discernir ante conflictos de valores más complejos que los de épocas pasadas. Es lo que se denomina educar para la ciudadanía, ya que el orden social es cada vez más integrador, democrático y plural. La sociedad del conocimiento demanda fomentar el desarrollo de competencias intelectuales, sociales y morales, lo que supone a su vez una reconceptualización y reorganización profunda del quehacer pedagógico.

En consecuencia, la labor de los docentes deberá estar centrada en generar entornos de aprendizaje que sean desafiantes, que inviten a los estudiantes al diálogo y a la reflexión, y en diseñar estrategias de aprendizaje que permitan conectar de forma significativa los conocimientos previos con los nuevos, con la intención clara de ampliar la capacidad de aprendizaje y su utilización para la resolución de problemas.

Dentro de los que aprenden, en los diversos contextos educativos, encontramos una gran diversidad, lo que implica que no somos todos iguales y, por lo tanto, no pensamos de la misma forma, tenemos distintas costumbres, capacidades, necesidades de aprendizajes, competencias, etnias, razas y género, entre otros. Este entramado diverso que compone la sociedad actual está generando fuertes situaciones de exclusión social.

Así, la educación debe ser de calidad y eficaz para todos, y cubrir las necesidades de aprendizaje de aquellos que tienen menos participación en los procesos educativos. La inclusión educativa (Ainscow, 2005) se basa en el derecho de las personas de recibir una educación de calidad, independiente de su condición.

A partir de lo expuesto anteriormente, se pueden analizar dos perspectivas desde las cuales es relevante abordar la temática de derechos de infancia e interculturalidad. La primera de ellas se relaciona con desarrollar una conducta sensible hacia la diversidad de la sociedad actual y la segunda se centra preferentemente en la necesidad de formar profesionales de distintos ámbitos, que se planteen cómo mejorar las situaciones de exclusión a las que se enfrentan los niños, niñas y jóvenes de diversos grupos culturales de nuestro país, con especial énfasis, en la región de la Araucanía.

Taller de Trabajo N° 1

En grupos de trabajo, reflexionen sobre las siguientes temáticas. Compartan sus impresiones y, luego, presenten una síntesis a los participantes.

- ¿De qué forma los profesionales del área de la Educación y de la Salud pueden contribuir a desarrollar prestaciones cada vez más inclusivas?
- ¿Cómo se puede hacer reflexionar sobre estas temáticas a nuestros docentes, directivos y empleadores?
- ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje pueden implementarse en pregrado para apoyar la reflexión crítica en relación a los derechos de infancia e interculturalidad?

Segunda Unidad

2 Fundamentos y características del aprendizaje basado en problemas

2.1 Sumario

- Definición del aprendizaje basado en problemas y sus principales características.
- Roles del estudiante y del docente que se asumen en el desarrollo del aprendizaje basado en problemas (ABP).
- Evaluación en el aprendizaje basado en problemas.

2.2 Objetivos de la unidad:

Apropiarse de los procedimientos para la construcción de situaciones problematizadoras que permitan la implementación del ABP.

Preguntas activadoras de conocimientos previos.

A continuación, se exponen algunas preguntas orientadoras, que permiten reflexionar respecto del tema que se abordará:

- ¿Cuáles son los aspectos positivos de la implementación de estrategias centradas en la problematización?
- ¿Qué necesitamos para implementarlas?
- ¿Qué se privilegiará en la evaluación de aprendizajes con este tipo de estrategias?
- ¿De qué forma se secuencia una actividad problematizadora para generar autonomía en los estudiantes?

2.3 Antecedentes de aprendizaje basado en problemas

Con esta metodología, los estudiantes se enfrentan a una situación en la cual deben desplegar una serie de conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas para tomar decisiones y resolverla de la forma más adecuada.

En los últimos años, autores como De Miguel Díaz,(2005), Tobón, Pimienta y García (2010) lo consideran un método o estrategia de enseñanza que permite el desarrollo de competencias en la educación superior que fomenta un aprendizaje centrado en el estudiante.

Para el desarrollo de esta estrategia, el docente universitario debe asumir determinados roles, los cuales se describen a continuación:

- Asesoramiento del el proceso, cuestionando las decisiones que los estudiantes van realizando durante éste.
- Mantenimiento de un rol activo en el proceso reflexivo de los aprendizajes de sus estudiantes.
- Estimulación del proceso de aprendizaje.
- Estimulación y activación del conocimiento individual del estudiante.
- Conocimiento de la esencia y la estructura del problema.
- Facilitación del proceso de trabajo grupal.
- Responsabilizarse en la generación de dudas.
- Realización de un seguimiento del aprendizaje.

Considerando la función que desempeñan los profesores, a continuación, se exponen las responsabilidades necesarias que deben asumir para cumplir su rol:

- Tener conocimiento de la temática, contenidos y conocer a fondo los resultados de aprendizaje que se esperan en el ABP.
- Realizar preguntas que estimulen a los estudiantes de manera apropiada, motivándolos a la búsqueda de información y a la mejora personal.
- Promover grupalmente la resolución de problemas mediante el uso del pensamiento crítico.
- Juzgar el tipo y nivel de validez de la evidencia que apoya las diferentes hipótesis que surgen como resultado del proceso de trabajo del grupo.
- Hacer que los estudiantes tomen consciencia de la necesidad de retroalimentar el avance del grupo.

Asimismo, para el desarrollo del ABP, el estudiante en formación debe asumir roles que le permitan abordar con éxito la estrategia. Estos roles son:

- Proposición de las actividades que se van a desarrollar
- Definición los conocimientos que se van a construir
- Definición la investigación que se realizará
- Investigación mediante búsqueda y recolección de información
- Fundamentación y realización de análisis crítico
- Retroalimentación del trabajo grupal
- Participación en discusiones y realización de intervenciones.

Considerando estos roles, a continuación, se describe un conjunto de responsabilidades que es necesario que se cumplan para dar cuenta de ellos.

- Integrar responsablemente al grupo y mostrar una actitud positiva en la solución del problema.
- Realizar una búsqueda de información que consideren necesaria para entender y resolver el problema. Lo que obliga a poner en práctica habilidades de análisis y síntesis.
- Realizar una investigación por todos los medios, como por ejemplo, uso de biblioteca, los medios electrónicos, los maestros de la universidad o los propios compañeros del grupo.
- Identificar mecanismos básicos que pueden explicar cada aspecto importante de cada problema.
- Estimular dentro del grupo el uso de las habilidades colaborativas y experiencias de todos los miembros del equipo.
- Tener apertura para aprender de los demás y compromiso para compartir el conocimiento, la experiencia o las habilidades para analizar y sintetizar información.
- Identificar las prioridades de aprendizaje considerando que la tarea principal de cada problema es lograr ciertos objetivos de aprendizaje y no sólo llegar al diagnóstico y a la solución del problema.
- Retroalimentar el proceso de trabajo realizado, procurando que se convierta en un grupo efectivo de aprendizaje.
- Realizar las preguntas que sean necesarias para aclarar la información y cubrir los objetivos propuestos para la sesión.
- Compartir información durante las sesiones estimulando la comunicación y participación con los otros miembros del grupo.

2.4 Tipos de habilidades que desarrolla el ABP

El aprendizaje basado en problemas permite el desarrollo de diversas habilidades. A partir de los aspectos cognitivos, potencia el pensamiento holístico, que integra conocimientos de diversas disciplinas, y el pensamiento crítico.

Por otra parte, desarrolla habilidades relacionadas con la resolución de problemas complejos y la toma de decisiones considerando diversas alternativas. Asimismo, propicia el logro de habilidades relacionadas con el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo y la comunicación oral y escrita.

2.5 Fases de desarrollo del ABP

2.5.1 Fase diseño de situación problema

- Determinar resultados de aprendizaje y saberes específicos hacia donde debe orientarse el ABP.

Los resultados de aprendizaje, los saberes y las capacidades transversales se determinan según el perfil de la carrera y los objetivos del plan formativo.

Un aspecto importante a considerar con respecto al ABP es que permite trabajar con diversos saberes, lo que potencia la hipotetización, la indagación de la realidad y el pensamiento holístico. Desde esta perspectiva, cuando el docente implementa esta estrategia, un primer paso es considerar los siguientes aspectos:

- Definir resultados de aprendizaje, conocimientos y, si las hubiera, competencias genéricas también llamadas blandas o transversales, como lo puede ser el aprendizaje autónomo.
- Definir qué se evaluará (desempeño) y cómo.
- Definir cuándo y cómo retroalimentar a los estudiantes sobre los avances.
- Definir momentos importantes en el aprendizaje que desee monitorear (dependiendo de lo que desee el profesor observar)
- Definir el rol del estudiante y la situación que se le asigna. Este puede variar entre totalmente dirigido, medianamente dirigido o totalmente autónomo, lo que podrá determinarse según las características de los estudiantes, el nivel de dominio de la estrategia y la actividad curricular a la que tributa.
- Definir rol del profesor, que puede variar de controlador a cuestionador de la situación de aprendizaje, según los aspectos descritos anteriormente.

- Construcción del problema y documentos de apoyo.

En esta etapa, se construye la situación o problema considerando los insumos del punto anterior. El problema debe permitir que el estudiante analice la situación y genere supuestos para contrastarlos con fuentes confiables de información.

Los criterios que se deben considerar en la creación del problema:

- Relación del problema con el resultado de aprendizaje u objetivo que se desea lograr.
- Consideración de los conocimientos previos mínimos de los estudiantes para enfrentar el problema.
- Conocimientos, actitudes y habilidades que se desean desarrollar en el estudiante.
- Consideración del estudiante dentro de su profesión, con pregunta cómo: ¿si fueras Juan, el profesor jefe del 7º año B de este colegio, qué harías? (este tipo de preguntas sitúa al estudiante en su escenario profesional).

2.5.2 Fase de implementación

- Presentación del problema

Se les presenta el problema a los estudiantes y se comparte entre todos. Algunas veces, es útil generar algunas preguntas con respecto a la problemática. Estas pueden ser dadas por el propio docente o por los estudiantes.

Dependiendo de la modalidad, directiva, semi directiva o autónoma, se deben explicitar los hitos importantes del trabajo y los tiempos. Se sugiere que un curso que presente problemas distintos por cada grupo.

- Conocimiento de los estudiantes respecto del problema

Esta etapa permite que los estudiantes tomen conciencia sobre lo que saben y lo que les hace falta saber y también permite establecer qué ideas tienen de la situación. Permite, además, recuperar conocimientos previos y establecer un foco en el cual se reunirá la información necesaria para resolver el problema.

En esta etapa, es común responder a preguntas como: ¿qué conocimientos tenemos desde nuestra formación acerca de este problema?, ¿qué conocimientos no tenemos sobre este problema?, ¿cuáles creemos que son las posibles soluciones?, ¿habrá que hacernos supuestos?, ¿cuáles de ellos podemos indagar?, ¿cuáles son, entonces, los conocimientos que debemos indagar?

- Determinar objetivos de aprendizaje

En este punto, los estudiantes deben organizar su tiempo y trabajo en relación con los objetivos de aprendizaje que se desprenden de la etapa anterior. Además, deben generar un plan de trabajo que les permita la solución del problema. La formulación de objetivos permite que se oriente el trabajo individual y colectivo de los miembros del equipo.

- Búsqueda de información para las posibles soluciones

Luego de determinar los objetivos de aprendizaje y generar la planificación del equipo, los estudiantes comienzan a realizar la búsqueda de información en fuentes confiables. Ellos deben evaluarlas a la luz del aporte que puede dar para el análisis y posterior solución del problema. Durante esta búsqueda, el grupo deberá distribuir las funciones y roles, considerando los tiempos para la búsqueda tanto individual como grupal.

- Redefinición del problema

En la búsqueda y recolección de información, el docente deberá motivar al grupo de estudiantes para que analicen las diversas fuentes revisadas, con el fin de detectar si hay información que apoye la redefinición de la situación problema que se está indagando.

- Obtención de nueva información

Durante el proceso de indagación y replanteamiento del problema, el grupo de trabajo se verá en la necesidad de consultar nuevas fuentes de información que permitan fundamentar sus diferentes posturas.

- Soluciones

Una vez sistematizada y validada la información que se ha recolectado para fundamentar la solución del problema, los estudiantes están en condiciones de elaborar un informe escrito que de cuenta de su proceso y de las soluciones finales a la situación problemática planteada.

2.5.3 Fase de evaluación

La fase de evaluación, en la metodología de ABP, se puede dividir en dos: proceso y producto. Existen evaluaciones formativas que se orientan a cuestionar sobre la forma en la que se delimita la problemática, la búsqueda de información, las posibles hipótesis que los estudiantes generan y los avances que estos han realizado. Por su parte, las evaluaciones sumativas generalmente se utilizan al final del proceso y se relacionan con productos escritos y orales. A continuación, se presentan algunos ejemplos de criterios de evaluación:

CRITERIOS

Define el problema: Los estudiantes son capaces de determinar el problema principal, las causas y sus consecuencias.

Establece hipótesis: Las suposiciones realizadas por los estudiantes se relacionan con el problema detectado y permiten que sea un punto de inicio para la búsqueda de información.

Genera posibles soluciones: Las primeras soluciones planteadas por los estudiantes están relacionadas con el problema y las hipótesis, además, están fundamentadas por medio de la información que los estudiantes presentan hasta ese momento.

Define lo que se sabe, lo que no sabe y las ideas: En el proceso de esta primera parte, los estudiantes evidencian, por medio del cuadro expuesto en la guía, los conocimientos que tenían con respecto al problema.

Definen los objetivos de aprendizaje: Los estudiantes evidencian (en su guía) los objetivos de aprendizaje del grupo y los individuales que se propusieron para la solución del problema. Estos son coherentes y realistas.

Buscan información: Los estudiantes realizan una búsqueda de información de fuentes confiables

Evalúan roles personales y de equipo: Los estudiantes evidencian su trabajo autónomo por medio de evidencias de su trabajo personal y grupal.

Taller de trabajo N° 2

En grupos, respondan las siguientes preguntas:

¿De qué forma se puede implementar esta estrategia en sus cursos?

¿Qué características deberán tener los problemas a resolver desde su ámbito disciplinario?

¿Cómo realizarán las retroalimentaciones de sus estudiantes?, ¿bajo qué criterios?

¿Qué tipo de preguntas deberán hacerse a los estudiantes para desarrollar su pensamiento reflexivo?

¿Qué indicadores de evaluación priorizarán para este tipo de actividad de aprendizaje?

Tercera Unidad

3 “Cómo construir nuestras situaciones problematizadoras”

3.1 Sumario

- Procedimientos para la construcción de situaciones problematizadoras.
- Pasos a considerar en la construcción del aprendizaje basado en problema (ABP).

3.2 Objetivos del módulo

Ejercitar la construcción de situaciones problematizadoras y el desarrollo de las diferentes etapas de ABP, con el fin de ser incorporadas en los procesos formativos de los estudiantes de pregrado.

Preguntas activadoras de conocimientos previos.

¿Qué tipo de problemas profesionales conocemos que podríamos plantear a nuestros estudiantes?

¿De qué forma hacemos presente los aspectos relacionados con los derechos de infancia e interculturalidad?

¿Qué argumentos, desde las distintas disciplinas, podrían utilizar los estudiantes para fundamentar las situaciones problemáticas?

3.3 Estructuración del aprendizaje basado en problemas: ejemplificación de fases y actividades de trabajo con los estudiantes.

3.3.1 Fase Generación de la situación problema

- Procedimientos para desarrollar situaciones problematizadoras en el ABP

El primer paso para la construcción del ABP es delimitar los objetivos o resultados de aprendizaje. Por resultado de aprendizaje (RA), entenderemos que: Son desempeños formulados que expresan lo que el estudiante deberá desarrollar en una actividad curricular o al finalizar una situación de aprendizaje. (Hernández Pina, Martínez, Da Fonseca y Rubio. 2006)

Por lo tanto, los resultados de aprendizaje deben delimitar claramente cuáles son los desempeños a desarrollar con la estrategia e integrar, en su redacción, los distintos tipos de saberes que se abordarán. A continuación, se presentan algunos ejemplos de RA:

- Resolver problemáticas de la profesión aplicando el enfoque de derecho del niño y la niña, con el fin de responder al interés superior de ellos.
- Generar propuestas de apoyo a la infancia, en salud primaria, incorporando el enfoque de derecho y principios de la educación intercultural.

Actividad práctica N° 1

Considerando el contexto de curso y/o asignatura, genere un resultado de aprendizaje.

Utilizar verbos que evidencien el aprendizaje centrado en el estudiante: resolver, aplicar, proponer, discernir, entre otros.

- Definición del problema a resolver

Para delimitar la situación problemática que se va a resolver, es necesario considerar los siguientes aspectos:

- Coherencia con los resultados de aprendizaje del curso.
- Consideración de los conocimientos previos de los estudiantes.
- Escenarios profesionales en los cuales se desempejará el estudiante.
- Contextos de realidad de desempeño.
- Problema basado en evidencias de experiencias práctica o de investigación.

Actividad práctica N° 2

Analiza los ejemplos de situaciones problemáticas que se exponen a continuación.

Primera situación

La Municipalidad de Renaico necesita implementar un programa de trabajo con madres de hijos prematuros en coordinación con el Hospital de Temuco.

En el proceso de planificación, el equipo de salud se ha encontrado con dos resistencias principales. La primera está relacionada con la percepción de las madres, ya que ellas visualizan que no se consideran los aspectos culturales relacionados con sus pautas de crianzas y que tanto los libros como los materiales no tienen significancia para ellas y sus hijos. La segunda tiene que ver con el desconocimiento evidente que el equipo de salud tiene acerca de las pautas de crianza y elementos centrales de la cultura mapuche.

¿Qué haría usted como profesional integrante del equipo?

¿Qué debe atender desde la perspectiva de los derechos de los niños y pueblos originarios?

Segunda situación

En una escuela básica de alta vulnerabilidad, los docentes de Transición I y primer sub-ciclo (1° y 2) han detectado un grupo de niños y niñas que presentan problemas de comprensión lectora y dominio lector.

Los datos son presentados en el consejo de escuela y la directora le pide la opinión al cuerpo docente sobre las razones de esta situación. Los profesores comienzan a culparse unos a otros, ya que no se enseñaron los contenidos correctamente. Además, culpan a los estudiantes por su pobreza y por sus historias familiares. Llegan a decir que la escuela no puede hacerse responsable de ellos si no logran alcanzar los aprendizajes claves de su nivel.

¿Qué harías en tu rol de educadora diferencial/ o profesor de aula para contribuir con la solución de este problema?

¿Desde el enfoque de derecho, qué está pasando en esta escuela?

Determina si las situaciones problematizadoras presentadas contienen los siguientes criterios:

- Se evidencian aspectos de los derechos de infancia.
- Se evidencian aspectos de interculturalidad en infancia.
- La situación lleva a la reflexión profesional.
- Las preguntas gatillan conocimientos anteriores.
- La situación problemática coloca al estudiante frente a una situación profesional.

Actividad práctica N° 3

Desarrolla una situación problemática que permita integrar aspectos de los derechos de infancia e interculturalidad. Para su construcción, no olvides considerar los criterios expuestos anteriormente.

3.3.2 Fase actividades para resolver la situación problema por parte de los estudiantes.

Un vez definido el problema a resolver, se sugiere considerar los siguientes pasos que permitirán estructurar el trabajo del docente y del estudiante y delimitar sus roles y responsabilidades.

- Presentación del problema.
Se presenta el problema a los estudiantes y se comparte entre todos. En esta fase, se debe realizar una lluvia de ideas, algunas veces es útil generar algunas preguntas con respecto a la problemática.

En este apartado, es importante tener las primeras nociones del problema y cuáles son sus posibles soluciones. Para analizar una situación problemática, se podrían utilizar las siguientes preguntas claves:

- ¿Cuál es el problema?
- ¿Cuáles son las hipótesis que presenta el problema?
- ¿Cuáles son las posibles soluciones?

- Conocimiento del problema.

En una segunda etapa, el estudiante debe delimitar lo que sabe y lo que necesita investigar. Además, debe establecer ideas previas respecto de la situación problemática. A continuación, se presenta una matriz que apoyará a los estudiantes a sistematizar ideas claves.

Matriz de conocimientos previos

LO QUE SABEMOS (activación de conocimientos previos con respecto al problema presentado)	LO QUE NOS HACE FALTA SABER (información necesaria para aproximarse a la delimitación del problema)	IDEAS (lluvia de ideas con respecto a las razones que puedan estar generando el problema)

- Objetivos de aprendizaje y acciones para la resolución del problema.

Esta etapa apoyará a los estudiantes a organizar su tiempo y trabajo en relación con los resultados de aprendizaje que deben alcanzar. Además, les permitirá generar un plan de trabajo cuyo fin es recoger información, analizarla y generar posibles soluciones fundamentadas en la evidencia. La formulación de objetivos permite que se oriente el trabajo individual y colectivo de los miembros del equipo.

A continuación, se presenta un ejemplo de matriz para organizar la información que permitirá generar los objetivos y acciones claves para realizar el trabajo de los grupos y resolver el problema.

Matriz de planificación del trabajo

<p>Objetivos de aprendizaje sobre lo que deben aprender.</p>	
<p>Información específica se debe buscar.</p> <p>Lugar donde se buscará la información.</p>	
<p>Planificación de las actividades al interior del grupo.</p>	<p>Acciones grupales</p> <p>Acciones individuales (indique a la persona responsable y la tarea que realizará)</p>

- Búsqueda de información para las posibles soluciones

Luego de determinar los objetivos y generar la planificación, los equipos de trabajo deberán comenzar la búsqueda de información. Se debe orientar a los estudiantes para que realicen una búsqueda de fuentes que sean eficaces y confiables. Durante esta búsqueda, el grupo deberá distribuir las funciones y roles considerando los tiempos para la indagación individual y grupal y los siguientes criterios:

- Fuentes confiables y actualizadas
- Uso de normas convencionales para las citas de las diversas fuentes. (APA)
- Fundamentación del uso de la fuente y de la información seleccionada.
- Uso de variadas fuentes para obtener diferentes puntos de vista.

- Redefinición del enunciado del problema

A partir de la búsqueda de información, el grupo deberá enunciar nuevamente el problema considerando los hallazgos encontrados. Durante esta fase, deberá identificar los elementos conflictivos para una solución adecuada al problema planteado. Los estudiantes pueden ir trazando un mapa del problema, a medida que este evoluciona, y hacer conjeturas sobre las causas, las soluciones y las consecuencias potenciales. Esta acción se puede realizar desde el principio y puede ir modificándose cada vez que se redefina el problema, a fin de que los estudiantes sean capaces de determinar sus principales causas y consecuencia.

- Obtención de nueva información

Dependiendo del tiempo y la complejidad del problema, muchas veces, es necesario generar una nueva búsqueda de información que permita un mejor análisis y posibles soluciones de la situación que se presenta. A continuación, se proponen preguntas orientadoras para apoyar el uso de nueva información.

- ¿Cuánta información anteriormente buscada me sirvió para la solución de mi problema?
- ¿Dónde debo buscar información para fundamentar de manera adecuada las soluciones que deseo entregar?

- Soluciones

Luego de la búsqueda de información, el estudiante podrá seleccionar la o las mejores soluciones al problema, que estarán fundamentadas a partir del análisis crítico realizado por medio de la indagación realizada. Para que el estudiante evidencie el desarrollo de esta resolución, deberá sistematizar los resultados en un informe que contemple los siguientes aspectos básicos:

- Descripción de la problemática.
- Delimitación del problema y su fundamentación.
- Fundamentación de las soluciones planteadas con respecto al problema.
- Referencias bibliográficas.

3.3.3 Fase evaluación de aprendizaje basado en problema

Para evaluar los resultados de aprendizaje y desempeño alcanzados por los estudiantes en el desarrollo de la estrategia de aprendizaje basado en problema, se sugiere considerar dos dimensiones. La primera está focalizada en el logro del o los resultados de aprendizaje y la segunda, en el desempeño demostrado por el grupo de trabajo. A continuación, se presentan ejemplos de criterios de evaluación.

Ejemplo:

Pauta de criterios para la retroalimentación de avances del desarrollo del ABP o evaluación final, que puede ser utilizada para modalidad oral y/o escrita. Los resultados deben ser socializados con los estudiantes para que consideren aspectos de mejora.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN FASE 1: Presentación del problema y primeras posibles soluciones	Puntaje 1 - 7
Descripción del caso: Los estudiantes describen el caso con los aspectos que crean pertinentes.	
Definición del problema: Los estudiantes son capaces de determinar el problema principal, causas y consecuencias.	
Establecimiento de supuestos: Las suposiciones realizadas por los estudiantes se relacionan con el problema detectado y permiten ser un punto de inicio para la búsqueda de información.	
Posibles soluciones: Las primeras soluciones planteadas por los estudiantes se relacionan con el problema y con las hipótesis, además, se fundamentan por medio de la información que los estudiantes presentan hasta ese momento.	
Búsqueda de información: Los estudiantes realizan una búsqueda de información para la comprensión del caso..	

CRITERIOS DE EVALUACIÓN FASE 2: Profundización del problema	Puntaje 1 - 7
Definición del problema: Los estudiantes son capaces de determinar el problema principal, causas y consecuencias.	
Fundamentación: Los estudiantes fundamentan distintos aspectos del problema considerando temáticas asociadas al problema.	
Lenguaje: Los estudiantes considera aspectos del lenguaje	
Búsqueda de información: Los estudiantes realizan una búsqueda de información que tenga fiabilidad científica para la comprensión del caso.	

CRITERIOS DE EVALUACIÓN FASE 3: Profundización de las soluciones	Puntaje 1 - 7
Exponen soluciones que son acordes con el contexto sociocultural expuesto en el caso.	
Fundamentan las orientaciones de las soluciones considerando aspectos relacionados con los fundamentos teóricos.	
Consideran su rol como profesional en las intervenciones	

Bibliografía

Aguilera, A. & Gómez Del Castillo, M. (2001). Exigencias de la sociedad de la información, sistema educativo. España: Universidad de Sevilla.

Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, enero del 2005. The University of Manchester.

Brunner, J.J., Elacqua, G., (2003). Informe Capital Humano en Chile. Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno. Santiago, Chile.

Carneiro, R. (2006). Los sentidos de la educación. Santiago: PRELAC, Vol 2. <http://portal.unesco.org>

Castells, M. (1999). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. México: siglo XXI.

Castells, M. (2003). Internet, libertad y sociedad: una perspectiva analítica. Polis, 1 (4), 1-25.

COMUNIDAD EUROPEA (2000). Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas, Comisiones de la comunidad Europea, 1-40. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/>

De Miguel, M. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza.

Gairín, J., (2005). La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema? Madrid, España: CISSPRAXIS, S. A.

Gimeno, J., (2001). Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía. Madrid: Morata S.L.

Tejada, J. & Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. Revista Iberoamericana de educación, 37 (2), 14- 28.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996). Nuevas formas de aprender y enseñar. Santiago: Santiago.



