

UNIVERSIDAD NACIONAL

UNIVERSIDAD PARA LA PAZ

---



INSERCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN  
PARA LA PAZ EN EL SISTEMA EDUCATIVO COSTARRICENSE  
EL CASO DE TERCER GRADO

TRABAJO MONOGRAFICO

Para optar por el título de Maestría en Derechos  
Humanos y Educación para la Paz

323

R173-i

Laura María Ramírez Vargas

Costa Rica Mayo 2000





**UNIVERSIDAD NACIONAL**

**UNIVERSIDAD PARA LA PAZ**

---

**INSERCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN  
PARA LA PAZ EN EL SISTEMA EDUCATIVO COSTARRICENSE  
EL CASO DE TERCER GRADO**

**TRABAJO MONOGRÁFICO**



**PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN DERECHOS  
HUMANOS Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

**LAURA MARIA RAMIREZ VARGAS**

**COSTA RICA**

**MAYO 2000**





UNIVERSIDAD NACIONAL  
HEREDIA, COSTA RICA

Signatura

N° Inscripción



Tel. (506) 261-0101

Apartado 86-3000

Heredia, Costa Rica

Devuelva este libro en la última  
fecha indicada

FECHA	HORA
-------	------

BIBLIOTECA ESPECIALIZADA  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL  
DEVOLVER EL:

\* 6 OCT. 2010 \*

**RECIBIDO**

BIBLIOTECA ESPECIALIZADA  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL  
DEVOLVER EL:

\* 4 NOV. 2011 \*

*[Handwritten signature]*





## ACTA No. 002-2000

En la Sede del Instituto de Estudios Latinoamericanos, Campus Omar Dengo de la Universidad Nacional en Heredia, el día lunes doce de junio del año 2000, a las nueve horas, LAURA MARIA RAMIREZ VARGAS, hace la presentación del trabajo de graduación titulado: *"Inserción de los Derechos Humanos y la Educación para la Paz en el sistema educativo costarricense, el caso de tercer grado"*.

Producto final del Programa de Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz (CONVENIO UNA-UPAZ), para optar como requisito parcial, por el grado de Máster en Derechos Humanos y Educación para la Paz que otorgan las Universidades Nacional y para la Paz.

El Comité de Trabajos Finales de Graduación lo conformaron las siguientes personas:

M.Sc. Jaime Delgado Rojas

M.Sc. Edwin Arias Chinchilla

Especialista Victor Manuel Rodriguez Rescia

M.Sc. Irma Reyes Araya, Directora del Programa



Y, en calidad de invitado, el Lic. Mario Viquez Vargas, Director del Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA), unidad académica a la que se adscribe este Posgrado.

Cumplidos los requisitos que establecen las Instituciones participantes en el Programa y, tomando en cuenta tanto el producto final como su presentación y defensa, el Comité recomienda ante la Comisión Académica Interinstitucional, la satisfacción de este requisito y, aprueba con una calificación de 10





Firman en fe de lo anterior en esta fecha y lugar:

COMITE DE TRABAJOS FINALES DE GRADUACION

M.Sc. Jaime Delgado Rojas

M.Sc. Edwin Arias Chinchilla

Victor Manuel Rodriguez Rescia  
Especialista

TUTOR

SUSTENIANTE

M.Sc. Irma Reyes Araya

Laura Maria Ramirez Vargas



mse



## **TRIBUNAL EXAMINADOR**

---

**MSc. Edwin Arias Chinchilla**

---

**MSc. Jaime Delgado Rojas**

---

**Especialista Víctor Manuel Rodríguez Rescia**

---

**MSc. Irma Reyes Araya**

**Directora del Programa**

---

**Lic. Mario Víquez Vargas**

**Director del Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA)**

**Calificación 10**

**Heredia, 12 de junio del 2000**



## INDICE GENERAL

### CAPITULO I

#### Justificación

- A. Educación para la paz: hechos o palabras ..... 2
- B. La paz: una construcción social más que un ideal ..... 3
- C. Algunos antecedentes ..... 8
- D. La investigadora ante el compromiso de una cultura de paz y de derechos humanos ..... 10

#### Agradecimientos

A quienes, con su sacrificio y comprensión, me han permitido alcanzar esta meta: mi esposo, mis hijos, mis padres y mis hermanos.

### II CAPITULO

#### MARCO TEORICO

Y a usted, doña Irma, por su abnegada dedicación y cariño.

#### A. Educación para la paz

- a. La necesidad de educar para la paz ..... 14

#### B. Convivencia

- a. El Curriculo ..... 18
- b. El Sistema Educativo Costarricense ..... 20
- c. La Política Educativa ..... 22
- d. Los Derechos Humanos ..... 24



#### C. Las políticas educativas y el derecho a la educación ..... 26

#### D. En busca de un modelo: hechos concretos ..... 28



## ÍNDICE GENERAL

### CAPÍTULO I

Justificación.....	1
A. Educación para la paz: hechos no palabras.....	2
B. La paz : una construcción social más que un ideal.....	3
C. Algunos antecedentes.....	6
D. La investigadora ante el compromiso de una cultura de paz y de derechos humanos.....	7

### II CAPITULO

#### MARCO TEORICO

A. Educación para la paz.....	14
a. La necesidad de educar para la paz.....	23
B. Conceptualización	
a. El Currículo.....	26
b. El Sistema Educativo Costarricense.....	35
c. La Política Educativa.....	38
d. Los Derechos Humanos.....	39
C. Las políticas educativas y el derecho a la educación.....	43
D. En busca de un anhelo: hechos concretos.....	48



# Inserción de los Derechos Humanos y la Educación para la Paz en el Sistema Educativo Costarricense:

## *El caso de tercer grado*

Educar para los Derechos  
Humanos es educar para la paz

### I CAPÍTULO

#### JUSTIFICACIÓN

Este trabajo monográfico consiste en una investigación descriptiva que aborda el tema de la inserción de los Derechos Humanos y la Educación para Paz en el currículo del Sistema Educativo Público Costarricense, centrada específicamente en el tercer grado del primer ciclo de la educación primaria. La elección de este nivel responde además de intereses personales, como es el hecho de que al momento de iniciar la indagación la investigadora laboraba en él, como a algunas particularidades muy específicas que presenta este eslabón:

- a- Cierre del primer ciclo. El tercer grado es el último escalafón de este período y establece académicamente los enlaces requeridos para iniciar el cuarto grado o primer nivel del segundo ciclo.
- b- Importancia de lo formativo. Es el momento de evaluar cuanti y cualitativamente, no sólo el avance académico de los y las



estudiantes, sino que, a la vez, el desarrollo de hábitos, actitudes y valores, aspectos de gran importancia en este ciclo.

c- Evidentes cambios de conducta. Por ser un año de transición los niños y niñas comienzan a dar muestras de una conducta más agresiva, quizá por el hecho de que ya no se sienten tan niños ni tan dependientes como en los dos primeros años.

d- Rendimiento académico. El tercer grado, generalmente, exige mayor dedicación, esfuerzo y estudio por parte de los niños y niñas y un mayor compromiso de los padres y madres de familia ya que la exigencia académica, por presentarse la primer prueba cuantitativa a nivel de ministerio, es mayor que en los años anteriores.

## A. EDUCACIÓN PARA LA PAZ: HECHOS NO PALABRAS

Esta investigación se considera de gran importancia ya que no obstante la existencia y ratificación de tratados, convenios y leyes (en muchos de los países latinoamericanos y en gran parte del mundo en general) que abogan por la observancia de los Derechos Humanos y por el desarrollo de una Cultura de Paz, la realidad es que éstas buenas intenciones se han quedado en el papel y la violencia ha venido en aumento, inclusive en los mismos centros educativos.

Sin importar hacia donde dirijamos nuestra mirada, ella nos remite a las más claras y preocupantes muestras de violencia en todos sus matices: interna,



externa, directa, estructural, individual, colectiva, pasiva y activa. En la actualidad la violencia está presente en todos los contextos del quehacer humano. Sin duda se ha insertado fuertemente en las estructuras políticas, sociales, económicas, ambientales, culturales y educativas. Indiferente se comparte y se acepta en el diario vivir; desafortunadamente, pareciera, que los seres humanos se han acostumbrado a su presencia, tanto que, las escuelas<sup>1</sup>, escenarios destinados a formar integral y permanente a las nuevas generaciones, se han transformado en los espacios donde, a todo nivel, la violación a los derechos humanos se ha acrecentado.

En su conjunto, parcial o individualmente, estas acciones y actitudes generan el menoscabo de la paz. No es posible concebir la paz dentro de un contexto colmado de injusticias, desigualdades, hambre y de un claro enfrentamiento con la naturaleza.

## B. LA PAZ : UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL MÁS QUE UN IDEAL

Al considerarse la paz y por ende su opuesto, la violencia, como construcciones sociales, no es viable visualizarlos como elementos aislados del ambiente natural, cultural, social y económico dentro del que se generan, debido a que sus causas y efectos no son independientes a todo este contexto.

---

<sup>1</sup> Entendidas como todo centro de educación formal, sin hacer distingo en niveles.





Los efectos de una "violencia cultivada"<sup>2</sup>, se hacen hoy más explícitos que nunca, el ser humano tiende cada vez con mayor facilidad a ser menos tolerante, más impulsivo y agresivo como se demuestra en la actitud de gran número de personas ya sean éstas conductores, peatones o espectadores del fútbol.

Ante estas situaciones, claramente negativas, es imperante crear fuerzas educativas, culturales y sociales que influyan sobre la gestión y estructuración de una cultura de paz, fuerzas amantes de la democracia y respetuosas de los Derechos Humanos. La paz debe impulsar a los seres humanos, sin importar el contexto geográfico en el que se encuentre, a disfrutar plenamente de su vida, de los pequeños y grandes momentos que en ella se construyen y a reconocer en cada detalle lo noble y bello de la naturaleza.

Abrir el proceso de Educación para la Paz a una mayor y más efectiva participación gubernamental, institucional y comunal, capaz de exigir mejoras determinantes en la adquisición de este valor y de una mejor calidad de vida, es una alternativa a considerar en todo proyecto relacionado con la educación.

La Educación para la Paz percibida como un proceso social continuo e integral, de reflexión, análisis, producción y ejecución, tiende a procurar el bienestar individual y comunal en todos los aspectos. Desligar valores como paz, democracia, libertad, solidaridad, equidad e igualdad del proceso educativo no resulta pertinente ya que la educación y específicamente la Educación para la Paz puede incrementar el actuar en detrimento de tanta violencia y degradación.

---

<sup>2</sup> Se entiende por **violencia cultivada** aquella violencia que además de generarse como violencia pasiva o estructural, va desencadenando poco a poco acciones expresas de violencia activa.



Establecer y fortalecer vínculos entre educación y Educación para la Paz se vislumbra como un acierto y la necesidad de generar planes, proyectos y propuestas de educación que involucren efectivamente la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, es apreciable.

La Educación para la Paz constituye, dentro del proceso educativo, un medio que contribuye a la formación de recursos humanos conscientes de la necesidad de transformar esta globalidad en un sistema más saludable, dentro del que se provoquen movimientos culturales y el reconocimiento de valores humanos y ambientales que procuren su crecimiento y sobrevivencia.

La Educación para la Paz, al asumir un concepto multidimensional hace suyo un conjunto de elementos y prácticas que van desde acciones de sensibilización y transmisión de información confiable, objetiva y actualizada, lograda a través de investigaciones, hasta prácticas concretas que persiguen el mantenimiento de la paz como objetivo primordial.

Cabe resaltar lo que con acierto anota Gloria Ramírez (1998),:

La educación en sí misma, no puede imponer un estado de paz, ni resolver aspectos relacionados con violaciones a los Derechos Humanos o con conflictos que atentan contra la paz misma, sin embargo, afirmamos que la educación es un aspecto indispensable en todo proceso que pretenda alcanzar la paz; en particular, ante una situación de violencia. La educación debe contemplarse antes, durante y después de los conflictos, incluso, la Educación para la Paz se considera una especie de práctica pedagógica



preventiva contra los conflictos, un ingrediente indispensable, sin el cual tampoco pueden resolverse los grandes problemas de nuestro tiempo. (p. 259)

En la labor docente, se aprecia como el mismo sistema educativo impulsa a educandos y educadores / as a cargar, además de los libros de texto, todo tipo de instrumentos de violencia; desde la comunicación verbal, gestual y sentimental inclusive, hasta generar entre ellos juegos capaces de dañar la integridad física y mental de los y las compañeras, faltando así a lo que establece la Ley Fundamental de Educación: "LA ESCUELA COSTARRICENSE procurará: a) el mejoramiento de la salud mental, moral y física del y de la colectividad, b) el desarrollo intelectual del individuo y sus valores éticos, estéticos y religiosos" (Costa Rica, 1957)

Las anteriores reflexiones confirman la relevancia de esta monografía, sin embargo la preocupación e intención de insertar la temática de los Derechos Humanos y la Educación para Paz en el currículo de los diferentes sistemas educativos que se generan en el continente y fuera de él, no es nueva, desde ya hace bastante tiempo se realizan acciones dirigidas a alcanzar tal objetivo, "el ideal de una educación democrática es tan antiguo como la lucha por el respeto y la vigencia de los Derechos Humanos" (IIDH, 1994, p. 36)

### C. ALGUNOS ANTECEDENTES

El realizar un estudio bibliográfico preliminar sobre estrategias realizadas en este campo, permite dar a conocer, a continuación, los múltiples y variados

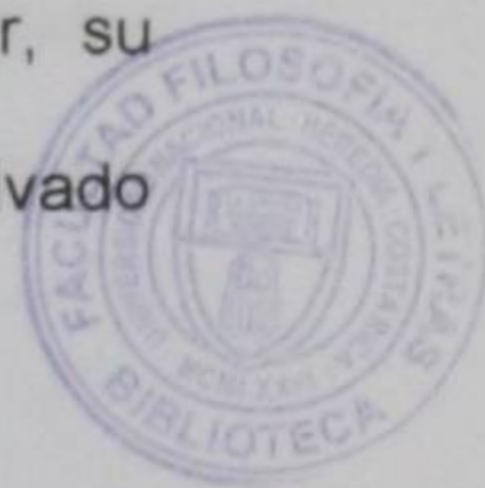


esfuerzos que diversos países, principalmente latinoamericanos, han realizado en la concreción de este objetivo. Estas abarcan los diferentes sistemas de educación (formal, informal y no formal) y niveles de enseñanza (primaria, secundaria y universitaria) y van desde el reconocimiento explícito en múltiples instrumentos de protección internacional y en las constituciones de casi todos los países del orbe, países miembros de la Organización de las Naciones Unidas, hasta acciones concretas realizadas por grupos de la sociedad civil, organismos internacionales y centros de educación formal; experiencias que se tratarán con mayor detalle y profundidad en el siguiente capítulo.

#### D. LA INVESTIGADORA ANTE EL COMPROMISO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y DE LOS DERECHOS HUMANOS

Existen varias razones que motivan el desarrollo de este trabajo en el campo de la educación en Derechos Humanos y la Educación para Paz y que tienen que ver directamente con la situación que vive, en primer lugar, la educación costarricense y en segundo el país en general, caracterizada, principalmente, por una crisis de valores en los diversos ámbitos de la vida nacional lo que contribuye, consecuentemente a la violación de Derechos Humanos y al desarrollo de situaciones de violencia.

La necesidad e interés por abordar este tema no nace por azar, su planteamiento se genera de un convencimiento consciente y reflexivo, motivado por la práctica cotidiana de la investigadora.





Dentro de un área geográfica, históricamente violenta como lo ha sido Centro América, la temática de los Derechos Humanos es uno de los soportes requeridos para el fortalecimiento de las nacientes y débiles democracias. Son muchos los esfuerzos que se han realizado tendientes a conseguir este anhelo, pero no por ello, se consideran concluidos, por el contrario, se puede decir que éstos, son tan incipientes como las mismas democracias y, por lo tanto, se marca el reto de continuar, de seguir corriendo la antorcha que demanda el respeto y disfrute de los Derechos Humanos dentro de países democráticos, libres y amantes de la paz.

Carbajal (1998) resume estos esfuerzos al señalar que la lucha por vivir de manera justa y digna no es exclusiva de nuestra época, que acciones de semejante valor han estado presentes en las mejores páginas de la historia de la humanidad. De forma progresiva se ha ido caminando, dice ella, hacia una mayor conciencia sobre la responsabilidad y el carácter global y único del género humano. Todos estamos en el mismo "barco", apunta, aunque haya aún quien viaje en asiento de primera y muchos otros a la intemperie.

La consagración de los Derechos Humanos exige, por lo tanto, más que un compromiso ético-moral por parte de los involucrados, demanda acciones concretas e identificación plena, tanto en el plano político, como en el social y cultural, coherencia entre el pensar, el hablar y el actuar, entre el espíritu y la carne, entre el ideal y el modelo, demanda voz y presencia del sistema educativo y así se expresa en diferentes convenciones internacionales y legislaciones internas.





En 1945, las Naciones Unidas reafirmaron su fe y compromiso con los Derechos Humanos en nombre de los pueblos que la integraban, al citar, en la Carta fundacional, los Derechos Humanos como centro de sus preocupaciones. (Naciones Unidas, 1989).

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1949) se afirma que:

(Art. 26.2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Por su parte la Conferencia Internacional de Derechos Humanos, celebrada en 1968 en Teherán con el fin de estudiar los progresos realizados desde la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos y formular un programa para el futuro, decidió instar a los Estados a que se aseguraran de que "todos los medios de enseñanza" se emplearan de manera tal que los jóvenes se formen y desarrollen en un espíritu de respeto por la dignidad humana y por la igualdad de los derechos de todos los seres humanos. Consideró que la base de esa educación era la "información objetiva y la discusión franca", y encareció que se adoptaran "todas las medidas apropiadas" para estimular el interés por los problemas del mundo en



transformación y preparar a la juventud para desenvolverse en la sociedad.  
(Naciones Unidas, 1989, p. 3)

Del mismo modo la Asamblea General de las Naciones Unidas, el mismo año, resolvió pedir a sus Miembros que tomaran, cuando así conviniera, medidas para introducir o estimular, según el sistema escolar de cada Estado, los principios proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y otras declaraciones. Pidió asimismo la enseñanza progresiva de esta materia en los programas de las escuelas primarias y secundarias, e invitó a los maestros y profesores a aprovechar, lo más posible, las ocasiones que les ofreciera la enseñanza para señalar a la atención de sus alumnos el papel cada vez más importante del sistema de las Naciones Unidas en el fomento de la cooperación pacífica entre las naciones y en los esfuerzos mancomunados por promover la justicia y el progreso social y económico en el mundo. (p. 3)

En virtud del compromiso moral adquirido, los países Miembros de la ONU pueden mediante la inserción de esta temática en el currículo del sistema educativo, ser garantes de su obligación y es que, la educación expresa Mayor (1997), es el eje dinámico del triángulo formado por la paz, el desarrollo y la democracia, un triángulo interactivo cuyos vértices se refuerzan mutuamente.  
Para él:

La educación se constituye igualmente en la herramienta que permite trascender la condición de individuos para llegar a ser personas y con ello transformarse en ciudadanos que aportan a la sociedad, capaces de buscar y



expresar la verdad, de contribuir a que las comunidades y las naciones alcancen una vida mejor. (p.45)

Es a través de la educación que se puede inculcar en toda la población los valores, herramientas y conocimientos necesarios para sembrar las bases del respeto hacia los Derechos Humanos, la paz y la democracia.

Es a través de ella que se puede eliminar la sospecha, la ignorancia, los estereotipos y las imágenes de enemigo, al tiempo que promueve los ideales de paz, tolerancia y no violencia, así como la apreciación mutua entre los individuos, grupos y naciones (Symonides y Singh, 1996, p. 24)

Si se considera como referente de la educación, el ¿cómo lograr que el sistema educativo costarricense se legitime bajo un marco de respeto a los Derechos Humanos?, entonces, indudablemente la educación costarricense requiere de grandes modificaciones y la actitud del docente es una de ellas. En el desarrollo de una Educación para la Paz y para los Derechos Humanos, la presencia de educadores críticos, reflexivos y creativos es básica, bien lo enfatiza Giroux (1997), al escribir: "todos los profesionales deberían ser críticos, pero sólo la profesión docente tiene la responsabilidad principal de educar ciudadanos críticos".p.28), capaces de justificar su posición ante diversos temas, ideas o pensamientos; hábiles transformadores del proceso de aprendizaje, verdaderos agentes de cambio, actores responsables tanto ante sus propias exigencias individuales como ante las que le demanda la sociedad.

La experiencia docente de la investigadora la ha llevado a visualizar que dentro del sistema educativo costarricense y más específicamente dentro de las





escuelas públicas, las voces de muchos de los actores se silencian, allí generalmente se oye una sola voz, la del educador; fiel e incondicional representante de la estructura de poder. Pocas veces se aprovechan las experiencias acumuladas por los estudiantes o por otros miembros de la comunidad, efemérides y más efemérides se celebran sin ninguna voz que las respalde; el negro costarricense en la mayoría de las escuelas no tiene voz, ni el indígena, ni el árbol, ni las Naciones Unidas; todas las narraciones son relatadas por la misma voz, una voz hueca, reproductora de simbolismos sin sentido ni sentimientos, sin significado; voceada por el Ministerio de Educación Pública, pero emanada de más allá, de poderes más altos y globales. Incluso, los mismos Derechos de los Niños se quedan sin voz, pero esto no es considerado por el ente rector de la educación, al fin y al cabo su voz, la oficial, es la que resuena con mayor fuerza. Palabras como currículo, evaluaciones, reglamentos, planeamiento, objetivos y documentos, entre muchas otras, cargan su cuota de poder.

Enseñar es más que dominar un cúmulo de conocimientos y técnicas, es conocer el contexto, aprender de y con las experiencias de los educandos, escuchar lo que ellos tienen que decir, es más, impulsarlos a decirlo, a que dejen escuchar sus propias voces.

Estas razones y la experiencia docente acumulada, de la investigadora, reafirman la necesidad de insertar una Cultura de Paz y de Derechos Humanos en el currículo del Sistema Educativo Público Costarricense y de dar respuesta a la pregunta que viene a definir el problema de esta investigación: **¿Posee o**



evidencia el currículo prescrito de la educación primaria pública costarricense los elementos que permitan desarrollar una Educación para la Paz y los Derechos Humanos en los educandos ? . Para dar respuesta a esta interrogante la investigación plantea los siguientes objetivos:

- 1- Analizar si la política educativa vigente en Costa Rica, favorece el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.
- 2- Determinar en qué grado se integran los Derechos Humanos y se genera una Educación para la Paz en los programas educativos del tercer grado del primer ciclo de la educación pública costarricense.
- 3- Determinar en qué grado se integra la temática de Derechos Humanos y de la Educación para la Paz en los libros de texto, más utilizados, en el tercer grado del primer ciclo de la educación pública costarricense.
- 4- Proponer alternativas que favorezcan el desarrollo de los Derechos Humanos y la Educación para la Paz en la educación primaria costarricense.

FI-12750  
323  
R173-j





## II CAPITULO

### MARCO TEORICO

#### A. EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Los antecedentes de la Educación para la Paz son sistematizados clara y concisamente por Ramírez (1998) en una de sus obras. Para esta investigadora la idea de Educación para la Paz es una noción moderna, nace en Alemania, en particular, después de 1945, a raíz de las ideologías imperantes (fascismo). Es allí donde surge la idea de "reeducar" al ciudadano alemán con el objeto de que este pueblo no fuera nunca más el artesano de dramas como los ocurridos en este período de la historia.

Posterior a la Segunda Guerra Mundial, los alemanes se proponen estructurar una educación para la paz que permita prevenir los conflictos de las armas. Se llega incluso a plasmar en diferentes documentos y ámbitos educativos la idea de la paz; así, a pesar de que la constitución alemana no habla de educación para la paz explícitamente, sí da relevante espacio al aspecto del mantenimiento de la paz.

Grandes tragedias e injusticias humanas, experimentadas en diferentes épocas de la historia, ponen de relieve esta idea. El remontarse un poco más atrás en el tiempo ayudará a visualizar la presencia de pedagogos que después de la Primera Guerra Mundial, habían también levantado la voz para tratar de



elaborar una propuesta educativa no violenta y por la paz. En 1938, se funda la primera Asociación Internacional de Pedagogos el "World Education Fellowship", la cual insta a educar a la juventud para la paz. Son entre otros, miembros de esta asociación María Montessori, Martín Buber, Gabriela Mistral y Simone Weil. (Ramírez, 1998)

Según la misma fuente, estas propuestas vuelven a resurgir durante los años ochenta por iniciativa de algunos educadores y educadoras, así como de distintas agrupaciones que se desempeñaban desde el sistema educativo no formal y desde la sociedad civil alemana; surgiendo propuestas sobre resolución de conflictos, la no violencia, etc. Además se realizaron trabajos educativos que no se sistematizaron. De igual forma algunos partidos políticos, como los Verdes, apadrinadores del medio ambiente, recogieron con entusiasmo esas proposiciones.

Ya, a principios de la década de los noventa la UNESCO desarrolla un proyecto de Cultura de Paz destinado, inicialmente, a países de Europa y África, pero que posteriormente se extiende a El Salvador como insumo importante dentro de los Acuerdos de Paz que se llevaban a cabo en ese país centroamericano y que permitió abrir espacios para la participación de la sociedad civil.

La preocupación e interés por este tema crece entonces con mayor velocidad, se implementan programas de radio, talleres, foros, congresos y seminarios sobre Educación para la Paz, Seguridad Global, Dimensión Humanitaria,



Desmovilización y otros, con educadores y educadoras, mujeres, soldados, militares y jóvenes en diferentes latitudes; Somalia, Sudan, América Latina y Centroamérica se involucran con estas propuestas.

A partir de allí, las propuestas de Educación para la Paz van y vienen convirtiéndose incluso en un tema de consideración política y de interés para las organizaciones no gubernamentales, sin embargo, al menos en Costa Rica, dichas propuestas no logran transcribirse en políticas claras y estructuradas del sistema educativo.

La Educación para la Paz como instrumento de educación integral, apunta De Santi (1995), debe considerarse no sólo como educación del individuo hacia la paz sino que debe, a través de acciones coordinadas y concretas, reafirmar valores como justicia, desarme, solidaridad, Derechos Humanos y respeto por el medio ambiente. Además de desarrollarse en los salones de clase de la educación formal, debe llegar a los otros niveles de la sociedad: familia, trabajo, comunidad, medios de comunicación, etc., pero conservando al niño como centro del proceso.

Un especialista en el estudio de la paz, J. Galtung (1985), considera que la Educación para la Paz debe articularse desde una perspectiva más amplia que incluya, no solamente, la investigación para la paz sino también acciones concretas para lograrla.

Educar para la Paz no constituye un objeto abstracto de estudio, por el contrario, este proceso, está constituido por dos elementos ampliamente



discutidos: educación y paz, los cuales hasta ahora y con el aporte intelectual e investigativo de múltiples estudiosos, denotan un gran cuerpo de conocimientos.

Ambos términos encuentran una gran gama de acepciones entre los estudiosos, sin embargo, dentro del ejercicio intelectual que representa éste trabajo, el pensamiento externado por dos autores: Huxley (citado por Galtung, 1998) y A.S.Neill (1963) se constituyen en un importante insumo al planteamiento de la Educación para la Paz y por lo tanto en el desarrollo de una cultura de paz.

En la educación, dice Neill, no basta el desarrollo intelectual. La educación debe ser a la vez intelectual y afectiva. Las experiencias del hombre no deben reflejarse únicamente en sus ideas, sino en acciones concretas.

Sustentada en este pensamiento la Educación para la Paz se encamina a desarrollar en el ser humano, además de la mente, sentimientos de amor y compasión así como generar una nueva conciencia colectiva.

Para Huxley, la educación consiste en el mecanismo mediante el cual se forma a los seres humanos en la libertad, la justicia y la paz.

La idea de los anteriores pedagogos es reafirmada por María Montessori (mencionada por Galtung, 1998) al afirmar que "la educación es el arma de la paz; la educación organizada científicamente, sabrá forjar hombres y mujeres de paz" (p.8).

Así mismo, el término paz se transforma en la mente, de manera repentina, en un cúmulo de ideas que de repente no encuentran un orden definitivo ni único, como por ejemplo:

- estado de tranquilidad y de armonía



- ausencia de guerra (violencia directa y visible)
- orden y control
- estado de satisfacción de las necesidades fundamentales
- respeto a la ley y ausencia de toda forma de violencia
- disfrute de un gobierno eficiente y justo
- resolución de conflictos
- estado de armonía entre el ser humano y la naturaleza

Las diferentes expresiones que ha generado el vocablo paz, han señalado dos grandes concepciones sobre el término; paz positiva y paz negativa.

La primera puede concebirse, según Galtung (1985), como un estado en el que se genera un bajo nivel de violencia directa y un alto nivel de justicia. De igual forma se persigue la armonía social, la justicia, la igualdad y la eliminación de la violencia estructural<sup>3</sup>.

La paz negativa, en cambio, denota la ausencia de guerra o de violencia directa. Para Galtung (1985), la paz así entendida bloquea el verdadero significado de paz. Para él, el alto al fuego, la tregua y la firma de tratados de paz, no lo son todo, por el contrario puede más bien ser el antecedente de una nueva violencia.

---

<sup>3</sup> Tipo de violencia causada por el propio sistema



“La construcción de la paz comienza en las mentes humanas, pero no puede prosperar si paralelamente no se desarrolla una cultura de paz sobre estructuras justas” (Galtung, 1998, p.1)

La paz no es simplemente una meta a alcanzar, ni un fin utópico, como tampoco es lo contrario de la guerra, es un proceso permanente y renovador, que se caracteriza no sólo por la ausencia de violencia directa, sino también de violencia estructural, es un estado de armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

Cada sociedad, según el ámbito (público o privado, interno o externo) de vivencia de la paz, crea su propia idea de paz, la cual es transformada al constituirse en una práctica cultural. Así, el ideal de paz, se verá matizado por los diferentes valores que a la idea de paz se le adicionen. (Reyes, 2000)

La Educación para la Paz muestra sus primeros indicios de vida con los movimientos de renovación pedagógica y el nacimiento de la Escuela Moderna que se dan a finales de la década de los veinte y principios de los treinta. En 1927 en Praga, la Oficina Internacional de Educación celebró una conferencia internacional titulada “La paz por la escuela”

Cronológicamente la historia señala, como se mencionó en el capítulo anterior, otros acontecimientos de gran importancia que abren brecha en este campo; el impacto de la Primera Guerra Mundial renueva las aguas y con el impulso de María Montessori se alimenta la idea de dar una revisión al currículo y a los fines de la educación. Tanto Montessori como John Dewey y el catalán



Rosselló (corriente psicologista) han abogado por una concepción positiva (acciones concretas) de la educación para la paz.

La paz se inicia dentro de uno mismo, la paz externa puede ser consecuente de la paz interior. Libertad, autosuficiencia, solidaridad, amor, son insumos necesarios para fortalecer la paz; ellos se convierten, como lo dice la "Parábola del Sembrador", en la tierra fértil que hará germinar esta preciada semilla.

Así mismo "la paz no es un fenómeno estático" como señala Lederach (1984), por esa razón la interiorización de ella debe constituir una forma de vida, todo un proceso permanente, dinámico, flexible, reflexivo y holístico, que responda en su desarrollo a las exigencias de tiempo y espacio. Para llegar al desarrollo de una Cultura de Paz, la Educación para la Paz debe, según este autor, "actuar sobre el pensamiento, la conducta, las políticas estatales, la sociedad y las personas. Debe, a la vez, generar actitudes y conocimientos que conduzcan a sustituir la violencia, en todas sus manifestaciones, por una cultura de paz" (p.30).

Para comprender en significado de la paz se hace necesario reconocer la otra cara de la moneda, la violencia.

Si se unen los conceptos dados por Ives Michaud y Julien Freund (citados por Galtung 1998), la violencia puede definirse como la acción que bajo amenaza de intimidación, de medios agresivos o represivos en forma directa o indirecta, concentrada o distribuida, está destinada a hacer mal a una persona o a destruir ya sea su integridad física o psíquica, sus posesiones o sus particularidades simbólicas.



Por su parte Lain Joxe (citado por Galtung 1998) en su concepto de violencia, aporta elementos que pueden considerarse muy valiosos, en lo que a este planteamiento se refiere, "la violencia tiene que ver con el intento de controlar a la sociedad, mediante la centralización del saber" (p.6). Lo que para don José Figueres Ferrer<sup>4</sup> era "domesticación", coincide con otra de las definiciones de violencia dadas por Joxe (citado por Fisas, 1987), "ante las fuerzas sociales que se oponen a la centralización, violencia es el conjunto de procedimientos que reducen la acción humana a elementos intercambiables, integrales y tratables fácilmente por ese saber centralizado"(p.66), situaciones, éstas, que desafortunadamente hoy se encuentran presentes en el proceso educativo y en la sociedad en general.

Si se quiere construir una cultura de paz utilizando la educación y el sistema educativo como uno de los medios más importantes para lograrlo, no se puede ignorar la presencia de la violencia dentro y fuera de los centros educativos. Si bien una cultura de paz puede ser aprendida, la de violencia también lo es, con el agravante de que, como lo apunta Fisas (1987), "la violencia no es solamente un determinado tipo de acto, sino también una determinada potencialidad. No se refiere sólo a una forma de hacer, sino también de no dejar hacer" (p. 66).

Vicenç Fisas (1987), en sus estudios sobre la paz y los conflictos, afirma que:  
Muchos estudios insisten en que la violencia y la agresión se aprenden, y que el aprendizaje de la agresión procede de las normas y actitudes sociales

---

<sup>4</sup> José Figueres Ferrer. Presidente de la República de Costa Rica durante: 1948-1949, 1953-1958, 1970-1974



adquiridas en la escuela, de la obediencia ciega a la autoridad, de la hostilidad, la xenofobia y los prejuicios sociales derivados del contexto social (p.184).

En el informe preliminar de la UNESCO, sobre el Programa Cultura de Paz en Nicaragua (1994), se señala la dignidad de la persona humana como fuente primordial de una Cultura de Paz, situación que coincide ampliamente con lo pregonado por la de Derechos Humanos.

La Cultura de Paz, según el mismo informe, debe partir de las raíces nacionales, se vincula estrechamente con la identidad cultural y la identidad nacional.

La paz, apunta es una creación continúa, resultado de las prácticas cotidianas de todos y cada uno de los individuos, se genera en el individuo y se prolonga hacia la colectividad. Se construye, se aprende, no se nace con ella, los valores, actitudes y acciones representan los insumos que la hacen germinar. Para la UNESCO (1994), la paz, vista en su desarrollo como un hecho cultural y educativo se expresa en las sociedades a través de "un proceso de enseñanza aprendizaje de valores, modelos de comportamiento, actitud social, normas e instituciones, hasta convertirla en una de las dimensiones de la persona, de la sociedad, que la asumen como propia" (p.47).

Dentro de este escrito, la Cultura de Paz es:

Un proceso permanente y renovado, generado por la práctica de valores éticos y estéticos, las costumbres, las actitudes con respecto a sí mismo, a los





demás y a la naturaleza, las conductas y las formas de vida en dónde prevalece el respeto a la vida del ser humano, de su dignidad y de sus derechos, el rechazo de la violencia, así como el reconocimiento de la igualdad de los derechos de las mujeres y de los hombres; y la adhesión a los principios de democracia, libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, aceptación de la diferencia y comprensión, tanto entre las naciones y los países como entre los grupos étnicos, religiosos, culturales y sociales y entre las personas. Es un conjunto de convicciones, una moral, una manera de ser, de actuar y de reaccionar. Es un tipo de cultura que no puede ser contemplativa ni pasiva. Sólo puede manifestarse en forma activa, emprendedora y creadora de iniciativas innovadoras. (Mayor, 1997, p.4)

#### a. LA NECESIDAD DE EDUCAR PARA LA PAZ.

La educación no es un proceso aislado del contexto social, político y económico de un país, por el contrario, este fenómeno, según Gámez (1979), constituye uno de los pilares fundamentales del engranaje destinado a sostener, junto con los otros sectores, el desarrollo nacional. Es por ello que frente a procesos de transformación y globalización de los sistemas de producción, financiero y de comercialización, resultado de la progresiva internacionalización de las fuerzas productivas, creadas por un mercado global del que ningún país se puede marginar, como es de la opinión de U Than, ex Secretario General de las Naciones Unidas, "la determinación de los Derechos Humanos proporciona la



base en que descansa la estructura política de las libertades humanas, el logro de las libertades humanas genera la voluntad y capacidad de progreso político y social; el logro del progreso económico y social proporciona la base de la verdadera paz". (citado por Naciones Unidas, 1989, p. 1)

Ante esta situación las prácticas culturales, entre ellas la educación, como construcciones sociales que son, enfrentan así mismo cambios muy violentos en el afán de responder a las exigencias de los nuevos órdenes mundiales; económico y financiero, mercado de materias primas, políticas referentes al empleo y a la distribución de los ingresos, crecimiento económico respetando los límites de la reproducción de la naturaleza (ecológico) y políticas de salud y educación universal.

La globalización, como proceso productor, de mercadeo y distribuidor de bienes de consumo, entre ellos las prácticas culturales, ideado por los grupos hegemónicos e inserto en todos los ámbitos del quehacer humano, coarta la producción natural y espontánea de las prácticas culturales, para generar otras, producto de la imposición, y ante las cuales el ser humano ve disminuido su derecho a elegir y a hacer suyas aquellas prácticas que dan sentido a lo cotidiano. El bombardeo de estas prácticas, proveniente de múltiples direcciones es tan fuerte que ya ni siquiera se percibe, el derecho a la libertad de ser, de actuar, de pensar, de decir, de escoger, de agruparse y solidarizarse, de ser único, se ve peligrosamente deteriorado ante estas políticas aculturadoras.

A pesar de que el eje central de la globalización es la transformación de las estructuras económicas, sus efectos, como es comprensible, van más allá, este



proceso ejerce, a la vez, una fortísima presión sobre las estructuras sociales, políticas y culturales de todos y cada uno de los países del mundo y si bien los beneficios que el proceso genera no se manifiestan globalmente, ni entre los países, ni entre los diferentes grupos sociales dentro de los mismos países, su influencia negativa si lo hace; la polarización es una realidad y cada día más, la brecha entre la extrema pobreza y la extrema riqueza se hace más evidente e insalvable, generándose con ello grandes violaciones a los Derechos Humanos.

La globalización crea problemas nuevos, los cuales no se pueden resolver en nuestro país con las fórmulas políticas tradicionales. Las posibilidades de control sobre la sociedad, por parte de los grupos económicos, son tan elevadas, que se hace necesario y urgente volver nuestra mirada a medios que, aunque también contaminados y convertidos en soporte del fenómeno global de aculturación como son la educación y los medios de comunicación masiva, representan una alternativa para revertir este proceso y aplicarse como instrumentos en defensa de los derechos esenciales de los pueblos, e ahí la gran importancia de generar nuevamente en los niños y niñas valores como los que promueve la Educación para la Paz y de Derechos Humanos: equidad, libertad, solidaridad, tolerancia, respeto e igualdad.



## B. CONCEPTUALIZACIÓN

### a. EL CURRÍCULO

Es importante iniciar este discurso resaltando el hecho de que currículo no es sinónimo ni de plan de estudios ni de programas, aunque sí comprende a ambos. El currículo va más allá de objetivos y experiencias de aprendizaje, comprende la evolución que genera un concepto dinámico que se retroalimenta de la evaluación. (Tyler, citado por MEP 1991)

La idea de currículo no es nueva, se remonta a las primeras décadas del Siglo XX. A través de la historia, su crecimiento y reconceptualización ha sido obra de diferentes estudiosos.

Este proceso de madurez, a través del tiempo, ha sido recogido por el Ministerio de Educación Pública (1991) en una publicación suya titulada "El Director como Administrador del Currículo" y en la que se presentan las siguientes definiciones:

Currículo es aquella serie de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta (Bobbit, 1918)

Caswell y Campell (1935), proponen: El currículo comprende todas las experiencias del niño bajo la supervisión del profesor.

Por su parte Tyler (1949), dice: El currículo se enmarca dentro de objetivos, selección, organización y evaluación de experiencias de aprendizaje.



Currículo es todo lo que acontece en la vida de un niño o niña, de un país o de sus profesores y profesoras. Puede decirse entonces, que el currículo es ambiente en acción (Caswell, 1950).

La UNESCO en 1958 postula que el currículo lo constituyen todos los recursos que se utilicen en la consecución de los fines de la educación.

Currículo es un recurso instrumental, constituido por experiencias mediante las cuales se alcanza la autorrealización y se contribuye a la construcción de mejores comunidades, dice Reagan (1960).

Los autores Zacharias y White (1964), precisan currículo como el proceso mediante el cual se determinan los límites de las unidades didácticas.

Por su parte Brugge (1964), lo restringe a la materia y los contenidos, de esa materia, utilizados en la enseñanza.

Teory (1967), en cambio, indica que el currículo no se refiere a lo que el o la estudiante hará en una situación de aprendizaje, sino a lo que él o ella será capaz de hacer como consecuencia de lo que aprendió. El currículo se relaciona con los resultados y no con episodios del aprendizaje.

Beauchamp (1968), sostiene que en el currículo la materia es el núcleo sustantivo y ,que por lo tanto, éste debe ser un documento escrito.

En otro documento de esta misma fuente (MEP 1970), Caswell y Campell señalan que las definiciones de currículo pueden agruparse en tres categorías generales:

- 1- El currículo conformado por materias o grupos de materias ordenadas de manera especial.



- 2- El currículo como materia y contenido de materia que se utiliza en la enseñanza.
- 3- El currículo como instrumento compilador de todos los elementos de la experiencia.

Para estos autores el término currículo comprende todos los factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje: fines de la educación, objetivos, materiales didácticos, técnicas de desarrollo, y en general, todos los recursos capaces de influir en la formación o en la estructura de la experiencia.

En ese mismo escrito, el Departamento de Currículo del MEP, recomienda a los y las educadoras asumir como currículo "el conjunto de experiencias educativas sistemáticamente dispuestas para el perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje" (p. 3)

Por su parte Gámez (1979), define el currículo como el conjunto de experiencias que componen el contenido educativo. Incluye objetivos, programas, planes de estudio, métodos, evaluación y circunstancias en las que se desarrolla el proceso educativo.

Para finales de la década de los ochenta, el concepto de currículo alcanza nuevas dimensiones al ser visualizado desde una perspectiva más antropológica, más como creación que como imposición, más dinámico que estático, más de todos que de uno y es Gimeno (1988), quien ofrece la oportunidad de comprender ese conocimiento a través de una amplia y sólida exposición de tales dimensiones.



Grundy (1987) hace referencia a que el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural, se crea con base en la experiencia humana y se refiere específicamente a un modo de organizar las prácticas educativas.

Schubert (1996) quien en una visión panorámica a la evolución del concepto, da a conocer distintas acepciones que sobre él han externado especialistas en la temática, o bien se han recogido en tratados sobre la misma y sobre las cuáles influyen aspectos (políticos, científicos, filosóficos, culturales) que las hacen ver parciales, sesgadas e incluso contradictorias.

- Currículo como conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo, o modalidad de enseñanza.
- Currículo como programa de actividades metodológicamente planificadas y ordenadas secuencialmente (guía, manual).
- Plan reproductor del ser humano ideal que poseen las sociedades y que debe construir la escuela.
- Recreación de experiencias que favorecen el desarrollo de niños y niñas.
- Conjunto de tareas y destrezas que deben ser dominadas por los y las estudiantes.
- Programa que proporciona los contenidos y valores necesarios para que a través de los y las estudiantes se logre una reestructuración y mejoría de la sociedad.



En forma concreta éste autor analiza, después de considerar un cúmulo de definiciones, el currículo desde cinco ámbitos estrictamente diferentes, a saber como:

- 1- Función social al establecer un vínculo entre escuela - sociedad.
- 2- Proyecto o plan educativo dentro del que se consideran objetivos, experiencias, contenidos, etc. Puede ser explícito o pretendido.
- 3- Expresión formal y material de ese proyecto al requerir un formato definido.
- 4- Campo práctico en el que se integra la teoría y la práctica.
- 5- Actividad meramente discursiva, que puede bien ser académica o investigativa.

Como puede observarse, el concepto de currículo debe asumir, aún considerando la flexibilidad que le inyectan las tradiciones, nivel o modalidad de cada sistema educativo, un lenguaje más homogéneo que logre concretar su conceptualización ya que ella resulta "esencial para comprender tanto las prácticas educativas institucionalizadas como las funciones sociales de la escuela" (Gimeno 1995, p.15).

El currículo, dice Gimeno, "tiene que ver con la instrumentalización concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de él como le dota de contenido" (p.15) y es, también, a través de él que se "describe la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarla en un momento histórico - social determinado". (p.16)



Las funciones que cumple el currículo como expresión del proyecto de cultura y sociabilización, puntualiza nuevamente Gimeno, las realiza por medio de sus contenidos, de su formato y de las prácticas culturales que genera, todo dentro de un círculo de retroalimentación

Así, el currículo oficial, prescrito o común - entendido como una cierta forma de organizar los contenidos, definir su significado y trazar sus orientaciones de manera tal que responde a regulaciones de instancias políticas y administrativas, como elemento clave en el desarrollo de políticas educativas, se constituye en un instrumento mediante el cual el Estado procura definir lo que el individuo y la sociedad deben ser como producto del proceso educativo (MEP, 1991)

Gimeno hace notar los aspectos del currículo sobre los que instancias político - administrativas intervienen:

- contenidos. Regulando y/o imponiendo un determinado cuerpo de conocimientos
- libertad sobre la construcción del proceso. Delimitando los espacios y el grado de toma de decisiones de que disponen los diferentes actores e instancias que participan en él
- calidad del proceso. Control sobre el cumplimiento de objetivos y aprendizajes establecidos como mínimos, ordenamiento del mismo e intervención a través de los medios didácticos
- mecanismos explícitos u ocultos de control sobre la práctica y la evaluación de la calidad del sistema educativo.



- creatividad. Capacitación a los docentes tendiente a difundir un proyecto de cultura común para los miembros de una determinada sociedad.

Después de haber expuesto diferentes concepciones que se tienen sobre currículo, es importante destacar que para efectos de esta investigación, este término se enmarca dentro de la siguiente conceptualización:

Cuerpo dinámico que estructura (organiza) el proceso enseñanza - aprendizaje, y que, mediante la conformación de tres diferentes categorías de elementos: a) variables, representan prácticas de sentido, brindan dinamismo y humanismo al proceso educativo, como son las experiencias vividas por todos los actores que intervienen en el proceso, los métodos y los recursos b) rígidos, emanar de entes superiores: objetivos, programas, planes de estudio y evaluación c) naturales, brindan la perspectiva del aquí y el ahora, sitúa el proceso, sin enmarcarlo ni limitarlo, dentro de una realidad concreta, el entorno, busca dirigir los intereses y habilidades de las y los educandos para satisfacer la concepción de ser humano requerida por el Estado.

Sin embargo, el currículo, dice Gimeno (1995), no puede entenderse al margen del contexto en que se configura y se desarrolla. "Es un objeto social, cultural e histórico y su peculiaridad dentro de un sistema educativo es un rango entitativo sustancial" (p.127), tanto que genera dentro de sí, una unidad más pequeña pero no menos significativa, el currículo prescrito.



El currículo prescrito, según afirma este autor, conlleva a una cierta definición de currículo, de sus contenidos, orientaciones y códigos que lo organizan, así mismo se apega a las determinaciones dictadas por instancias políticas y administrativas. Es así, como dentro del currículo, el currículo prescrito cumple, según Gimeno, diferentes funciones:

- controlar la organización del sistema escolar mediante el formato curricular (objetivos, contenidos, métodos, actividades, evaluación, textos)
- establecer los mínimos que se deben desarrollar en todo el sistema educativo o en niveles específicos (currículo general básico o core currículo)
- establecer etapas, niveles o ciclos de estudio.
- regular su medición y diversificación temática mediante intervención directa (establece edad y tiempo de estudio, forma de promoción, materias que forman el currículo obligatorio y el optativo, temas a desarrollar, regulando los medios y material didáctico, etc.) o indirecta (definiendo indistintamente la ponderación de las diferentes materias, ofreciendo orientaciones metodológicas, selección del personal docente, etc.)
- cercenar la intervención y autonomía del educador como especialista del desarrollo curricular y de la actividad pedagógica.
- coartar de libertad de participación de los diferentes actores del proceso educativo, como entes creadores y renovadores del sistema social y educativo
- estructurar la toma de decisiones en instancias centralizadas o descentralizadas según sea el caso.





- vigilar el "buen" desarrollo del proceso pedagógico mediante el cumplimiento de objetivos y de contenidos, así como a través del aporte de recursos didácticos
- controlar la práctica docente y la calidad del sistema educativo mediante mecanismos explícitos u ocultos (regulación administrativa, sugerencias, evaluación externa del proceso e inspecciones sobre los centros educativos y sobre los profesores y profesoras)
- generar un proyecto de cultura igualitario y homogéneo
- presentar una oferta educativa en la que se considera la igualdad de oportunidades

Para concluir este apartado y manteniendo la fundamentación teórica del mismo en el pensamiento de Gimeno, se hace importante resaltar las dos funciones básicas y quizá contradictorias, que se le han asignado al currículo prescrito dentro del proceso educativo: prescribir los mínimos y orientar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por tanto, esta intervención político - administrativa sobre el currículo, al establecer o prescribir mínimos y directrices curriculares dentro de una educación general y obligatoria, como es la enseñanza general básica, busca generar un proyecto social, cultural y político común para todos los miembros de una comunidad, de un país o de una región.



## b. EL SISTEMA EDUCATIVO COSTARRICENSE

En Costa Rica el marco legal que regula el sistema educativo y el actuar de las instancias que intervienen en su funcionamiento como son el Consejo Superior de Educación, El Ministerio de Educación Pública y el Consejo de Educación Superior Privada, entre otros, está definido fundamentalmente por la Constitución Política (1949) en su Título IV, artículos del 76 al 89 , por la Ley Fundamental de Educación (1957), el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Político del Gobierno de turno.

El sistema educativo costarricense opera en forma regionalizada y, a través de los años, se le ha destinado un importante porcentaje dentro del presupuesto nacional. Según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, de 1986 a 1990 ha fluctuado entre el 19 y el 21% y hacia 1995 alcanzó el 4.5% del PIB, que actualmente corresponde al 6% del PIB. (OEI, 1998)

Este sistema debe ser consecuente con lo que establece la Constitución Política (1949), como sus tres principios fundamentales: a) fortalecimiento de valores como democracia, garantías individuales, sociales y políticas, libertades, respeto a los Derechos Humanos, respeto a la dignidad humana, representatividad, sufragio universal y secreto y división de poderes, b) obligatoriedad y gratuidad e c) integridad de todo el sistema, entendido como la integración de los diferentes estadios o niveles (cuatro en total) y modalidades, lo que otorga a la educación el carácter orgánico que la distingue (MEP, 1993).



La estructura general del sistema educativo está conformada por tres ciclos de tres años cada uno, bloques catalogados en la Constitución Política (art. 78) como Enseñanza General Básica, aunque en la práctica, ésta designación, corresponde únicamente a los dos primeros ciclos denominados también escuela primaria, y el cuarto ciclo o Educación Diversificada de dos años, a excepción de la modalidad técnica que requiere tres años. Los dos primeros bloques alcanzan esencialmente la misma función; una formación básica, el tercer ciclo brinda a los y las estudiantes un compendio generalizado de contenidos y el cuarto en sus diferentes modalidades y especialidades tales como: **académica** (Ciencias y Letras), **agropecuaria** (agraria, Educación Familiar y Social), **artesanal** (corte y confección, artesanía en madera, cerámica, herrería, etc.), **comercial** (secretariado, contabilidad), **industrial** (metal mecánica, mecánica automotriz, dibujo técnico, dibujo publicitario, electrónica, computación e informática, etc.), prepara a los y las estudiantes para enfrentar con cierto grado de aptitud las exigencias laborales, de subsistencia o prosecución de estudios superiores. Integra además, esta estructura, la Educación de Adultos, Programas de Alfabetización, Educación Especial que incluye tanto educación como rehabilitación y formación técnica especializada brindada por el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA).

Al ser la educación un proceso social que se desarrolla en las relaciones del ser humano con su entorno biológico, psicológico y social. “Los sistemas educativos tienen por misión formar a los individuos en la ciudadanía, lograr la transmisión, entre las generaciones, de los conocimientos y la cultura y



desarrollar actitudes personales. Tienen asimismo por misión dotar a los individuos de las calificaciones que la economía necesitará en el futuro" (Symonides, Singh, 1996, p. 23)

El sistema educativo costarricense, contempla actualmente dentro de su currículo la formación de valores, espacio que puede ser aprovechado para el desarrollo y fortalecimiento de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, sin pretender, por el momento, romper o cambiar los esquemas establecidos.

De igual manera los objetivos generales en el área de Estudios Sociales, para el primer y segundo ciclo de la enseñanza general básica en Costa Rica, son claras ventanas a los fines señalados.

Así mismo diferentes efemérides y contenidos específicos planteados en los actuales programas de estudio del primer ciclo, también ofrecen espacios para desarrollar la temática que nos ocupa, como podrían ser: Semana de los Recursos Naturales, Semana de la Nutrición, Semana de Salud Bucodental, Día del Niño, Día del Aborigen Costarricense, Día del Negro, Día de las Naciones Unidas, Día de Parques Nacionales, Encuentro de Culturas, La Campaña del 56, La Independencia, expresión oral (libertad de temas), expresión escrita (temas libres), etc.

Además, dentro de los considerandos de La Política Educativa hacia el Siglo XXI, en cuanto a los retos de la Educación, se menciona que la educación asume el reto ético, de fortalecer aquellos valores y actitudes que le dan a la vida, a lo económico y a lo social un sentido altruista, inspirador, incorruptible y humanista. Hacia lo interno, también implica la obligación del Ministerio de dotar



a los educadores de los medios necesarios para poder acometer con éxito las tareas que emanan, entre otras fuentes, de los mandatos de la política educativa.

Gámez (1979) ofrece el concepto de Sistema Educativo que se considera como referente de esta investigación:

*"Sistema Educativo es la combinación de procedimientos destinados a producir cierto resultado. Éste se deriva de la política educativa, y se realiza por acciones administrativas- estructurales- y pedagógicas" ( p. 238)*

### c. LA POLÍTICA EDUCATIVA

Dentro de una concepción de educación considerada como la de perpetuar la existencia de la sociedad en forma y esencia, proyectando a las nuevas generaciones valores, principios, e imagen del ser, la política educativa es el medio para lograr que la educación cumpla sus fines. (Gámez 1979)

Bajo tales circunstancias no debe extrañar que toda política educativa refleje, entonces, las opciones políticas, tradiciones, y los valores de un país, así como la idea que él se forma de su futuro. (Faure, 1973)

Toda política educativa, por lo tanto, conlleva un interés substancialmente social, económico y político y se reviste de características muy específicas, que muy someramente y sin seguir un orden de prioridad, se pueden resumir de la siguiente manera: (Gámez, 1979)





- se inspira primordialmente en los preceptos enunciados en la Constitución Política y demás leyes que norman el desarrollo y el actuar de la sociedad y del Estado
- sus objetivos están dirigidos a la concretización de fines globales
- sus objetivos guardan concordancia con los objetivos de los otros sectores de la actividad nacional
- se expresa a través de los fines, objetivos generales y específicos, propósitos y características del sistema educativo y por la planificación llega al currículo que motiva planes, programas y actividades
- define los lineamientos que activamente debe seguir el propio sistema
- es de obligatorio acatamiento
- fija campos prioritarios de acción y sugiere estrategias
- se matiza según los intereses del gobierno en turno
- se proyecta a mediano o largo plazo

#### d. LOS DERECHOS HUMANOS

Algunos autores consideran el nacimiento, como juridicidad, de los Derechos Humanos en tiempos muy remotos. Así, por ejemplo, cuando Helio Gallardo (1997) habla acerca de la génesis de los Derechos Humanos, los da a conocer como derechos burgueses, situación que crea, inicialmente, un cierto sentimiento de incomodidad y desconcierto y es que bajo esta perspectiva está endosando la



lucha por los derechos de las personas nacidas en "cuna de plata", de aquellas que inventaron el derecho y la ley como mecanismos de defensa para sus propios intereses; los burgueses, comerciantes, financistas e industriales, personas de clase media alta, poseedoras, sin riesgo de su vida, de abrigo, comida, trabajo, libertad y propiedad, pero carentes de un gran anhelo; el poder poseído por el clero, la nobleza y la realeza.

Sin embargo, casi inmediatamente aclara, que no por ello, los Derechos Humanos se minimizan en su significado; defender lo que tenemos y luchar por lo que carecemos.

Todo nace en un tiempo y lugar determinado y los Derechos Humanos nacieron, para este autor, allí, en las afueras de los deslumbrantes palacetes de la modernidad<sup>5</sup>, abrazados por luchas históricas e ideológicas, por el despertar del Siglo de las Luces y por profundas revoluciones. Florecieron como iniciativas nacidas para defender las posesiones materiales y espirituales de gentes privilegiadas y para destruir o arrebatar el poder a aquellos que lo tenían, pero que por conveniencia, para poder controlar el poder de convocatoria, se universalizaron, se hicieron extensivos aún a aquellos que no tenían representatividad, como los obreros.

A través de la historia, cita Ramírez (1998), han surgido diversas corrientes de pensamiento y posiciones teóricas en torno a la concepción y fundamentación de

---

<sup>5</sup> Período histórico que sirvió de cuna a la burguesía y a la defensa de sus derechos particulares, hoy Derechos Humanos. En ella se generan grandes movimientos de transformación social (Revolución Francesa), económica (Revolución Industrial) e ideológica (Proclamación de los principios de igualdad, libertad y fraternidad)



los Derechos Humanos, las cuales varían, según ella, en función del paradigma de la época, corrientes de pensamiento, autores, contextos, culturas, etc. No obstante la preocupación de esta temática desde la perspectiva académica, al considerar los Derechos Humanos como objeto de estudio, de docencia y de investigación, es más bien reciente.

En el libro *Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Puebla*, Gloria Ramírez, distinguida investigadora del tema que se desarrolla, plantea una amplia recopilación de conceptualizaciones emitidas por varios autores, los cuales exponen su punto de vista desde diferentes corrientes, orientaciones y enfoques, las que se expondrán, en forma concreta, como sustento de esta investigación.

Atienza (1983) atendiendo la multiplicidad de criterios que sobre el término se generan, muestra su preocupación sobre este aspecto y añade que alrededor del concepto de Derechos Humanos existen tantas interpretaciones como ideologías hay, al grado que puede, incluso, hablarse de una pérdida del concepto. Por lo que señala la necesidad de hablar un mismo idioma, coherente y claro al tratar de definir los Derechos Humanos. En la búsqueda de una definición del término, dice, intervienen muchas variables - concepción de ser humano, creencias religiosas, experiencias cotidianas, etc. - que han producido toda esta gama.

Peces Barba (1978), filósofo español y destacado especialista en materia de Derechos Humanos, señala que éstos son un producto histórico del mundo moderno y que surgen progresivamente en el tránsito a la modernidad.

Asumiendo una posición más acorde con lo consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Oestreich (1990), investigador



iusnaturalista, define los Derechos Humanos como inalienables, innatos, imprescriptibles e independientes del Estado, son derechos naturales, reafirma. Para este autor Derechos Humanos y derechos fundamentales son concepciones diferentes; los derechos fundamentales, aclara, se hayan puntualizados en las constituciones.

Contrario a este pensamiento está el expuesto por los positivistas, dentro de esta corriente se reconocen como Derechos Humanos sólo aquellos que son reconocidos por el ordenamiento jurídico.

Antonio Pérez Luño (1983), define los Derechos Humanos como:

Un conjunto de facultades e instituciones que en cada momento de la historia concretan las exigencias de la dignidad, la libertad, y la igualdad humana, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los lineamientos jurídicos nacionales e internacionales. (p, 48)

Carlos Nino (1984), exponente de la tesis de que los Derechos Humanos constituyen derechos morales dice:

Los Derechos Humanos son derechos morales que gozan todas las personas morales por el hecho de ser tales, es decir, todos los seres con capacidad potencial para tener conciencia de su identidad como titular independiente de intereses y para ajustar su vida a sus propios juicios de valor. (p 45)

Así mismo Muguerza (1987) sugiere formular una definición sobre este concepto que no obedezca a fundamentos ni intuitivos ni emotivos, sino a una justicia racional que con la posesión de argumentos sólidos propicie su exigencia y protección. Para él la lucha por los Derechos Humanos no es otra cosa que la



lucha contra múltiples formas de alineación que el ser humano ha conocido y ha padecido.

Los Derechos Humanos, considerados por algunos como construcciones occidentales, conforman invariablemente, hoy día, parte de la agenda mundial y aunque continúa germinando nuevos conceptos, éstos según Ramírez (1998) deben responder a un lenguaje claro, concreto y coherente.

No obstante las variadas definiciones expuestas anteriormente, en esta investigación, se asumirá como Derechos Humanos aquellas construcciones o prácticas culturales legitimadas a nivel global ya que su exigibilidad trasciende las fronteras de los Estados nacionales. Se construyen en base a la condición humana y se lucha por su reconocimiento, por lo tanto, no son inherentes al ser humano. Evolucionan según el tiempo, el espacio y la coyuntura histórica, por lo tanto, tampoco son rígidos ni invariables ya que su alcance no se ha agotado.

### C. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Por largo tiempo la escuela<sup>6</sup> costarricense significó uno de los instrumentos que más contribuyó a que este país, a pesar de tener una economía típica de un país pobre, conquistara para sus habitantes un nivel de vida bastante aceptable. La educación costarricense mostró en otros tiempos – entre los años cincuenta y setenta- efectividad como instrumento de ascenso social y de

---

<sup>6</sup> Se entiende por **escuela** la educación formal en todos sus niveles



ampliación de oportunidades para los menos favorecidos (MIDEPLAN, 1998), efectividad que se ha visto fuertemente desgastada en los últimos tiempos.

La educación, en teoría, está en la obligación de concebir al ser humano en todo su esplendor, capaz de enfrentar y convivir en un mundo cambiante, pero eso es difícil de lograr cuando las políticas sociales y económicas tanto en el ámbito nacional como internacional buscan la competencia, la exclusión, el individualismo, la privatización de servicios públicos, en otras palabras la deshumanización y robotización de los individuos.

La Política Educativa Hacia el Siglo XXI es quien orienta actualmente el quehacer educativo costarricense. Aprobada por el Consejo Superior de Educación el 4 de noviembre de 1994, formula sus retos en tres dimensiones fundamentales:

- La Ética del Desarrollo
- La Política Social en la Educación
- El Marco Jurídico del Sistema Educativo

Debido a la importancia que para la formulación de un currículo más humanizado e impulsador de una cultura de paz, revisten estos tres aspectos, se considera necesario profundizar un poco sobre cada uno de ellos.

## LA ÉTICA DEL DESARROLLO

Determina las posibilidades que tiene el país de enfrentar los retos del siglo que inicia mediante el abordaje de cuatro factores:



- **Sostenibilidad del Recurso Humano.** Pretende poner en manos de los sectores más desfavorecidos los instrumentos necesarios con el fin de cerrar la brecha social.
- **Sostenibilidad Ambiental.** Busca crear conciencia en todos y cada uno de los seres humanos sobre las consecuencias que sobre el ambiente tiene cada una de sus acciones.
- **Sostenibilidad Económica y Productiva.** Establece un lazo indisoluble entre Desarrollo Económico y Desarrollo Humano.
- **Sostenibilidad Social y Política.** Contempla la necesidad de formar individuos conscientes de sus derechos y deberes, capaces de asumir compromisos que favorezcan el desarrollo de su comunidad en todos los aspectos.

## LA POLÍTICA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Procura la Política Educativa mantener los niveles de crecimiento y desarrollo del país al mejorar las condiciones de vida, de competitividad y de eficiencia de los costarricenses. "La educación debe ser la solución para cerrar la brecha entre las demandas sociales de los costarricenses y las posibilidades de satisfacerlas" (MEP, 1996, p. 11)

## EL MARCO JURÍDICO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Como inicialmente se mencionó, la Constitución Política y la Ley Fundamental de Educación son dos de los instrumentos que regulan la Política Educativa



vigente. Ambos definen la educación como un proceso de formación integral, obligatorio y costado por la Nación que tiene como responsabilidad cerrar la brecha social y cognitiva entre los ciudadanos y que señala la responsabilidad de todos los actores de velar por su calidad. (MEP, 1996)

La política educativa Hacia el Siglo XXI, se centra en tres corrientes filosóficas básicas que se complementan entre sí: Humanismo, Racionalismo y Constructivismo, las cuales dan respuesta al **qué** (contenido), **al cómo** (método) y al **para qué** (fines - valores) de la educación.

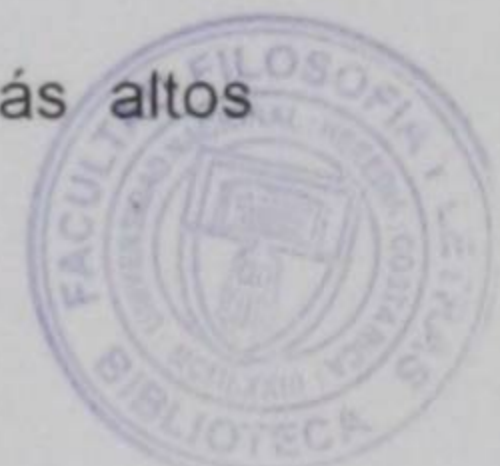
La corriente Humanista visualiza a un ser humano con altos valores morales en todos los campos: social, económico, cultural.

La Racionalista se centra en la búsqueda, construcción y reconstrucción del conocimiento.

Y finalmente la Constructivista persigue la construcción y aprehensión del conocimiento mediante la interacción horizontal de educadores/as y estudiantes.

EDU2005, es un Proyecto Educativo Nacional que nació apadrinado por la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, éste, en concordancia con la UNESCO, proclama la generalización del acceso a una educación básica de calidad, sin embargo, el analfabetismo, la deserción, la exclusión y la diferencia entre sexos sigue ampliando la brecha que se da entre educación pública y privada y entre educación urbana y rural. (Estado de la Nación, 1998)

Según el MEP este proyecto educativo significa un cambio de enfoque, una forma diferente de ver la educación. Bajo esta perspectiva la educación pública costarricense podrá asumir para su medición y mejoramiento los más altos





estándares internacionales, se planteará según el punto de vista y necesidades integrales de los y las estudiantes, está abierta al control comunal, motivará al docente mediante el ofrecimiento de diferentes incentivos a capacitarse y renovarse y pretenderá cerrar tres brechas que limitan una educación de calidad y de iguales oportunidades: la del conocimiento (puesta de manifiesto en las Pruebas Nacionales, se sugiere el Bachillerato Internacional y el Programa de Años Medios como alternativas de solución), la de actitudes y valores (deterioro de los valores en la sociedad costarricense, propone interdisciplinariamente la integración e inserción de valores en el Currículo Nacional Básico y el fortalecimiento del clima organizacional escolar) y la gerencial (se manifiesta en las deficiencias administrativas y los servicios a los usuarios que ofrece el sistema y se propone someter esta estructura a estándares mundiales de calidad como lo es ISO 9000).

No obstante las buenas intenciones y la claridad de su planteamiento, en el contexto actual esta política educativa no responde a la realidad del país, por el contrario se transforma en el escudo de batalla de intereses foráneos dentro de los cuales se omiten los valores culturales propios de las comunidades a las que pertenecen las y los educandos, generando prácticas que afectan la identidad cultural, autoestima y capacidad de los y las jóvenes de participar adecuada y activamente en su medio, de ahí la necesidad de fortalecer el currículo educativo costarricense con la temática de los Derechos Humanos a fin de generar la Educación para Paz.



#### D. EN BUSCA DE UN ANHELO: HECHOS CONCRETOS

"Los derechos, al ser de todos, plantean un compromiso moral que evita a que nadie quede excluido de colaborar para que estén presentes en la vida concreta y cotidiana de esta totalidad, sin excepción y no a que sólo se encuentren plasmados en leyes, acuerdos o declaraciones" (IIDH, 1999, p. 121)

Propuestas nacidas anteriormente en éste y otros países han abierto brecha en el estudio y práctica de los Derechos Humanos y la Cultura de Paz. Aunque las diferentes propuestas no se fundamentan en idénticos principios ni siguen las mismas estrategias, si persiguen objetivos acordes con el tema que nos ocupa; la inserción de éstos en el currículo educativo costarricense.

En las distintas presentaciones teóricas se analiza desde la posibilidad de espacio que la temática pueda encontrar dentro de los currícula vigentes hasta diferentes aportes ideológicos y pedagógicos en los que se analizan diversos métodos, objetivos, estrategias y contenidos; de ahí lo valioso de apuntar algunas de ellas.

Delpiano y Magendzo (1988) hacen un estudio en el que se valora la relación existente entre escuela formal, currículo y Derechos Humanos. Para estos autores son tres los principios básicos que fundamentan esta relación: intencionalidad, poder y desarrollo real de una conciencia valorativa y moral dentro del sistema educativo, por lo que para ellos tanto la escuela como el currículo cumplen un propósito, poseen una intencionalidad claramente definida;



influir sobre las otras y los otros a fin de modificar o moldear su conciencia y su posición moral

Como se puede deducir y, como bien lo manifiestan los autores recién señalados, la escuela y el currículo establece y adopta las propias valoraciones ideológicas respecto a los elementos que debe transmitir la cultura, ésta se convierte en un ente de gran poder al producir un saber, construir un sujeto y orientar en forma deliberada las posibles conductas de terceros, gobernando sus conductas presentes y futuras y otorgando a las diferentes materias y contenidos un mayor o menor status.

Cuando lo que se pretende es introducir dentro del currículo la temática de los Derechos Humanos la siguiente reflexión es de considerar y analizar para conocer en qué condición se pretende hacer esa inserción, cuál será la cuota de poder que dispondrá dentro del mismo; ya que, apuntan, dentro del currículo y de la escuela, el poder se distribuye en forma irregular, "sólo un sector muy reducido de toda la cultura adquiere poder" (p. 67) y es valorado académicamente, la cultura que se construye día a día, la de la cotidianidad, la socialización, la del ser humano común con sus alcances y limitaciones, con sus alegrías y tristezas, con sus triunfos y fracasos, es relegada a un segundo plano, es desvalorizada, no tiene poder escolar, es invisibilizada dentro del currículo.

La inserción que de esta temática se busca, sin querer transmitir menosprecio, no asume el rol de una Cenicienta más. Hablar de Derechos Humanos en el currículo educativo significará hablar de realidad, de trascendencia, de construcción de sentido, de identificación, compromiso y



sentimientos; por esa razón, es necesario y de gran importancia “introducir al currículum ésta temática, con un grado o nivel de poder, de legitimación, de valoración” (p. 70)

No queremos, mencionan:

Que los Derechos Humanos se conviertan en una opción de segunda clase, en una actividad, materia, o quehacer educativo agregado con misericordia al currículum. Estamos concibiendo la temática de los Derechos Humanos en su amplia acepción como modelo social, político y cultural en el que se desarrolla con plenitud la personalidad humana. No se trata, entonces, de un contenido adicional, sino que se pone en juego una totalidad educativa que compromete al contenido, al método, al medio y al mensaje, a la interacción humana al interior y fuera de ésta (p. 70).

Para estos autores, los Derechos Humanos constituyen por si una ideología educativa que compromete la esencia misma del currículum tanto manifiesto – otorgándole un reconocido espacio de legitimidad al interior de todas las experiencias del currículum - como oculto – cultura propia de la escuela, en las interacciones que se establecen entre profesores y alumnos y de éstos entre sí, en el alejamiento de metodologías autoritarias- y por consiguiente su incorporación exige un repensar del currículo.

Por lo tanto introducir la temática de los Derechos Humanos al currículo escolarizado significa deslindarse de la mera transmisión de conocimientos a promover cambios profundos en la capacidad de sentimiento, pensamiento, reflexión, análisis, crítica y autoconstrucción del currículum. El desarrollo de la



temática de los Derechos Humanos implica por lo tanto una permanente construcción y recontextualización del currículo.

Es así como en las recientes reformas educativas que se están desarrollando en los países del continente, se hace explícita la necesidad de dotar a los educadores de herramientas prácticas para enfrentar el reto de la educación en Derechos Humanos, y con ello integrar en el trabajo docente los contenidos y el desarrollo de valores y los principios que postulan los Derechos Humanos. (IIDH, 1999)

La conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, realizada en Viena en 1993, apunta esta misma necesidad al señalar que “la educación, la capacitación y la información pública en Derechos Humanos es esencial para promover y lograr relaciones armoniosas entre las comunidades y para impulsar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz”. (IIDH, 1999, p. 9)

Por su parte Schmelkes (1995) en su ponencia “Educación para los Derechos Humanos. Reflexiones a partir del conocimiento y de la práctica Latinoamericana da a conocer el objeto principal de su investigación al expresar “la investigación consistió en determinar el estado del conocimiento sobre educación en valores a nivel mundial y el estado de la práctica sobre el mismo tema en América Latina” (p. 79), es un estudio bibliográfico centrado en alrededor de más de cien textos y en el ámbito de la educación formal para niños y adolescentes.

La sociedad espera, dice ella, que la escuela forme en valores, este compromiso constituye de por sí un compromiso tácito “el sistema educativo tiene



una importante responsabilidad en la constitución de las bases para una convivencia democrática y respetuosa entre los seres humanos" (p.80) Específicamente en el caso de América Latina, agrega, "se recurre con insistencia al sistema educativo para prevenir las violaciones de los Derechos Humanos y para evitar que se vuelvan a presentar situaciones como las que muchos países de la región sufrieran durante los años setenta y ochenta" (p. 81)

Llama la atención, en este momento, el planteamiento que realiza Tuvilla (1998) al referirse al mandato que tiene la educación de formar en valores cuando apunta que efectivamente la educación está llena de valores, pero que éstos selectivamente responden a políticas educativas y a un modelo de desarrollo definidos con anterioridad, los cuáles muchas veces no responden a los intereses del ser humano, sino a los de los grupos de poder, demostrándose en el hecho de que la educación no puede defender su neutralidad.

Es así como los Derechos Humanos al arrastrar su propia historia, no pueden deslindarse de su imperativo de formar en valores ya que ellos por sí mismos los adopta. "Los Derechos Humanos son un complejo motivo aglutinador y ordenador de valores que la conciencia humana ha planteado como fundamentales y propios del hombre, ante los cuales las estructuras políticas deben adecuarse para respetarlos y garantizarlos". (Barba, 1997, p. 55)

Dentro del sistema educativo costarricense la formación en valores ha ocupado un importante y amplio espacio dentro del currículo tal y como se puede desprender del Proyecto Educativo EDU 2005. Según éste proyecto las tres brechas fundamentales que deben cerrarse para lograr una educación llena de



renovadas oportunidades y exigencias hacia el nuevo siglo son las de los conocimientos y destrezas cognitivas, la de actitudes y valores y la brecha gerencial.

Los valores para el desarrollo de una cultura hacia la calidad, en el ciudadano del Siglo XXI, planteados en la EDU 2005 son los siguientes: tolerancia, originalidad, ponderación, apertura, objetividad, flexibilidad, orden, disciplina, honestidad, compromiso, fidelidad, lealtad, constancia, rigor, responsabilidad, profesionalidad, laboriosidad, diligencia, puntualidad, sinceridad, diálogo, respeto, justicia, equidad, solidaridad, autenticidad, autoridad, armonía, identidad, amistad, rectitud, salud, accesibilidad, conocimiento, civilidad, prudencia, verdad, criticidad y ocio constructivo.

Respecto a la brecha de actitudes y valores se indica que no es cuantificable, que se percibe por medio de hechos y eventos de diversa naturaleza: índices de deserción y repitencia, aumento de la violencia, actos de corrupción y aumento en el consumo de licor y drogas, o bien en la impuntualidad, falta de calidad e inclinación por el mismo esfuerzo.

Se pretende también el Fortalecimiento del Clima Organizacional Escolar para garantizar la calidad educativa desde el aula. Con este propósito se financiaría cada dos años un proyecto de mejora curricular en el que participan las instituciones que lo deseen, cuyo objetivo es involucrar a todos los sectores vinculados con el centro educativo en la toma de decisiones relacionadas con la excelencia académica y formativa y elevar la formación de valores y actitudes



acordes con la familia, la comunidad y el país, sin perder de vista la visión internacional.

No obstante el anterior planteamiento y buena intencionalidad, la verdad es que en la práctica el despliegue del currículum como se plantea en la actualidad, no garantiza el desarrollo, de valores morales ni de una conciencia de justicia y equidad; estos pilares necesarios para el desarrollo de una sociedad respetuosa de sus semejantes y de sus derechos fundamentales debe construirse desde otra perspectiva, no porque el frasco diga dulces, eso contiene, "igual ocurre con los valores en general, no por saber algo, poco o mucho, sobre la belleza, la justicia o la verdad, nos convertimos en estetas, personas justas o sabias" (IIDH, 1994, p.33)

Ciertamente "la educación en Derechos Humanos es una modalidad de la educación moral, en tanto que para promover la vida y participación de los ciudadanos/as en la democracia es necesario un esfuerzo de construcción personal que conduzca a la elaboración de criterios morales propios y solidarios" (Osorio, 1994, p. 162)

Una Educación para la Paz y los Derechos Humanos requiere una nueva y más amplia percepción de los valores; valores positivos (respeto, igualdad, solidaridad, libertad, honestidad, verdad, ética,...) que se constituyen, uno a uno, en peldaños fundamentales de ésta ideológica educación. "Los Derechos Humanos definidos como valores y principios éticos, dan sentido a las relaciones entre las personas, así como a la vida individual y social de cada persona". (IIDH, 1999, p. 24)



Este tipo de educación busca entonces estar, además, dirigida a gobernantes y a la sociedad civil en general, debe arroparse en la cuna misma de los hogares. Educar para la Paz y para los Derechos Humanos no es, como bien lo dice McGinnis (citado por Fisas, 1987), "sólo un concepto a enseñar, sino una realidad a vivir" (p. 259) y esto solamente se puede lograr con una sólida formación en valores.

La interiorización de la paz debe constituir una forma de vida, todo un proceso permanente, dinámico, flexible, reflexivo y holístico, que responda en su desarrollo a las exigencias de tiempo y espacio. La Educación para la Paz debe, según Lederach (citado en Vinçez Fisas, 1987), actuar sobre el pensamiento, la conducta, las políticas estatales, la sociedad y las personas. Debe generar, agrega, actitudes y conocimientos que impulsen al ser humano a transformar, en todas sus manifestaciones, la cultura de violencia en que se vive actualmente por una cultura de paz, así mismo apunta que la democracia con sus limitaciones y contradicciones, defiende el pluralismo, la libertad de expresión, la igualdad de todo individuo ante la ley y la no discriminación en función de raza, creencias, sexo y el origen social. Valores, éstos, que deben ser generados y promovidos en la escuela.

La concepción de la democracia como el derecho a la diferencia unida al reconocimiento social y legal de las culturas minoritarias, reafirma, la necesidad de variar los tradicionales planteamientos de la escuela.

Los Derechos Humanos, son derechos que por sí mismos denotan valores universales y que de fomentarse dan lugar a una convivencia pacífica. Educar en



Derechos Humanos es educar para la paz. La paz y los Derechos Humanos son valores inseparables, cada uno de ellos encierra al otro. "Una Cultura de paz, constituida en la mente de cada ser humano y en todos los rincones del mundo, de hecho debe ir acompañada por una educación para los Derechos Humanos". (IIDH, 1999, p. 16)

Es considerable el hecho de que la escuela no es la panacea que puede resolver todos los problemas de los grupos sociales, pero, sin embargo, es a ella donde llegan los niños y niñas cargados de ellos, de ahí la enorme urgencia de crear lazos (pedagógicos) que permitan ayudar a evitar situaciones que afectan seriamente los propósitos de la escolaridad.

En el manual para el maestro de 5° grado, Eduquemos para la paz y los Derechos Humanos de Carbajal, Vidargas, Martínez y Herrerías (1998), se expone una propuesta mexicana cuyas dos vertientes de su estrategia buscan, por un lado vincular los contenidos del plan de estudio con los Derechos Humanos, y por el otro promover a todo nivel la reflexión sobre la pertinencia de la resolución pacífica de conflictos.

Este proyecto de Educación para la Paz y los Derechos Humanos a nivel primaria surgió en el año de 1993 con un convenio que se suscribe con la Secretaría de Educación de Guanajuato. A partir de entonces se desarrolló una propuesta metodológica que cubriera las necesidades de educación valoral de los niños del estado. Se elaboró un "Manual de apoyo al docente" basado en los contenidos curriculares del 5° grado.



El manual se piloteó en 37 escuelas arrojando resultados sumamente interesantes. Por tal motivo la UIA-León retomó el proyecto y apoyó la elaboración de dos manuales más, el de 4º y 6º grados.

A raíz del seguimiento realizado a 58 docentes tanto de la escuela pública como de la privada, surgieron tres líneas de investigación, las cuales, según los autores, sería importante desarrollar en un futuro:

- los efectos de la Educación para los Derechos Humanos en la disciplina escolar (los docentes han manifestado que mejora sustancialmente)
- el aprendizaje de los contenidos curriculares (los docentes consideran que los alumnos aprenden mejor los contenidos trabajando en fichas).
- el cambio de actitudes en el ámbito familiar (los padres de familia reportan cambios que ellos consideran positivos en las actitudes de sus hijas e hijos)

Una crítica recurrente al planteamiento de los Derechos Humanos, dicen ellos, parte de la interpretación errónea al ubicarlos en el estricto campo de lo que se puede exigir, pero sin ninguna relación con respecto a lo que se debe y puede adoptar para su existencia cotidiana y concreta.

Bajo un planteamiento universal de lo Derechos Humanos y de Educación para la Paz, dentro del que no se da discriminación alguna, la totalidad de la humanidad se encuentra comprometida, no solamente al respeto de ellos, como



ha sido tradicionalmente señalado, sino que también a vivirlos personalmente y a colaborar para que sean vividos socialmente. (Carbajal, et al. 1998)

Desafortunadamente, según la apreciación de la investigadora, la escuela, ante estas culturas minoritarias acentuadas y golpeadas hoy día por las fuerzas globales, no brinda respeto, opciones ni oportunidades, por el contrario excluye, etiqueta, acultura y cuando mucho ofrece una educación compensatoria como es el caso de los institutos o academias de educación no formal.

La inclusión de los Derechos Humanos, dentro del currículo educativo costarricense, viene entonces a contribuir en el rescate de valores tan valiosos y necesarios como los que brindan un aporte humanístico a las escuelas. Jordán (1994) deja claro que esta inclusión no busca agrandar con una materia el ya saturado currículum escolar, como ya lo han expresado diferentes autores, al tratar otras temáticas igualmente incluyentes, sino de dar respuesta desde la escuela a la imperiosa necesidad de construir sociedades más justas, pacíficas, equitativas y respetuosas de los Derechos Humanos. "La educación en Derechos Humanos debe potenciar la autonomía y el uso de la razón dialógica para conseguir formas de convivencia personal y social más justas y, a la vez, tan variadas y diversas como las personas y grupos implicados promuevan" (Osorio, 1994, p. 163 )

Además, de los aspectos planteados hasta aquí; intencionalidad y poder del currículo, el fundamentalismo de los valores, la obligatoriedad de los Derechos Humanos de formar ciudadanos y sociedades más justas, comprometidas con la democracia y la equidad y capaces de responder reflexiva, crítica y creativamente





ante los grandes problemas sociales, se plantea ahora otra dimensión sobre cómo debe ser considerada en una educación de Derechos Humanos y paz, la interdisciplinariedad.

Scaffo (1998), asesora en Investigación Educativa expresa que ninguna ciencia por sí sola es capaz de explicar los aspectos interdependientes de la realidad, y que si aprender es un proceso de construir significados, como sostienen las líneas actuales de las ciencias del desarrollo y la educación, el marco de la significación entonces pasa por la captación intencional del sentido total de los fenómenos, eventos y objetos. "Estas comprobaciones han sido el fundamento de aplicar al nivel de las practicas educativas, formas de presentación y abordaje de los contenidos que contemplen esa cualidad del funcionamiento cognitivo" (p.13)

Surgen de este modo otros enfoques, como los globalizadores, los cuales se orientan sobre la base de que las orientaciones pedagógicas deben marchar acordes a los procesos del sujeto de aprendizaje, "tradicionalmente han existido y en la actualidad existen, diferentes estudios, investigaciones y experiencias que han sostenido el error de organizar aditivamente los contenidos para suponer un mecanismo, posterior y espontáneo de integración en campos conceptuales más amplio" (p.20)

El enfoque globalizador, dice ella, sugiere un modo especial de organizar los contenidos de la enseñanza. Esta orientación tiende a considerar los temas como un todo integrado, a fin de comprender globalmente los distintos



componentes del sistema y de acceder a niveles de interpretación y significatividad mayores que los permitidos por otras orientaciones.

En Costa Rica, por ejemplo, para dar respuesta a serios problemas sociales y educativos que afectan a gran número de comunidades, se promueve en la Administración Figueres Olsen el proyecto para el mejoramiento de la calidad de la educación y de la vida en las comunidades urbano - marginales (PROMECUM) el cual incluye inicialmente a 28 comunidades y mira el desarrollo del niño y de la niña de una forma integral conjuntamente con su realidad social. "El niño y la niña en cuanto a seres humanos más afectados se convierten en el centro del proceso educativo. Además son la fuente principal del currículum y gestores de su propio conocimiento con la guía, orientación y facilitación del docente" (De Santi, 1995, p. 140)

A la vez De Santi enfatiza que "la estrategia educativa circular contrariamente a aquella lineal- que verticaliza o distribuye en sentido horizontal el proceso cognitivo volviéndolo rígido, dogmático, parcializado o disperso- permite una formación integral del ser humano" (p. 146), facilitando la construcción de una mentalidad abierta y dinámica capaz de hacer comparaciones y asociaciones y del crecimiento de la conciencia.

"Un método válido para promover la formación integral de niños y niñas es trabajar sobre temáticas de gran interés humano: la paz, los Derechos Humanos , el ambiente" (p.147), temáticas en las que la interdisciplinariedad es abiertamente posible, aspecto indispensable en cualquier metodología que se adopte para difundir la cultura de paz y de los Derechos Humanos.



Para Giroux (1997) portavoz de la educación radical en Norteamérica, la educación radical viene a representar una esperanza, un nuevo y fresco respiro dentro de un sistema educativo desgastado, fraccionado, depositario, deshumanizado y carente de creatividad. "La educación radical no se refiere a una disciplina o a un cuerpo de conocimientos. Alude a un tipo particular de práctica y a una particular actitud de cuestionar las instrucciones recibidas y los supuestos recibidos" (p.22). Las premisas que sustentan la educación radical (interdisciplinaria, cuestionadora de las categorías fundamentales de toda disciplina y democratizadora de la sociedad), nacen como una respuesta a los momentos de crisis socio política que ha experimentado la humanidad en las últimas décadas.

De Santi propone la puesta en marcha de la Metodología de Educación para la Paz, Derechos Humanos y Medio Ambiente (o Las Diez Palabras Claves de la Paz) como un instrumento válido en la lucha por lograr una "Revolución Pedagógica" que busque la formación integral del ser humano, busca también la formación de profesores que generen una educación no represiva ni dogmática, sino más bien participativa y evolutiva, cuyo eje sea el binomio conocimiento/conciencia, analítico, crítico y constructivo, capaz de pensar en forma global y de actuar localmente. Propone poner en marcha un proceso educativo circular en el cuál no existan partes privilegiadas sino sujetos activos entre los que se genere un flujo ininterrumpido de información y de intercambio permanente.



Como puede notarse la integración (mencionada en algunos textos como globalización), no es la acción de acuñar sin sentido los contenidos, es buscar creativamente la correspondencia que puede existir entre ellos y su significado.

Una propuesta concreta en este sentido es la que se ha experimentado en Aguascalientes México bajo el nombre de "Proyecto de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, propuesto por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. (AMNU) y cuya preocupación inicial era ofrecer una alternativa educativa en el campo de la paz y los Derechos Humanos. Inicialmente se procedió a trabajar con un grupo de docentes de primaria, quienes luego de ser capacitados diseñaron y aplicaron experimentalmente una estrategia y una metodología educativas para formar a maestros y alumnos de educación primaria en las actitudes y valores de la paz y los Derechos Humanos.

Ejecución de talleres para la formación a docentes, elaboración de Guías de Educación para los Derechos Humanos para maestros/as de preescolar y de primaria que incluyen un mapeo de los contenidos relativos a la paz y los Derechos Humanos en los programas de estos niveles educativos, el Manual de Educación para los Derechos Humanos para coordinadores de Talleres, así como la Antología y el Documento Base del Programa de Educación para los Derechos Humanos que señala la fundamentación teórica (filosófica, psicológica y pedagógica) del proyecto, más la incorporación del mismo al ámbito nacional, han sido otros de sus logros.



los fundamentos que ofrecen los instrumentos legales de carácter internacional a la educación en los valores de la paz y los Derechos Humanos.

Por lo que se refiere a las orientaciones pedagógicas básicas, afirman los proponentes del proyecto, el fundamento lo constituye la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, así como el diseño curricular problematizador que Abraham Magendzo fundamenta en esta teoría; el modelo de los "cinco modos de educación moral" que propone Ryan, el modelo del dominio afectivo de Bloom y la orientación que ofrece el enfoque socioafectivo que David Wolks y Rachel Cohen inician a partir de la evaluación de resultados del movimiento de educación para la paz, especialmente en países anglosajones y nórdicos.

En cuanto a los aspectos teórico - prácticos de los Derechos Humanos, diseñaron un programa básico que trabaja sobre cinco derechos fundamentales: igualdad, fraternidad, justicia, libertad y vida y a través de los cuales se pretende abarcar todos los contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Estos cinco derechos fueron seleccionados de acuerdo con el programa de Formación en Derechos Humanos de la Vicaría de la Solidaridad de Chile.

Este programa de formación en Derechos Humanos también se ha enriquecido con aportaciones que se han integrado al esquema de Derechos Humanos presentado, como la de Servicio Paz y Justicia de Uruguay y del Seminario Permanente de Educación para la Paz de la Asociación pro Derechos Humanos de España, que ha producido valiosos materiales de apoyo, tanto para la formación de maestros como para el trabajo directo con los niños/as, desde un enfoque socioafectivo.



En México, los Derechos Humanos, van ganando terreno en el currículo explícito, no de manera transversal, como originalmente había sido la propuesta de la Comisión Nacional de Derechos Humanos y de la AMNU, sino en la asignatura de Civismo. Paso importante de la modernización educativa; sin embargo, preocupante; ya que a los contenidos propuestos no se les sustenta cuentan con materiales de apoyo para el manejo y aplicación adecuada de los mismos y, para abordarlos, es necesaria e indispensable la formación docente.

Desde los inicios del proyecto, se eligió la alternativa de integrar la Educación para los Derechos Humanos al currículo existente, replanteando la práctica docente.

a) Con una nueva forma de encarar los contenidos programáticos, vinculando los contenidos con la realidad familiar, escolar, comunitaria, nacional e internacional y el abordaje interdisciplinario de los contenidos.

b) Con la aplicación de nuevas metodologías participativas, socioafectivas y problematizadoras que propicien la:

- Participación del educando en la toma de decisiones
- Disensión y dilematización, haciendo frente al conflicto
- Investigación, reflexión y crítica en el desarrollo del pensamiento del educando



- Atención simultánea de los componentes cognoscitivos, afectivos, valorales y conductuales

Los contenidos y metodologías empleadas, en el caso de Aguascalientes, se inclinan más al aspecto valoral de los Derechos Humanos, debido, quizás, a la marcada influencia, que sobre este proyecto tiene el Programa de Formación de la Vicaría de Chile, así como a las teorías de educación moral, sin embargo no se excluyen aspectos epistemológicos, políticos o ideológicos.

Dentro de una Educación para la Paz y de Derechos Humanos la presencia de educadores críticos, reflexivos y creativos es básica, bien lo enfatiza Giroux (1997) al escribir: "Todos los profesionales deberían ser críticos, pero sólo la profesión docente tiene la responsabilidad principal de educar ciudadanos críticos" (p. 28) capaces de justificar su posición ante diversos temas, ideas o pensamientos, capaces de transformar el proceso de aprendizaje, de convertirse en verdaderos agentes de cambio, responsables ante las exigencias individuales como ante las que le demanda la sociedad. Por esa razón sostiene:

Por eso es necesario que los educadores sean intelectuales, que se den cuenta que enseñar es una forma de mediación entre diferentes personas y diferentes grupos de personas y de que no podemos ser buenos mediadores a menos que seamos conscientes de cuáles son los referentes [objetivos] de la mediación en la que estamos implicados (p.30)

Esta opinión es ampliamente compartida por Osorio (1994), al afirmar:



El valor educativo de la Educación para los Derechos Humanos está en su capacidad de provocar el desarrollo del conocimiento que capacite a cada individuo para abordar la comprensión de la realidad compleja en que vive y para deliberar sobre los modos diversos de intervenir en ella (p.162).

Así mismo, Osorio le otorga a la educación un enfoque productivo, por lo que le atribuye a este proceso la elaboración de sentidos a partir de las contradicciones y complejidades de la vida cotidiana, de la economía, de las relaciones sociales y de la política. Para él son los contenidos y las formas de los intercambios que desarrollan los participantes del proceso educativo lo que va a definiendo el sentido y la calidad del mismo, por eso afirma:

Nosotros queremos plantear que la Educación para los Derechos Humanos propone y actúa de acuerdo a un modelo de proceso que implica desarrollar estrategias de construcción curricular a través de las cuales los objetivos pedagógicos deben expresarse en contenidos y en principios de procedimientos que rijan los intercambios en el proceso educativo en una dinámica integrativa y comprensiva (p. 162)

La Educación para los Derechos Humanos ha emergido en la agenda educativa como un tema de la modernidad crítica, como una propuesta pedagógica fundada en una racionalidad crítico – comunicativa que concibe la educación como una práctica humana que tiene valor en su sentido emancipatorio y en la formación de valores ( p. 161)

Consideramos, añade Osorio, que:





La Educación para los Derechos Humanos como una acción transversal porque tratando temas complejos y de gran repercusión personal y social no está contemplada como área o disciplina en los diseños curriculares sino de modo multidisciplinar. Sin embargo este enfoque supone destinar a las actividades de Educación para los Derechos Humanos una parte del tiempo correspondiente a las diversas áreas curriculares. Educar en y para los Derechos Humanos requiere un ambiente pero también tiempo suficiente para poder realizar actividades que le sean propias. Debe ser sistemática; su transversalidad no es sinónimo de acciones ocasionales, espontáneas o desordenadas, debe estar orientada por una propuesta curricular explícita que integre objetivos, contenidos, secuencialidad y metodologías específicas. (p.163)

Este enfoque pedagógico y ético - político de la Educación para los Derechos Humanos desarrollada en el ámbito escolar que plantea Osorio, se genera mediante la creación de contenidos tendientes a crear un hilo transversal dentro del currículum establecido a través de la educación moral, la promoción de la solidaridad y el afecto humano, la construcción de una democracia pluralista y participativa y el desarrollo del conocimiento potencial real, necesario para enfrentar con criticidad el momento y el contexto en que se vive. "La EPDH cree en la legitimación social a través de la incidencia que el o la maestra puede tener en su práctica docente, en las experiencias que diseñe, de manera transversal, en todas las asignaturas posibles, desde la perspectiva de los Derechos Humanos" (Papadimitriou, 1997, p. 6)



Las últimas reformas educativas, iniciadas en gran número de países, han incorporado a sus currículas, entre sus muchas innovaciones tecnológicas, según apunta Tuvilla (1998), la cuestión de la transversalidad. Esta tendencia viene a introducir al currículo la propuesta de reivindicar la función moral y social de la escuela y plantear nuevamente la interrogante sobre qué es más importante enseñar conocimientos o educar para la vida.

Proyectos identificados con esta corriente son los que recientemente se han formulado en Lima y que responden a los nombres de:

1- " Proyecto curricular de centro educativo desde la perspectiva de la Educación en Derechos Humanos y en Democracia" 1999 y que consiste en una guía metodológica para el docente de educación primaria y secundaria.

Esta iniciativa propone incorporar como contenido transversal al currículum y a través de las diferentes actividades que se desarrollan en la escuela, la propuesta de una Educación en Derechos Humanos y en Democracia.

2-"Técnicas participativas para educar en Derechos Humanos y en Democracia. Lima, 1998.

Este es un módulo de apoyo para los que trabajan en educación en Derechos Humanos y en democracia. Ofrece una serie de técnicas que permite vivenciar diversas situaciones para después teorizarlas y discutirlos. Contiene un marco conceptual y metodológico y cuadernillos con técnicas agrupadas por objetivos: de presentación, de cooperación, para formar grupos, para favorecer la comunicación, etc. (Red Peruana, 1999)



Este planteamiento nos lleva a reflexionar y a considerar que durante la puesta en marcha de muchos proyectos tropezamos con diferentes obstáculos, pero que ellos no pueden convertirse en impasables; siempre aparecen opciones que de una u otra manera pueden contribuir a nuestro propósito. "La idea sería introducir la cultura de los Derechos Humanos en la totalidad del plan de estudio, pero en la práctica, sobre todo a nivel secundario, esa cultura se aborda en forma fraccionaria, como parte de las asignaturas previstas en las ciencias sociales y económicas y en las humanidades. No obstante, es preferible estudiar los Derechos Humanos de esa manera a no hacerlo en absoluto".(Vicenç Fisas, 1987, p. 27)

Otra oferta que puede llenar las expectativas y necesidades para el desarrollo de una Educación para los Derechos Humanos es la de educación ciudadana (Gonzales y Espino, 1994). Planteamiento innovador peruano que suscita consensos en diferentes espacios del quehacer educativo, coincidiendo sus requerimientos con los que plantean las reformas educativas actuales. Esta propuesta se sustenta en tres vertientes teóricas; educación ciudadana y desarrollo humano cuyo principal objetivo es brindarle al ser humano calidad de vida, educación ciudadana y Derechos Humanos; bloque dentro del cual la participación y la inclusión del individuo en la toma de decisiones ocupa un lugar preponderante y educación ciudadana y construcción del conocimiento.

Dentro de esta idea "la educación ciudadana se define centralmente como una educación valórica. Tiene como propósito formar en valores y principios éticos, vinculándolos al desarrollo de capacidades y destrezas necesarias para



participar de manera crítica y creadora en los distintos espacios de la sociedad, ejerciendo la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la autonomía, la iniciativa; fortaleciendo la afectividad y el respeto al otro. Su finalidad es contribuir a la construcción de una sociedad humana e igualitaria que alcance el desarrollo humano y logre la vigencia plena de los Derechos Humanos y valores universales básicos" (p. 10)

"Una educación centrada en los Derechos Humanos, por lo mismo, es algo más que una asignatura. Supone un contexto y una vivencia plena que debe estar presente en la vida escolar como debería estarlo en la sociedad en su conjunto" (IIDH, 1994, 34)

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos, a la vez, reafirma que:

"El propósito de la enseñanza de los Derechos Humanos se amplía, por consiguiente, a un fin educativo que compromete la totalidad de la vida en la escuela. Más que dar instrucción sobre Derechos Humanos, se trata de educar para que el alumno y la alumna los aprecien, los valoren y los vivan" (p. 34). Por lo tanto el proceso de aprehender los Derechos Humanos no puede ser pasivo ni responder a modelos autoritarios y directivos, por lo tanto "los métodos más apropiados para presentar los Derechos Humanos colocan al alumno en el centro del proceso educativo y estimulan su pensamiento independiente"(p. 151).

La educación ciudadana busca revertir, al convertir a la escuela en un espacio de generación de capacidades y de condiciones de mayor equidad, así como formadora de ciudadanos con sólidos valores democráticos, la construcción



de inequidades que se dan dentro del proceso educativo (Gonzales y Espino 1994).

La educación para los Derechos Humanos y Paz requiere de creatividad, de participación crítica y responsable de los involucrados, por ello es importante considerar esta perspectiva desde una corriente donde el saber sobre los Derechos Humanos se produce en confrontación con la realidad social y con la forma como se viven esos derechos. La educación ciudadana confronta la realidad y señala sus contradicciones frente a un discurso de respeto a los Derechos Humanos que la cotidianeidad viola continuamente.

Otros de los aportes que vienen a engrosar esta gama de propuestas, todas de gran valor pedagógico es la educación por medio de actitudes. En donde una actitud es entendida como "una disposición interna de tono emocional sea de aceptación, de rechazo o de indiferencia. Es una disposición dirigida hacia uno mismo, los demás, los objetos, las instituciones; en fin es una preparación para actuar" (IIDH, 1994, p. 129)

Dentro de un tipo de educación como la que se pretende, en la que se busca formar seres humanos íntegros, conscientes, justos, reflexivos y participativos, Medaura (1989) considera que ésta orientación educativa puede enriquecer su puesta en marcha.

"Numerosas son las maneras o vías para llegar a la formación de actitudes, sin embargo se juzga como principales, la motivación, la imitación y la actuación, las demás y que omitimos mencionar, se consideran una ampliación o integración de las mencionadas" (IIDH, 1994, 135). Un currículum enriquecido con



Derechos Humanos buscará a partir de habilidades pedagógicas del o la docente, despertar en los/as estudiantes la necesidad de desarrollarlas. Y es que son tan esenciales realmente que sin la consideración de las actitudes no creemos posible la educación, señala en uno de sus escritos el experto de UNESCO Arnobio Maya. (1994)

Asumiendo el planteamiento anterior, se puede afirmar que la Educación en Derechos Humanos fomenta el formar actitudes que capacitan al ser humano para enfrentar una vida que cada vez se torna más compleja.

El Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central, que desarrolla en el área la Universidad para la Paz y nacido para ser puesto en marcha en la región después de los acuerdos de pacificación y democratización, pretende tales objetivos. Este programa busca lograr los postulados de la Declaración de Puntarenas al "establecer un conjunto de propósitos, objetivos, y valores de los conceptos de pluralidad política y cultural, así como potenciar la autorresponsabilidad ciudadana desde una perspectiva democrática y humanista que permitiera además, la puesta en marcha de un nuevo modelo de convivencia basado en el desarrollo humano sostenible en armonía con la naturaleza, en solidaridad con la vida, con los valores de justicia y libertad, con el pleno respeto de los Derechos Humanos y la paz". (UPAZ, 1997, p. 9)

El soporte pedagógico de este programa recae sobre un "módulo integral", diseñado y validado por especialistas del área, el cual consta de 27 textos básicos y 24 guías didácticas. Este programa trasciende la educación formal (talleres con educadores, educadoras, niños y niñas de escuela primaria), al



incluirse en las acciones educativas (cursos, talleres, festivales culturales, elaboración de microprogramas de radio, elaboración de videos, etc.) la participación de miembros de los consejos asesores nacionales, líderes comunales y comunicadores.

A partir de 1998 la UPAZ inició la puesta en marcha de un plan piloto para el desarrollo de la Cultura de Paz en la Escuela Rincón Grande de Pavas, éste se llevó a cabo mediante la realización de talleres con el personal docente y el desarrollo de algunos de los temas que plantea la Cultura de Paz, dentro de las aulas.

Al año siguiente la profesora Juana Consuelo Vargas, estudiante de la Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz del convenio UNA-PAZ desarrolló con estudiantes de sexto grado el taller "Cultura de Paz" y organizó junto con funcionarios de la UPAZ actividades en las que participó la comunidad, los medios de comunicación y funcionarios municipales y de gobierno.

Esta experiencia sienta las bases para que, mediante la estrategia gubernamental llamada "Triángulo de Solidaridad\*", la experiencia se trasladará a otras comunidades como es el caso de Alajuelita, cantón de San José.

Como puede notarse las experiencias en este sentido son vastas y variadas, no obstante se hace necesario sistematizar, legitimar y ordenar su desarrollo mediante su inserción en el currículo de lo contrario los esfuerzos que

---

\* Instrumento de concertación, planeamiento y ejecución del desarrollo humano, a nivel local, propuesto por la actual administración y que busca, mediante la acción integrada de las comunidades, las municipalidades y el gobierno, brindar una mejor calidad y cobertura de los programas y servicios sociales.



se realicen corren el riesgo de dispersarse y desfallecer por agotamiento. Los Derechos Humanos y la Paz no son privilegios de unos cuantos centros educativos ni de determinadas comunidades, con sus innegables matices son responsabilidad, tanto en su construcción como en su mantenimiento y renovación, de todos los seres humanos.



### III CAPÍTULO

## MARCO METODOLÓGICO

### A- TIPO DE INVESTIGACIÓN

Considerando, primeramente, el estado del arte del tema que se ha seleccionado para esta investigación, así como el problema y los objetivos planteados, la misma se enmarca dentro del tipo de investigación descriptiva. Venegas (1991), define este tipo de investigación como el proceso mediante el cual "se trata de descubrir las principales modalidades de cambio, formación o estructuración de un fenómeno , y las relaciones que existen con otros. Trata no sólo de medir, sino también de comparar resultados e interpretarlos para tener un mejor conocimiento de la situación" (p.151).

Barrantes (1999), destaca que el objetivo central de este tipo de investigación es la descripción de fenómenos, más no establece una relación entre ellos.

Para Hernández y otros (1991), los estudios descriptivos, buscan determinar las propiedades más importantes de diferentes sujetos o fenómenos que son sometidos a análisis

Este trabajo busca, mediante la valoración independiente de las variables, describir las propiedades más sobresalientes, así como el estado actual y las



posibilidades de desarrollo, que dentro del currículo prescrito, gozan los Derechos Humanos y la Educación para la Paz.

La población seleccionada para el estudio lo constituyen, en su totalidad, los programas de estudio emanados del Ministerio de Educación Pública en 1995 para el I y II Ciclos de la educación primaria pública y que en la actualidad se encuentran vigentes y los libros de texto que en forma general han sido puestos a disposición del sistema educativo por diferentes casas editoras.

Por su parte, la muestra la constituyen únicamente los programas de tercer grado, los libros de texto Serie Hacia el Siglo XXI, por ser de uso obligatorio, y los de Santillana y Norma por constituirse en los que más satisfacen los intereses y preferencias de los educadores y educadoras; respondiéndose con ello a las exigencias del tema y los objetivos planteados, así como a los ya señalados intereses personales de la investigadora. Por lo tanto la muestra, según Hernández y otros (19991), se constituye en no probabilística o dirigida ya que el procedimiento de selección es totalmente arbitrario.

La información necesaria para la investigación, será recolectada a través de la siguiente fuente:

- a- estudio documental. Este estudio incluye la valoración, mediante un análisis de contenido cuantitativo, de diferentes elementos del currículo prescrito como son: **programas** de todas las materias que conforman el plan de estudios del tercer nivel de la educación primaria y los **libros de texto** utilizados por los docentes, ya sea en forma voluntaria y por reconocer virtudes en





ellos, como es el caso de los editados por Santillana o Norma, o forzadamente como lo dictaminó en los últimos días el MEP al exigir el uso de los libros de la Serie Hacia el Siglo XXI (La Nación 14 de marzo del 2000).

## B. TIPO DE INSTRUMENTO

El instrumento utilizado (ver instrumento 1), aunque posee el formato de una hoja de cotejo, responde a un análisis de contenido semántico ya que representa las dimensiones y aspectos concretos del contenido que proviene del marco teórico de este trabajo. Se elaboró exclusivamente para esta oportunidad y su unidad de análisis está constituida por las siguientes partes:

- **elementos.** Los aspectos aquí considerados se encuentran organizados en cinco categorías, entendidas éstas como “cada una de las secciones o clases que resumen un grupo de elementos (unidades de registro de la observación) bajo un título genérico, en razón de los caracteres comunes que posee” (Bardín, 1986) y son las que conducen el presente análisis. Cada uno de ellos encuentran su origen y fundamentación en el desarrollo del marco teórico.
- **programas.** Aquí se contemplan todos los programas de estudio de las materias que conforman el Currículo General Básico (Ciencias, Estudios



Sociales, Español, Matemática, Artes Plásticas, Computación, Educación Física, Educación Hogar, Educación Musical, Educación Religiosa e Inglés) de tercer grado.

- **libros seleccionados.** Incluye los libros de tercer grado de las cuatro asignaturas fundamentales de la Serie Hacia el Siglo XXI, Norma y Santillana por responder a las cualidades anteriormente expuestas (obligatoriedad, exigencia, preferencia, satisfacción)

Para efectos del análisis estadístico de los datos, se plantea como hipótesis de investigación las siguientes:

1. La prescripción curricular establecida en los libros de texto y programas utilizados en el tercer grado de la educación pública costarricense, favorece el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.
2. La estructura curricular que orienta tanto el desarrollo de los libros de texto utilizados por las asignaturas básicas en tercer grado, como los programas establecidos en esas mismas materias, favorece el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.
3. La estructura curricular que orienta el desenvolvimiento de los programas de asignaturas especiales, establecidos por el ministerio de Educación pública, favorece el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.



4. Los propósitos de la escuela costarricense, considerados en los programas y libros de texto utilizados en tercer grado, favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.
5. Los contenidos presente en los programas y libros de texto utilizados en tercer grado, favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.
6. Las actividades que se proponen tanto en los programas, como en los libros de texto, utilizados en tercer grado, favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.
7. Los contenidos presente en los libros de texto utilizados en tercer grado, favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.
8. Las actividades que se sugieren los libros de texto utilizados en tercer grado, favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.

### C. CRITERIOS DE CODIFICACIÓN

Para efectos de esta investigación se ha determinado como código a utilizar el siguiente:

- Presencia = 1
- Ausencia = 0



Con base en el instrumento, se recolectan los datos tanto de los programas de estudio como de los libros de texto utilizados en el nivel de tercer grado de la escuela pública, este proceso de investigación se basa en los siguientes pasos:

- 1- Lectura general tanto a los programas como a los libros de texto y determinación de que es necesario crear instrumentos adicionales de apoyo.
- 2- Se crean tres instrumentos auxiliares que contribuyen a determinar la presencia o ausencia, de los elementos en cuestión:
  - tabla resumen de los objetivos, contenidos y actividades que se encuentran en los programas de estudio de tercer grado. (Instrumento 1.a)
  - síntesis de las actividades propuestas en los libros de texto (Serie Hacia el Siglo XXI, Santillana, Norma) una vez estudiados en su totalidad. Para ello se toma, de cada una de ellas, la palabra que designa la acción o mandato a realizar (ver instrumento 1.b)
  - y se determina, bajo el criterio del marco teórico, si esa acción designa los diferentes elementos incluidos dentro de la sección **actividades** en el instrumento principal. (Ver instrumento 1.c)
- 3- Se procede a realizar, en el instrumento madre, un recuento de la presencia o ausencia de elementos que favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y la Cultura de Paz en la muestra seleccionada.



- 4- Una vez realizado el recuento, la materia prima del mismo, o sean los datos, son recogidos a través de una distribución de frecuencias (ver tablas N° 1 y N° 2)
- 5- Posteriormente se procede a formular una hipótesis nula para cada uno de los apartados o secciones presentes en el instrumento de presencia o ausencia, la cual será aceptada o rechazada dependiendo del resultado de la chi cuadrada (prueba de significancia no paramétrica).
- 6- Con base en ella se realiza, mediante la utilización de la técnica chi cuadrada, un análisis comparativo entre las diferentes muestras, ello con el fin de convertir la información cruda, como menciona Levin (1979), en una gama de medidas significativas y organizadas.
- 7- Los resultados obtenidos del análisis estadístico se ilustran gráficamente.



## IV CAPITULO

### ANÁLISIS DE DATOS

El presente capítulo versará sobre el análisis de los datos que se obtuvieron mediante la metodología planteada en el capítulo anterior.

A continuación, se presenta la matriz resultante de la aplicación del instrumento que permitió valorar la presencia, en el currículo prescrito, de elementos que favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.



INSTRUMENTO PARA VALORAR LA PRESENCIA, EN EL CURRÍCULO PRESCRITO, DE ELEMENTOS QUE FAVORECEN EL

DESARROLLO DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

TERCER GRADO \_ EDUCACIÓN PÚBLICA

ELEMENTOS	PROGRAMAS												LIBROS					
	Fecha 21/03/2000	Fecha 03/04/2000	Fecha 13/04/2000	Ciencias	Est. Sociales	Español	Matemática	Artes Plásticas	Computación	Educ. Física	Educ. Hogar	Educ. Musical	Educ. Religiosa	Inglés	SERIE HACIA EL SIGLO XXI Fecha 03/04/2000	SANTILLANA Fecha 13/04/2000	NORMA Fecha 14/04/2000	
<b>PRESCRIPCIÓN CURRICULAR</b>																		
1- Responde al formato curricular (objetivos, contenidos, actividades, evaluación)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2- Establece mínimos (objetivos, contenidos, actividades, evaluación)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3- Cercena la intervención del niño y la niña	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4- Cercena autonomía del educador/a	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5- Jerarquiza la toma de decisiones	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6- Controla el desarrollo del proceso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7- Evalúa desarrollo del proceso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0















De conformidad con el marco teórico, la Educación para la Paz se caracteriza por:

1. Un desarrollo intelectual y afectivo integrado
2. Reafirmar valores como: justicia, solidaridad, desarme, los derechos humanos, respeto por el medio ambiente y libertad.
3. Generar una nueva conciencia colectiva.
4. Una concepción de paz polisémica:
  - a. Estado de tranquilidad y armonía.
  - b. Ausencia de guerra (violencia directa y visible)
  - c. Orden y control
  - d. Estado de satisfacción de las necesidades fundamentales
  - e. Respeto a la ley y ausencia de toda forma de violencia
  - f. Disfrute de un gobierno eficiente y justo.
  - g. Resolución pacífica de conflictos
  - h. Estado de armonía entre el ser humano y la naturaleza
5. No ser estática
6. Ser un proceso permanente
7. Práctica de valores éticos y estéticos
8. El reconocimiento de la igualdad entre las mujeres y los hombres.
9. Adhesión a principios de democracia, libertad, justicia, tolerancia, aceptación de la diferencia y comprensión entre naciones, grupos, étnicos, religiosos, culturales y sociales.



De igual manera, y dentro del mismo soporte investigativo, la Educación en Derechos Humanos posee las siguientes características:

1. Consiste en una totalidad que compromete al contenido, al método, al medio y al mensaje, a la interacción humana, al interior y exterior de esa totalidad.
2. Se aleja de las teorías autoritarias
3. Va más allá de la transmisión de contenidos. Debe generar cambios profundos en la capacidad de sentimiento, pensamiento, reflexión, análisis, crítica y auto construcción del currículo
4. Forma en valores, que según la Política Educativa Hacia el Siglo XXI son: tolerancia, originalidad, ponderación, apertura, objetividad, flexibilidad, orden, disciplina, honestidad, compromiso, fidelidad, lealtad, constancia, rigor, responsabilidad, profesionalidad, laboriosidad, diligencia, puntualidad, sinceridad, diálogo, respeto, justicia, equidad, solidaridad, autenticidad, autoridad, armonía, identidad, amistad, rectitud, salud, accesibilidad, conocimiento, civilidad, prudencia, verdad, criticidad y ocio constructivo.

De ellos están íntimamente relacionados con los Derechos Humanos y la Educación para la Paz: respeto, igualdad, solidaridad, libertad, honestidad, verdad, ética, equidad y armonía entre otros.

5. Requiere la presencia de al menos cinco valores básicos: igualdad, fraternidad, justicia, libertad y vida.
6. Insta a la vivencia de esos valores



7. Es interdisciplinaria
8. Demanda una presencia transversal en el currículo
9. Promueve mayor participación del estudiantado en la toma de decisiones
10. Demanda la vinculación de los contenidos con la realidad familiar, escolar, comunal, nacional e internacional y el abordaje interdisciplinario de los mismos.
11. Requiere de un enfoque socioafectivo y problematizador, dentro del promueva la disensión y dilematización para enfrentar el conflicto.

Considerando las anteriores características, tanto de la Educación para la Paz como de los Derechos Humanos, se procedió, según las categorías establecidas, a analizar los datos obtenidos y con la finalidad de facilitar su análisis e interpretación se ofrece, en la siguiente distribución de frecuencias, la sistematización de ellos.



Tabla N° 1.

Presencia de elementos que favorecen el desarrollo de una Educación para la Paz y los Derechos Humanos en los programas de tercer grado de la educación pública costarricense. 1999

<b>Prescripción curricular</b>											
	Clencias	Sociales	Español	Matemática	Artes	Cómputo	Física	Hogar	Música	Religión	Inglés
Favorece	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1
No favorece	12	12	12	12	12	6	12	12	12	12	12
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>
<b>Estructura curricular</b>											
Favorece	8	8	8	8	10	11	8	11	7	9	10
No favorece	5	5	5	5	3	2	5	2	6	4	3
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>
<b>Propósitos escuela</b>											
Favorece	4	4	4	4	5	4	5	5	5	3	3
No favorece	1	1	1	1	0	1	0	0	0	2	2
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
<b>Contenidos</b>											
Favorece	5	8	5	1	8	2	4	9	5	7	3
No favorece	16	13	16	20	13	19	17	12	16	14	18
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>
<b>Actividades</b>											
Favorece	9	7	9	7	10	11	7	10	9	8	8
No favorece	2	4	2	4	1	0	4	1	2	3	3
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>



Tabla N° 2.

Presencia de elementos que favorecen el desarrollo de una Educación para la Paz y los Derechos Humanos en los libros de texto utilizados en tercer grado de la educación pública costarricense. 2000

LIBROS	SERIE HACIA EL SIGLO XXI				SANTILLANA				NORMA			
<b>Prescripción curricular</b>												
	Clencias	Sociales	Español	Matemática	Clencias	Sociales	Español	Matemática	Clencias	Sociales	Español	Matemática
Favorece	F 1	F 1	F 1	F 1	F 0	F 0	F 0	F 0	F 0	F 0	F 0	F 0
No favorece	12	12	12	12	13	13	13	13	13	13	13	13
Total	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
<b>Estructura curricular</b>												
Favorece	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10
No favorece	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
Total	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
<b>Propósitos escuela</b>												
Favorece	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
No favorece	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
<b>Contenidos</b>												
Favorece	2	5	4	0	1	3	3	0	2	2	2	2
No favorece	19	15	17	21	20	18	18	21	19	19	19	19
Total	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
<b>Actividades</b>												
Favorece	11	9	9	9	10	9	9	10	10	10	10	10
No favorece	0	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1
Total	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11



Como puede notarse en los resultados, ni la prescripción curricular, ni los contenidos, ni la estructura curricular (a pesar de mostrar un leve favorecimiento), propuestos por el Ministerio de Educación Pública en los programas de tercer grado de la educación pública costarricense, favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y la Educación para la Paz, no así en los libros de texto donde sí se nota un mayor favorecimiento.

La prescripción controla casi en su totalidad, como era de esperar, la planificación, orientación y desarrollo del proceso educativo, limitando ampliamente la participación de los diferentes actores en una causa que es común a todos ellos.

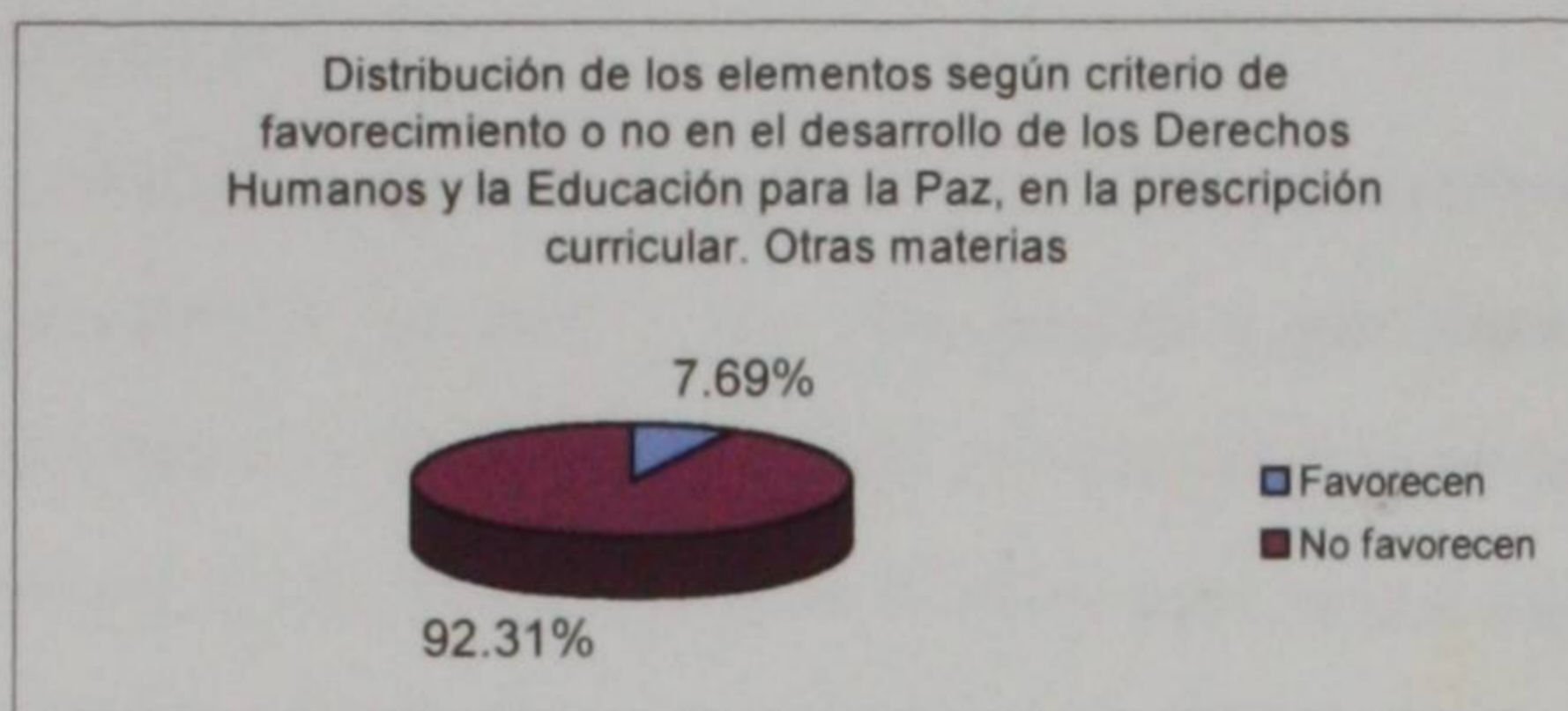
En este sentido, la tónica diferente la marca la asignatura de Computación, cuya prescripción es menos rígida ya que, hasta el momento, no cuenta con un programa único a desarrollar, sino que éste es confeccionado, considerando las necesidades e intereses, tanto de los y las docentes como de niños y niñas, en cada una de las instituciones donde se imparte esta materia, siempre y cuando se enmarque dentro del programa LOGOS.

Es claro, entonces, observar cómo la existencia de programas, así orientados, limitan la creatividad, la libertad, la toma de decisiones y la participación de demandantes realmente importantes, para y por quienes el derecho a la educación adquiere realmente significado. Abrir la prescripción curricular a una mayor libertad, participación, creatividad y toma de decisiones, como es el caso de Computación, vendría a darle al proceso educativo un mayor

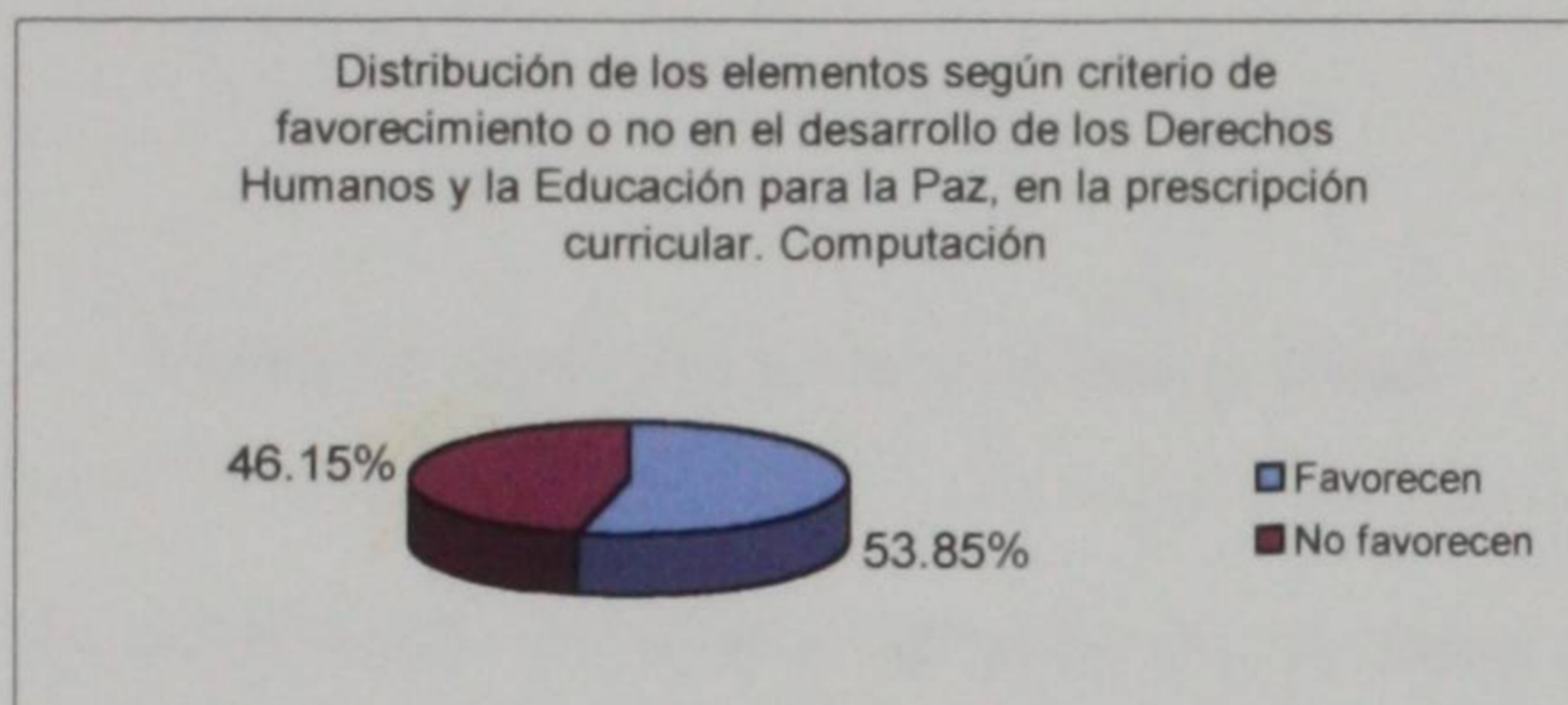


grado de favorecimiento al desarrollo de los Derechos Humanos y la Educación para la Paz, como puede observarse claramente en los siguientes gráficos.

**GRÁFICO N° 1**



**GRÁFICO N° 2**



En ellos las poblaciones, asignaturas básicas y asignaturas especiales\* se

\* Se consideran en este caso asignaturas básicas: Ciencias, Estudios Sociales, Español y Matemática y asignaturas especiales: Artes Plásticas, Educación Física, Educación para el Hogar, Educación Musical, Educación Religiosa e Inglés.



consideran en un solo bloque ya que no difieren en cuanto a la frecuencia de ocurrencia y favorecimiento, todas se dan en una frecuencia de 12 a 1 (ver distribución de frecuencias). Computación, clasificada también como una materia especial, se presenta aparte para mostrar la diferencia que evidencia respecto a las otras asignaturas.

Por presentar el análisis de los libros el mismo comportamiento en este apartado (prescripción curricular) y aún considerando la gran diferencia que se marca entre todas las demás asignaturas de currículo escolar con Computación, se puede dar por cierta, haciendo una comparación entre ambas muestras y con base en una prueba de significancia no paramétrica como es la chi cuadrada, la hipótesis nula ( $H_0$ ) que se formula para este efecto y por ende, debe rechazarse la hipótesis de investigación ( $H_1$ ).

#### Prueba chi cuadrada para prescripción curricular

$H_0$  La prescripción curricular establecida en los libros de texto y programas utilizados en el tercer grado de la educación pública costarricense, **no** favorece el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.





H1 La prescripción curricular establecida en los libros de texto y programas utilizados en el tercer grado de la educación pública costarricense, favorece el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.

	Programas	Libros	
Favorecen	4 (4)	4 (4)	8
No favorecen	48 (46)	48 (46)	96
	52	52	N= 104

$$Fe = \frac{\text{total renglón} + \text{total columna}}{\text{Total general (N)}}$$

$$X^2 = \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

$$Fe = \frac{(8)(52)}{104} \quad fe = \frac{(92)(52)}{104}$$

$$X^2 = \frac{(4-4)^2 + (4-4)^2 + (48-46)^2 + (48-46)^2}{4 \quad 4 \quad 46 \quad 46}$$

$$fe = \frac{416}{104} \quad fe = \frac{4784}{104}$$

$$X^2 = 0 + 0 + 0,04 + 0,04$$

$$fe = 4$$

$$fe = 46$$

$$X^2 = 0,08$$

$$gl = 1$$



Considerando que en el nivel de confianza 0,05 el valor correspondiente a 1 grado de libertad es 3,841 (ver anexo 2), al resultar  $X^2$  (chi cuadrada) menor que ese valor, la hipótesis nula se acepta, según lo establecido en el manejo de esta técnica.

#### Prueba chi cuadrada para estructura curricular

Para poder establecer una comparación de frecuencia entre estos dos aspectos, y en los sucesivos tres cuadros, se utilizarán los datos expuestos por las cuatro asignaturas básicas, ya que las asignaturas especiales no utilizan libro de texto.

Ho La estructura curricular que orienta tanto el desarrollo de los libros de texto utilizados por las asignaturas básicas en tercer grado, como los programas establecidos en esas mismas materias, no favorece el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.

H1 La estructura curricular que orienta tanto el desarrollo de los libros de texto utilizados por las asignaturas básicas en tercer grado, como los programas establecidos en esas mismas materias, favorece el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.



	Programas	Libros	
Favorecen	32 (35,5)	39 (35,5)	71
No favorecen	20 (16,5)	13 (16,5)	33
	52	52	N= 104

$F_e = \frac{\text{total renglón} \times \text{total columna}}{\text{Total general (N)}}$

$$X^2 = \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

Total general (N)

$f_e$

$$F_e = \frac{(71)(52)}{104}$$

$$f_e = \frac{(33)(52)}{104}$$

$$X^2 = \frac{(32-35,5)^2 + (39-35,5)^2 + (20-16,5)^2 + (13-16,5)^2}{35,5 \quad 35,5 \quad 16,5 \quad 16,5}$$

104

104

35,5

35,5

16,5

16,5

$$f_e = \frac{3692}{104}$$

$$f_e = \frac{1716}{104}$$

$$X^2 = 0,34 + 0,34 + 0,74 + 0,74$$

104

104

$$X^2 = 2,16$$

$$f_e = 35,5$$

$$f_e = 16,5$$

$$gl = 1$$

Considerando, nuevamente, que en el nivel de confianza 0,05 el valor correspondiente a 1 grado de libertad es 3,841, al resultar  $X^2$  menor que ese valor la hipótesis nula se acepta.

Al igual que en el caso anterior, el nivel de favorecimiento, que ofrece la estructura curricular, al desarrollo de los Derechos Humanos y la Educación para la Paz es desfavorable y conlleva, por lo tanto, la aceptación de la hipótesis nula y el descartar la hipótesis H1 o de investigación.



	Básicas	Especiales	
Favorecen	8 (8,7)	9,4 (8,7)	17,4
No favorecen	5 (4,3)	3,6 (4,3)	8,6
	13	13	N= 26

$$fe = \frac{\text{total renglón} + \text{total columna}}{\text{Total general (N)}}$$

$$X^2 = \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

$$fe = \frac{(17,4) (13)}{26}$$

$$fe = \frac{(8,6) (13)}{26}$$

$$X^2 = \frac{(8-8,7)^2}{8,7} + \frac{(9,4-8,7)^2}{8,7} + \frac{(5-4,3)^2}{4,3} + \frac{(3,6-4,3)^2}{4,3}$$

$$fe = \frac{226,2}{26}$$

$$fe = \frac{118,8}{26}$$

$$X^2 = 0,06 + 0,06 + 0,11 + 0,11$$

$$fe = 8,7$$

$$fe = 4,3$$

$$X^2 = 0,34$$

gl= 1 Considerando que en el nivel de confianza 0,05 el valor correspondiente a 1 grado de libertad es 3,841, al resultar  $X^2$  menor que ese valor la hipótesis nula se acepta.

Por lo tanto se reafirma el hecho de que los programas, en general, utilizados en tercer grado de la educación pública, no favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz



Prueba de chi cuadrada para propósitos de la escuela.

Ho Los propósitos de la escuela costarricense, considerados en los programas y libros de texto utilizados en tercer grado, no favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.

H1 Los propósitos de la escuela costarricense, considerados en los programas y libros de texto utilizados en tercer grado, favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.

	Programas	Libros	
Favorecen	16 (12)	8 (12)	24
No favorecen	4 (8)	12 (8)	16
	20	20	N= 40

$$Fe = \frac{\text{total renglón} + \text{total columna}}{\text{Total general (N)}}$$

$$X^2 = \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$



$$Fe = \frac{(24)(20)}{40}$$

$$fe = \frac{(16)(20)}{40}$$

$$X^2 = \frac{(16-12)^2}{12} + \frac{(8-12)^2}{12} + \frac{(4-8)^2}{8} + \frac{(12-8)^2}{8}$$

$$fe = \frac{480}{40}$$

$$fe = \frac{320}{40}$$

$$X^2 = 1,33 + 1,33 + 2 + 2$$

$$fe = 12$$

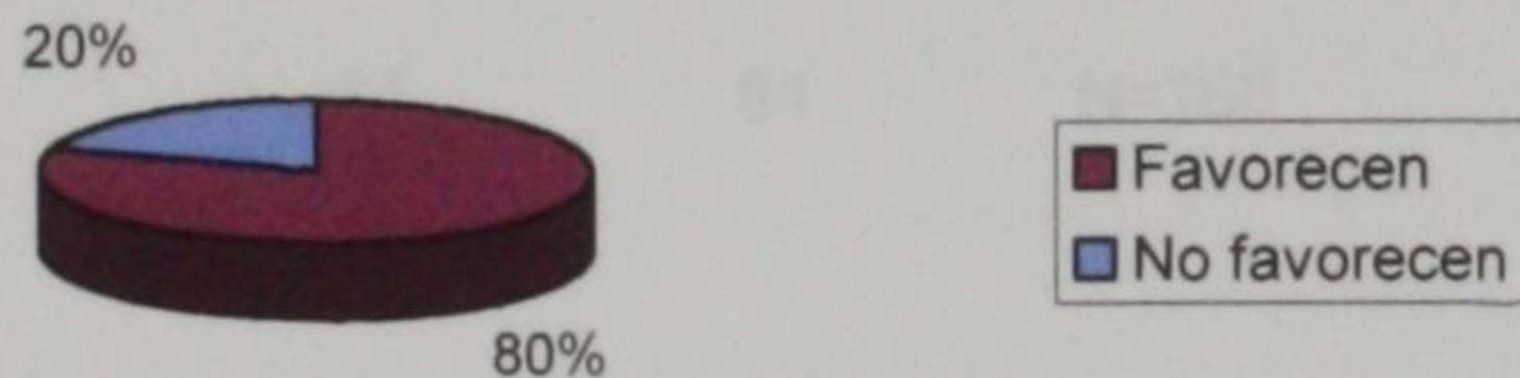
$$fe = 8$$

$$X^2 = 6,66$$

gl= 1 Considerando que en el nivel de confianza 0,05 el valor correspondiente a 1 grado de libertad es 3,841, al resultar  $X^2$  mayor que ese valor la hipótesis nula se rechaza.

Como puede observarse en este caso, la hipótesis nula debe ser rechazada y asumirse, entonces, que los propósitos de la escuela, presentes en los libros de texto y programas utilizados en tercer grado, favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Cultura de Paz, como se demuestra claramente en el gráfico siguiente

Fortalecimiento de los Derechos Humanos y la Educación para la Paz, en los propósitos presentes en los libros y programas utilizados en tercer grado





Prueba Chi cuadrada para contenidos

Ho Los contenidos presente en los programas y libros de texto utilizados en tercer grado, no favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.

H1 Los contenidos presente en los programas y libros de texto utilizados en tercer grado, favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.

	Programas	Libros	
Favorecen	19 (15,5)	12 (15,5)	31
No favorecen	65 (68,5)	72 (68,5)	137
	84	84	N=168

Fe=  $\frac{\text{total renglón} \times \text{total columna}}{\text{Total general (N)}}$

$X^2 = \frac{(fo - fe)^2}{fe}$



$$fe = \frac{(31)(84)}{168}$$

$$fe = \frac{(137)(84)}{168}$$

$$X^2 = \frac{(19-15,5)^2}{15,5} + \frac{(12-15,5)^2}{15,5} + \frac{(65-68,5)^2}{68,5} + \frac{(72-68,5)^2}{68,5}$$

$$fe = \frac{2604}{168}$$

$$fe = \frac{11508}{168}$$

$$X^2 = 0,79 + 0,79 + 0,18 + 0,18$$

$$fe = 15,5$$

$$fe = 68,5$$

$$X^2 = 1,94$$

gl= 1 Considerando que en el nivel de confianza 0,05 el valor correspondiente a 1 grado de libertad es 3,841, al resultar  $X^2$  menor que ese valor la hipótesis nula se acepta.

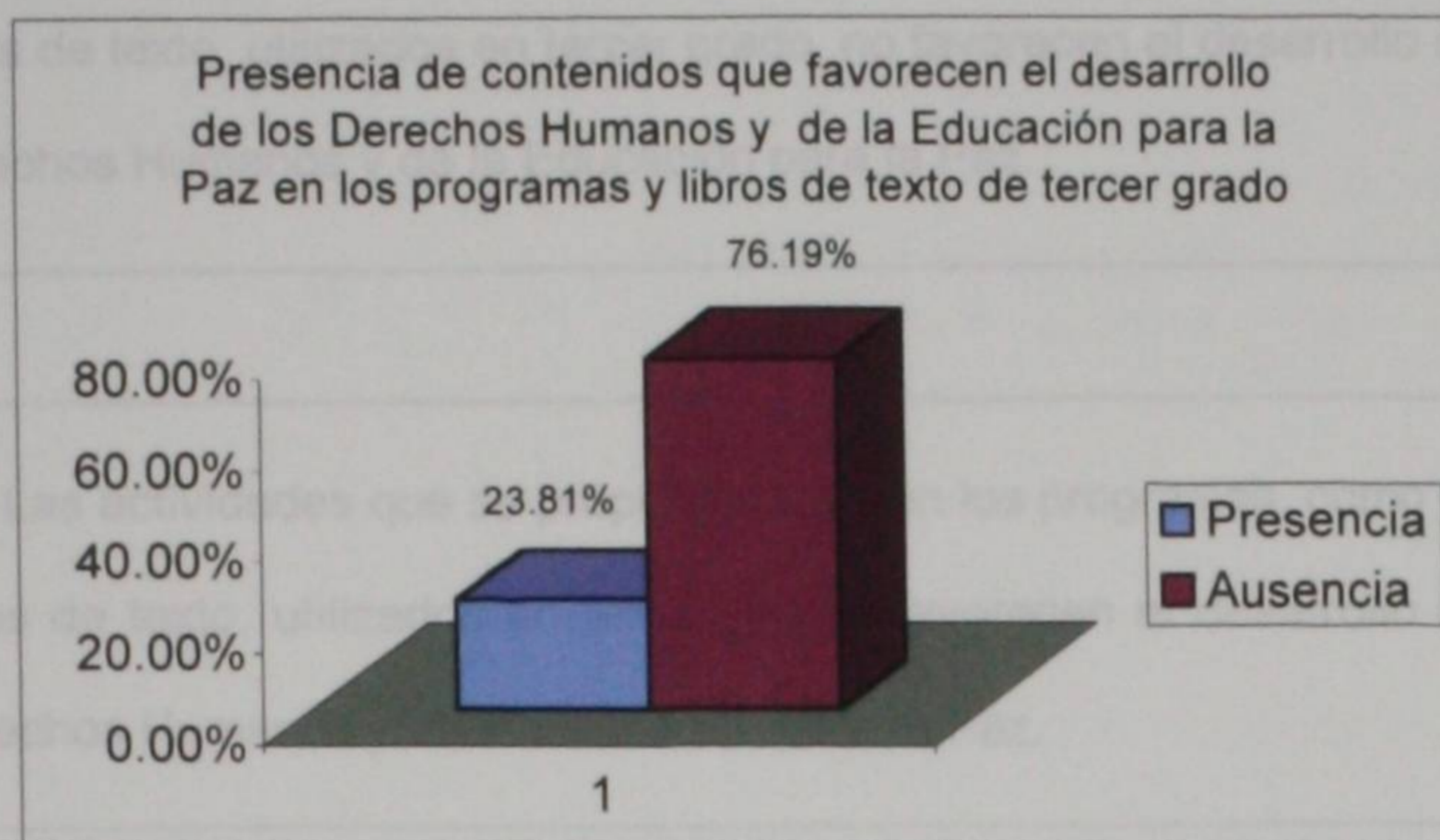
Basta una rápida mirada a la distribución de frecuencias, para cerciorarse de que la temática que desarrolla y fortalece la conciencia de los seres humanos acerca de la importancia de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz, está peligrosamente ausente de los contenidos establecidos en los programas y libros de texto que se utilizan en tercer grado de la educación pública.

Así como los miembros de una familia se alejan entre sí por falta de una relación física y afectiva que fortalezca sus lazos, de igual manera los niños y niñas de los centros educativos se van alejando de los valores que los conceptos de paz y de Derechos Humanos encierran, si no están en permanente contacto con ellos. La violencia que día a día se apodera del corazón mismo de las escuelas, y que en la actualidad, es tema de múltiples artículos, comentarios y reportajes, encuentra en esta sentida ausencia su asidero.

De los 231 puntos que corresponden a la sección de contenidos, considerando todas las asignaturas, solamente 55 de ellos demuestran la



presencia, en los programas de tercer grado, de temas relacionados con los Derechos Humanos y la Educación para la Paz, relación que puede visualizarse en el gráfico siguiente.



Aunque el porcentaje de presencia, no obstante su desventaja, parece alto, en realidad no lo es tanto si se considera que su presencia obedece estrictamente a la celebración de efemérides, como es el caso de:

- Día Internacional del Trabajo
- Día del Niño y de la Niña
- Encuentro de Culturas
- Batalla de Rivas
- Batalla de Santa Rosa
- Día del Aborigen Costarricense
- Día del Negro Costarricense
- Independencia



Prueba de Chi cuadrada para actividades

Ho Las actividades que se proponen tanto en los programas, como en los libros de texto, utilizados en tercer grado, no favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.

H1 Las actividades que se proponen tanto en los programas, como en los libros de texto, utilizados en tercer grado, favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.

	Programas	Libros	
Favorecen	32 (35)	38 (35)	70
No favorecen	12 (9)	6 (9)	18
	44	44	N= 88

$$Fe = \frac{\text{total renglón} + \text{total columna}}{\text{Total general (N)}}$$

$$X^2 = \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$





$$Fe = \frac{(70)(44)}{88}$$

$$fe = \frac{(18)(44)}{88}$$

$$X^2 = \frac{(32-35)^2}{35} + \frac{(38-35)^2}{35} + \frac{(12-9)^2}{9} + \frac{(6-9)^2}{9}$$

$$fe = \frac{3080}{88}$$

$$fe = \frac{792}{88}$$

$$X^2 = 0,26 + 0,26 + 1 + 1$$

$$X^2 = 2,52$$

$$fe = 35$$

$$fe = 9$$

gl= 1 Considerando el nivel de confianza 0.05 el valor correspondiente a 1 grado de libertad es 3.841, al resultar  $X^2$  menor que ese valor la hipótesis nula se acepta.

Las actividades propuestas, según esta investigación, no poseen la fuerza necesaria para favorecer el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz, para ello es necesario poner un mayor énfasis en la problematización, toma de decisiones, creatividad, criticidad, innovación e investigación, así como valorar más el cúmulo de conocimientos que, hasta el momento, han creado los niños y niñas.

Como puede inferirse, el favorecimiento no se justifica por la mera presencia de un mayor número de elementos, éstos deben satisfacer los requerimientos de métodos estadísticos, como es el caso específico de los apartados que corresponden a estructura curricular y a actividades.



Prueba de Chi cuadrada para contenidos en libros de texto

Ho Los contenidos presente en los libros de texto utilizados en tercer grado, no favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.

H1 Los contenidos presente en los libros de texto utilizados en tercer grado, favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.

Serie Hacia Santillana Norma  
el Siglo XXI

Favorecen	12 (9)	7 (9)	8 (9)	27
No favorecen	72 (75)	77 (75)	76 (75)	225
	84	84	84	N= 252

Fe=  $\frac{\text{total renglón} \times \text{total columna}}{\text{Total general (N)}}$

$X^2 = \frac{(fo - fe)^2}{fe}$

fe=  $\frac{(27)(84)}{252}$

fe=  $\frac{(225)(84)}{252}$

$X^2 = \frac{(12-9)^2}{9} + \frac{(7-9)^2}{9} + \frac{(8-9)^2}{9} + \frac{(72-75)^2}{75} + \frac{(77-75)^2}{75} + \frac{(76-75)^2}{75}$



$$fe = \frac{2268}{252}$$

$$fe = \frac{18900}{252}$$

$$X^2 = 1 + 0,44 + 0,11 + 0,12 + 0,05 + 0,01$$

$$fe = 9$$

$$fe = 75$$

$$X^2 = 1,73$$

gl= 2 Considerando que en el nivel de confianza 0,05 el valor correspondiente a 2 grado de libertad es 5,991, al resultar  $X^2$  menor que ese valor, la hipótesis nula se acepta.

Por lo tanto, los contenidos que dan cuerpo a los libros de texto, utilizados en el tercer nivel de la educación pública costarricense, según este estudio, no favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.

Prueba de Chi cuadrada para actividades de libros de texto.

Ho Las actividades que se sugieren en los libros de texto utilizados en tercer grado, no favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.

H1 Las actividades que se sugieren los libros de texto utilizados en tercer grado, favorecen el desarrollo de los Derechos Humanos y de la Educación para la Paz.



Serie Hacia    Santillana    Norma  
el Siglo XXI

Favorecen	38 (38,7)	38 (38,7)	40 (38,7)	116
No favorecen	6 (5,3)	6 (5,3)	4 (5,3)	16
	44	44	44	N= 132

$$fe = \frac{\text{total renglón} + \text{total columna}}{\text{Total general (N)}}$$

$$X^2 = \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

$$fe = \frac{(116)(44)}{132}$$

$$fe = \frac{(16)(44)}{132}$$

$$X^2 = \frac{(38-38,7)^2 + (38-38,7)^2 + (40-38,7)^2 + (6-5,3)^2 + (6-5,3)^2 + (4-5,3)^2}{38,7 \quad 38,7 \quad 38,7 \quad 5,3 \quad 5,3 \quad 5,3}$$

$$fe = \frac{5104}{132}$$

$$fe = \frac{704}{132}$$

$$X^2 = 0,001 + 0,001 + 0,04 + 0,09 + 0,09 +$$

$$fe = 38,7$$

$$fe = 5,3$$

$$X^2 = 0,54$$

gl= 2 Considerando que en el nivel de confianza 0.05 el valor correspondiente a 2 grado de libertad es 5,991, al resultar  $X^2$  menor que ese valor, la hipótesis nula se acepta.



Es importante señalar algunas diferencias significativas que respecto a las actividades, que presentan los libros de texto, se deben rescatar y para lo cual se presenta la correspondiente síntesis.

<b>CIENCIAS</b>											
	Const. Conoc. (1)	Creatividad (2)	Criticidad (3)	Exp. Previas (4)	Innovación (5)	Investigación (6)	Participación (7)	Problematización (8)	Reflexión (9)	Solidaridad (10)	Toma decisiones (11)
S. S XXI	15	8	5	3	3	3	18	1	12	6	2
Santillana	10	7	5	4	3	4	16	1	13	2	0
Norma	15	6	6	8	3	6	19	0	16	8	1
<b>Estudios Sociales</b>											
	Const. Conoc. (1)	Creatividad (2)	Criticidad (3)	Exp. Previas (4)	Innovación (5)	Investigación (6)	Participación (7)	Problematización (8)	Reflexión (9)	Solidaridad (10)	Toma decisiones (11)
S. S XXI	8	9	5	1	1	4	11	1	10	1	0
Santillana	18	10	12	4	4	7	28	0	15	5	3
Norma	13	5	7	8	3	5	15	0	15	9	1



Español											
	Const. Conoc. (1)	Creatividad (2)	Criticidad (3)	Exp. Previas (4)	Innovación (5)	Investigación (6)	Participación (7)	Problematización (8)	Reflexión (9)	Solidaridad (10)	Toma decisiones (11)
S. S XXI	8	5	8	5	2	4	17	0	14	5	0
Santillana	17	12	9	5	5	5	30	1	16	3	0
Norma	16	6	8	8	2	6	27	1	19	3	2
Matemática											
	Const. Conoc. (1)	Creatividad (2)	Criticidad (3)	Exp. Previas (4)	Innovación (5)	Investigación (6)	Participación (7)	Problematización (8)	Reflexión (9)	Solidaridad (10)	Toma decisiones (11)
S. S XXI	12	5	2	4	2	2	17	0	10	3	2
Santillana	9	6	3	3	5	3	33	3	17	1	1
Norma	15	6	1	3	3	5	20	0	16	2	2

Con el fin de presentar gráficamente la interpretación de estos datos, es necesario concretar aún más los resultados, por lo que se trabaja con una media que generaliza las ponderaciones de las cuatro asignaturas básicas y se obtiene el porcentaje correspondiente, aspectos que se muestran en el siguiente resumen:





	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
S. S XXI											
Media	10,75	6,75	5	3,25	2	3,25	15,75	0,50	11,50	3,75	1
%	16,93	10,63	7,87	5,12	3,15	5,12	24,80	0,79	18,11	5,90	1,57
Santillana											
Media	13,50	8,75	7,25	4	4,25	4,75	26,75	1,25	15,25	2,75	1
%	15,08	9,78	8,10	4,47	4,75	5,31	29,89	1,40	17,04	3,07	1,12
Norma											
Media	14,75	5,75	5,50	6,75	2,75	5,50	20,25	0,25	16,50	5,50	1,50
%	17,35	6,76	6,47	7,94	3,24	6,47	23,83	0,30	19,41	6,47	1,76

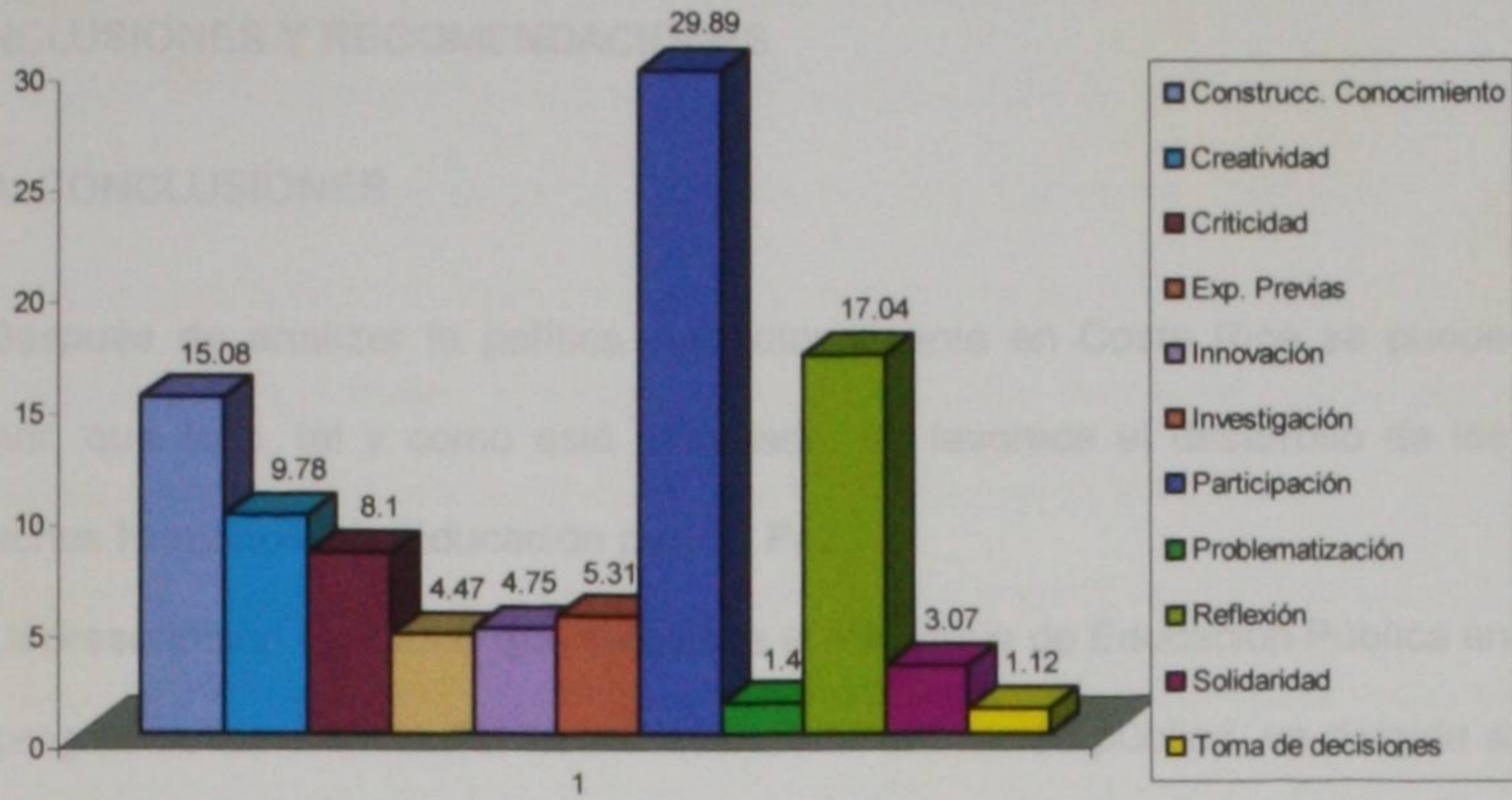
La intencionalidad de cada uno de los libros puede descubrirse fácilmente al observar los gráficos comparativos

Énfasis dado por las actividades presentes en los libros de texto de la Serie Hacia el Siglo XXI, según marco teórico.

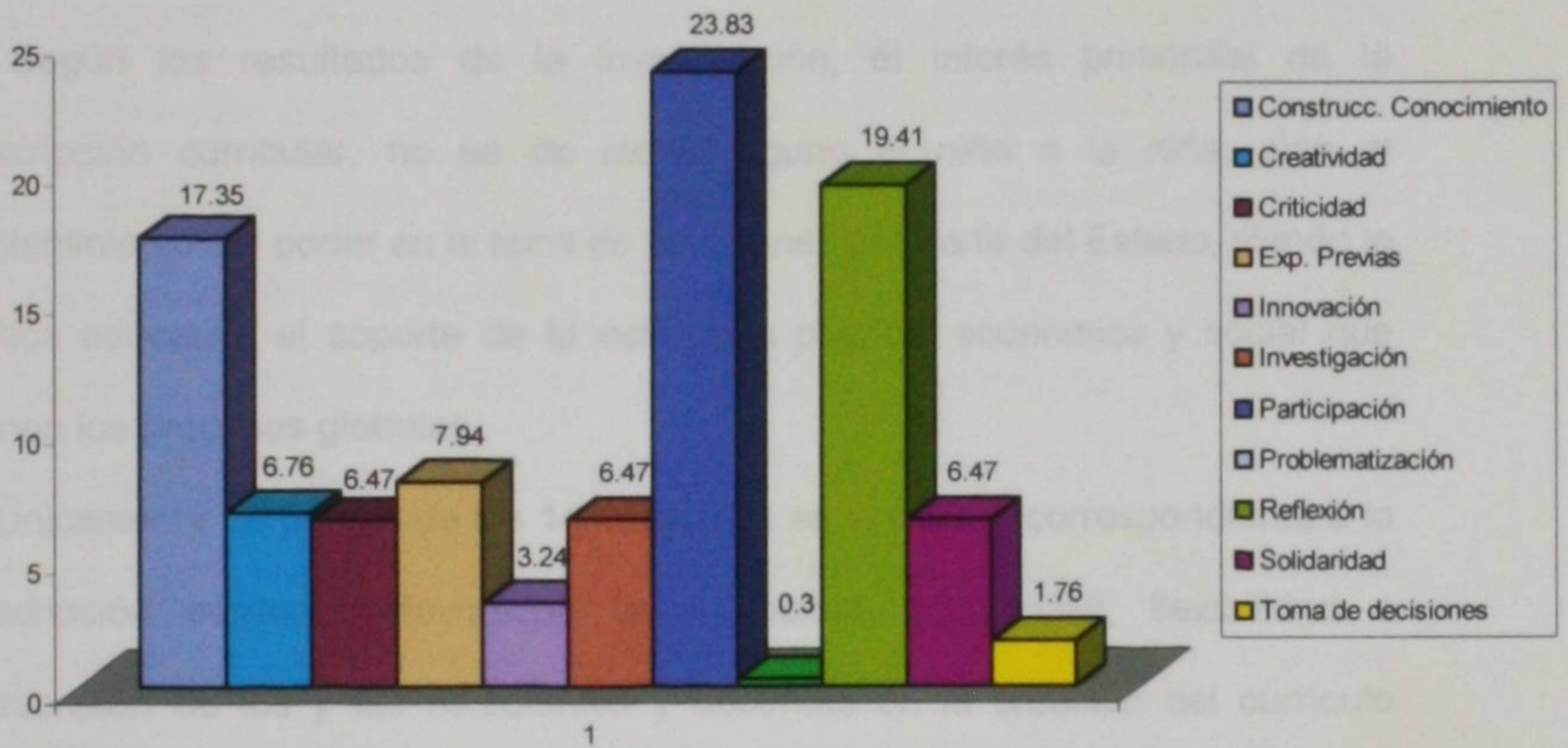




**Énfasis dado por las actividades presentes en los libros de texto de la Editorial Santillana, según marco teórico**



**Énfasis dado por las actividades presentes en los libros de texto de la editorial Norma, según marco teórico**





## V CAPÍTULO

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### A. CONCLUSIONES

Después de analizar la política curricular vigente en Costa Rica se puede afirmar, que ésta, tal y como está planteada, no favorece el desarrollo de los Derechos Humanos y la Educación para la Paz.

La prescripción curricular que establece el Ministerio de Educación Pública en los programas de estudio del tercer nivel de la educación pública, va dirigida a mantener un amplio control sobre la forma en que se estructura, planifica y desarrolla el proceso educativo.

En éste ámbito, la participación creativa, crítica y autónoma de estudiantes y docentes, está claramente limitada.

Según los resultados de la investigación, el interés primordial de la prescripción curricular, no es de modo alguno el niño o la niña, sino el mantenimiento del poder en la toma de decisiones por parte del Estado, siendo la política educativa el soporte de la estructura política, económica y social que definen los procesos globales.

Únicamente 18 puntos de los 143 incluidos en el bloque correspondiente a la prescripción curricular, favorecen la autonomía, creatividad, flexibilidad e intervención de los y las estudiantes y docentes en la creación del currículo educativo costarricense.



Por su parte la intervención de otros grupos sociales, poseedores de grandes intereses en lo que a la producción educativa se refiere, es totalmente nula.

De igual forma la estructura curricular pone al descubierto que la temática que podría fortalecer el desarrollo y respeto por los Derechos Humanos y la Educación para la Paz no aparece vinculada con los contenidos a desarrollar por las diferentes asignaturas. Solamente Educación para el Hogar y Educación Religiosa despliegan teoría en el campo de los Derechos Humanos.

Educación para el Hogar lo hace al tratar temas específicos (ver anexo 1.a) mientras que en la Educación Religiosa se establece un hilo conductor a través del desarrollo de casi todo el programa, aspectos como igualdad, respeto a la diferencia y al medio ambiente y satisfacción de necesidades fundamentales están siempre presentes.

Español, podría ser una de las asignaturas que más posibilidades presenta para el desarrollo de temas relacionados con los Derechos Humanos y la Cultura de Paz ya que las áreas de **lectura, expresión escrita y expresión oral** brindan gran amplitud, sin embargo al no hacerse explícitos, su inserción depende de la voluntad, disposición, creatividad y criticidad del y la docente, quien en la actualidad, bajo una estricta vigilancia y conducta de obediencia, sigue al pie de la letra los programas de estudio.

La educación en valores y la práctica de ellos evidencian ser, teóricamente, un fundamento muy sólido de la estructura curricular, sin embargo en el desarrollo de los procedimientos o actividades se encuentran presentes como criterios de evaluación, lo que justifica el hecho de que realmente estén ausentes de la



práctica, ya que como es sabido, en nuestro sistema educativo priva la evaluación cuantitativa, meramente numérica y la apreciación que del logro de ellos pueda hacerse es muy subjetiva.

Desarrollar en los niños y niñas valores queda a criterio y voluntad de los y las docentes, de ahí la gran importancia de su preparación profesional.

La formación de seres humanos integrales, críticos, creativos y reflexivos, aparece como incuestionables propósitos de la escuela costarricense, así mismo el respeto a los Derechos Humanos y la constitución de valores, no obstante, los contenidos a desarrollar durante el año escolar, se convierten en el elemento más importante de todo el proceso, son las llamadas asignaturas especiales, las que rescatan al ser humano, niño o niña, como centro, como fundamento del proceso.

La educación pública costarricense, en el tercer nivel de enseñanza, es fraccionada, la interdisciplinariedad no aparece como paradigma importante, cada asignatura se constituye en un mundo aparte, independiente de cualquier otro conocimiento. Los niños y las niñas se ven en la necesidad de fraccionar también su cerebro para guardar en secciones diferentes la información recibida.

La asignatura de Inglés sí lleva a los y las estudiante a mirar el mundo del conocimiento como uno solo, en la temática a desplegarse se aprecia la existencia de un saber integrado. Por el contrario, los contenidos, aunque se enmarcan dentro del contexto escolar, en ocasiones establecen la relación con un contexto más lejano y desconocido para los niños y las niñas como lo son los países de habla inglesa y con mayor especificidad, los Estados Unidos.



Por otra parte, en su estructura curricular las series Norma y Santillana quieren dar la idea de un abordaje interdisciplinario, sin embargo únicamente establecen cierta integración entre dos materias mediante una lectura o un ejercicio, se da de manera aislada, no se mantiene un hilo conductor a través del desarrollo de todo el libro. Así por ejemplo en el libro de Matemática solamente siete páginas muestran integración con materias como Ciencias, Estudios Sociales y Español, no se considera las otras materias presentes en el currículo.

Protagonistas, de la serie Norma, presenta la integración de las asignaturas de Ciencias y Estudios Sociales.

A pesar de que en el diseño curricular se insiste en el uso de metodologías que promuevan la participación del estudiantado, su capacidad de tomar decisiones, el desarrollo de su creatividad y análisis crítico, una actitud solidaria e investigativa, están aún muy distantes de ser desarrolladas y explotadas en los y las estudiantes.

El libro de Matemática de la Serie Hacia el Siglo XXI, incluye en sus ilustraciones la presencia de grupos de riesgo social como es el caso de agricultores, negros, indios o discapacitados, pero teóricamente no se contemplan y bien pueden pasar desapercibidos a los ojos del lector.

Queda, claramente definido, en esta investigación, que los libros de texto analizados responden con fidelidad a los lineamientos establecidos por la política educativa vigente.

Las escuelas deben considerar seriamente la formación de ciudadanos seguros, deseosos de enfrentar la vida cotidiana, dentro de la cual, los



conocimientos, aunque son realmente importantes y necesarios, no representen su único y más anhelado fin. La escuela cumplirá su función cuando el sistema educativo sea capaz de preparar individuos comprometidos, sensible y responsablemente, en la conformación de sociedades, capaces de establecer, en su interacción, relaciones de respeto y de justicia, cuando cada uno de los individuos logre discriminar y adquirir los conocimientos que le sean realmente significativos.



## B. RECOMENDACIONES

A partir de la educación formal de los Derechos Humanos y la Educación para la Paz, sin anular el esfuerzo que también podría hacerse en lo informal y no formal, se pueden ofrecer alternativas viables para la formación, no sólo de quienes estarán al frente de los sistemas de educación formal en el país y en el continente, sino para abrir espacios de educación alternativa entre las organizaciones civiles y la ciudadanía en general. La educación en estos ámbitos se constituye, por lo tanto, en el camino adecuado para inculcar y fortalecer valores, sentimientos, conductas y acciones que generen la Cultura de Paz que todos necesitamos.

La educación, es el mecanismo adecuado para poner a disposición de los y las estudiantes todos los elementos necesarios que les permita desarrollar y promover Derechos Humanos y principios democráticos como libertad, justicia, respeto y equidad en beneficio de las mayorías.

Es responsabilidad de todo individuo participar en el proceso de construcción de la paz, y ésta, sólo se logra con el reconocimiento pleno y el respeto por los Derechos Humanos. Por lo tanto, los y las docentes no escapan a este cometido, con un desempeño activo y crítico están llamados y llamadas a contribuir en la construcción de un sistema educativo donde el pensar, el decir y el actuar respondan coherentemente a un mismo objetivo. Los Derechos Humanos no pueden asumir tan solo la forma de discurso; es un estilo de vida que se adquiere



a través de modelos de aprendizaje de valores y a través de las experiencias que constituyen nuestra cotidianeidad.

Es necesario, que la Educación para los Derechos Humanos y Paz, sea considerada como el basamento sobre el que se asientan valores como la justicia, libertad, desarme, solidaridad, respeto al medio ambiente y a los derechos fundamentales del ser humano y, con ello, impulsar la realización de acciones concretas en beneficio de la colectividad. Debe perseguir cambios sociales y de valores en su compromiso frente a la justicia social, la equidad y la paz. En otras palabras, educar para los Derechos Humanos y la Paz, implicará lograr cambios radicales e integrales en la naturaleza misma del ser humano, máxime dentro de movimientos tan violentos y deshumanizantes como los que se viven en la actualidad.

La Educación para los Derechos Humanos y la Paz requiere que los valores sean visualizados desde una perspectiva más amplia. Valores positivos como respeto, igualdad, solidaridad, libertad, honestidad, verdad y ética, deben constituirse, uno a uno, en peldaños fundamentales de este tipo de educación. Por lo tanto, la Educación para los Derechos Humanos y la Paz, debe dirigirse en todos los ámbitos; tanto gubernamentales, como de la sociedad civil. En general, debe arroparse en la cuna misma de los hogares.

La Educación para los Derechos Humanos y la Paz puede constituirse, en un sistema democrático como el nuestro, en uno de los cimientos fundamentales, dentro del currículo educativo, para coadyuvar a reducir, tanto fuera como dentro de las instituciones educativas, la violencia directa y estructural e instar a los



individuos a asumir una actitud más reflexiva, crítica y activa frente a la realidad que hoy enfrentamos. La inserción de dicha temática en el currículo educativo, es fundamental.

Conformar, como es el objetivo centroamericano, una Educación para la Paz y de Derechos Humanos, requiere de un sistema educativo que favorezca la interdisciplinariedad, la crítica, la reflexión y un alto grado de concordancia entre el pensamiento, el discurso y la acción. La educación, como instrumento para lograr ese fin, debe aspirar a unir en sus planteamientos teoría y práctica.

La interdisciplinariedad, paradigma ausente en nuestro sistema educativo, crea concordancia y unidad de pensamiento, permite visualizar el conocimiento como un todo significativo y favorece ampliamente el desarrollo de una conciencia autónoma. La interdisciplinariedad contribuye a la creación de un lenguaje crítico, abierto a múltiples posibilidades, dentro de ella, el ser humano puede encontrar el camino a un más pleno desarrollo de sus derechos fundamentales y el sistema educativo público, una alternativa para la formación de ciudadanos responsablemente críticos, participativos y conocedores de sus derechos y deberes.

La interdisciplinariedad representa, por lo tanto, una opción a ser considerada dentro del currículo si se quiere educar en Derechos Humanos y Paz.

La formación de recursos humanos conscientes de la necesidad de enfrentar los efectos negativos de la globalización con un sistema educativo más humano y saludable, capaz de provocar movimientos sociales y culturales en





reconocimiento de los Derechos Humanos constituye, aún hoy, un reto a alcanzar por parte de los Centros de Educación Superior.

Ya es hora de que la educación, fundamentalmente en las escuelas de gobierno, asuma el rol que le corresponde, rechace ese papel de actor de segunda categoría que ha representado por largo tiempo, y se desligue de los lenguajes dominantes e instrumentalizados impuestos por las altas esferas de la sociedad, los cuales no ven en ella más que meros centros de adiestramiento.

Elaborar, tomando en consideración los aspectos señalados, una propuesta generalizable al sistema de educación primaria, es un objetivo a alcanzar en la Educación para los Derechos Humanos y la Paz, en un futuro cercano. Tal propuesta debe constituir un conjunto integrado, coherente y transversal de acciones curriculares con el propósito de educar para la Paz y los Derechos Humanos, en las que, mediante la utilización de metodologías prácticas, dinámicas, participativas y flexibles, se dé, de forma crítica, respuesta a las demandas de la coyuntura social histórica y política de nuestra contemporaneidad.



## BIBLIOGRAFIA

Atienza, Manuel (1983), "MARX Y LOS DERECHOS HUMANOS". Mezquita. Madrid, España.

Barba, José (1997), "EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS". México, D.F

Barrantes, Rodrigo (1999), "INVESTIGACIÓN: UN CAMINO AL CONOCIMIENTO, UN ENFOQUE CUALITATIVO Y CUANTITATIVO" UNED, San José, Costa Rica.

Boletín de la Red Peruana de Educación en Derechos Humanos y la Paz (1999). N° 17, <http://www.iidh.ed.cr/perucre/bol/17menu.html>

Carbajal, Patricia y otros (1998), "EDUQUEMOS PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS". Manual para el maestro, 5° grado. México.

Comisión Nacional de Derechos Humanos (1998), "INSTRUMENTOS INTERNACIONALES SOBRE DERECHOS HUMANOS". ONU – OEA. México.

Delpiano, Adriana; Magendzo, Abraham (1988), "LA EDUCACIÓN FORMAL, EL CURRÍCULUM Y LOS DERECHOS HUMANOS". IIDH. San José, Costa Rica

Delpiano, Adriana; Magendzo, Abraham (1997), Seminario de Derechos Humanos. IIDH. San José, Costa Rica

De Santi, Massimo (1995), "FORMACIÓN DOCENTE; MODERNIZACIÓN EDUCATIVA Y GLOBALIZACIÓN". Documento de trabajo Simposio Internacional. México, D.F



Faure y otros (1973), "APRENDER A SER". UNESCO. Paris, Francia.

Fisas, Vicenç (1987), "INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA PAZ Y DE LOS CONFLICTOS". LERNA, S.A, Barcelona, España

Fisas, Vicenç (1990), "UNA CULTURA DE PAZ" (Titular de la Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Barcelona)

Fisas, Vicenç (1998), "CULTURA DE PAZ Y GESTIÓN DE CONFLICTOS". Icaria-UNESCO, Barcelona, España. [www.ugr.es/~eirene/aipaz/boletín/bolet\\_2.html](http://www.ugr.es/~eirene/aipaz/boletín/bolet_2.html)

Galtung, Johan (1985), "LA COSMOLOGÍA SOCIAL Y EL CONCEPTO DE PAZ". Artículo en el libro Sobre la Paz. Fontamara.

Galtung, Johan (1998), "AFRONTANDO LOS EFECTOS VISIBLES DE LA GUERRA Y LA VIOLENCIA". Boletín informativo de la Asociación Española de Investigadores para la Paz. Bakeaz/Gernica Gogoratuz, Bilbao, España. [www.fuhem.es/CIP/EDUCA/resenyas/recon.html](http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/resenyas/recon.html)

Gallardo, Helio (1997), "AUSENCIA Y PRESENCIA DE LOS DERECHOS HUMANOS". Notas a Clara Quevedo Educadora Colombiana. VI Encuentro Red Latinoamericana de Educadores para la Paz. Bogotá, Colombia.

Gámez, Uladislao (1979), "POLÍTICA Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO". UNED. San José, Costa Rica.

Gimeno, J (1988, "TEORÍA DE LA ENSEÑANZA Y DESARROLLO DEL CURRÍCULO". Ediciones ANAYA. Salamanca, España.



Gimeno, J (1995), "EL CURRÍCULO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA". Ediciones Morata. Madrid, España.

Giroux, Henry (1997), "CRUZANDO LÍMITES. TRABAJADORES CULTURALES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS". Ed. Paidós. Barcelona, España.

Gonzales, Edwin; Espino, Gonzalo (1994), "EDUCACIÓN CIUDADANA: CONSTRUYENDO UN NUEVO CAMINO", Revista de Educación y Cultura, Tarea N° 34, Perú.

Hernández, Roberto y otros (1991), "METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN". Mc Graw Hill Interamericana de México S.A, Colombia.

IIDH (1989). "DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS". Edición conmemorativa del cuarenta aniversario. San José, Costa Rica.

IIDH (1994). "EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS". Texto autoformativo. San José, Costa Rica.

IIDH (1999), "MANUAL DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS". UNESCO. San José, Costa Rica.

Jordán, José Ant. (1994), "LA ESCUELA MULTICULTURAL". Un reto para el profesorado". Ed. Paidós Barcelona, España.

La Nación, lunes 12 de Julio 1999, pág 16ª. San José, Costa Rica.

Lederach, J. Paul (1984). "EDUCAR PARA LA PAZ". Fontamara.



Levin, Jack (1979). "FUNDAMENTOS DE ESTADÍSTICA EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL". HARLA S.A. México.

Maya, Arnobio (1994), "CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE LAS ACTITUDES EN LA EDUCACIÓN Y EN EL APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS". UNESCO

Mayor Zaragoza, Federico (1995) LA NUEVA PÁGINA, UNESCO/Círculo de Lectores.

Mayor Zaragoza, Federico (1997) "DERECHO HUMANO A LA PAZ, GERMEN DE UN FUTURO POSIBLE", Diálogo, N° 21, junio.

Ministerio de Educación Pública (1970), FOLLETO, Departamento de Currículo. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (1991), "EL DIRECTOR COMO ADMINISTRADOR DEL CURRÍCULO". San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (1993), "SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES". Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (1995), "PROGRAMAS DE ESTUDIOS PRIMER CICLO". San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (1996), "EL RETO DEL TERCER MILENIO. UNA PROPUESTA DE UN PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL HACIA EL 2005 (EDU 2005)". San José, Costa Rica.



Ministerio de Planificación (1998), "GOBERNANDO EN TIEMPOS DE CAMBIO: LA ADMINISTRACIÓN FIGUERES OLSEN". San José, Costa Rica.

Morfin, Luis (1997), "EDUCACION PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS: una propuesta de re-significación" Encuentro de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. I.T.E.S.O. Tlaquepaque, Jal.

Naciones Unidas (1989), ABC. "LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS" Ejercicios prácticos para escuelas primarias y secundarias". Nueva York.

Neill, A.S (1963), "SUMMERHILL, UN PUNTO DE VISTA RADICAL SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS". Fondo de Cultura Económica, México.

Nino, Carlos (1984), "ÉTICA Y DERECHOS HUMANOS". Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Oestreich, Gerhard (1990), "LA IDEA DE LOS DERECHOS HUMANOS A TRAVÉS DE LA HISTORIA". (UNIV. DE PUEBLA)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998), "PLANIFICACIÓN, FINANCIACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS IBEROAMERICANOS". Ed. OEI. España

Osorio, Jorge (1994), "ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y ÉTICO – POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: CONSTRUYENDO LA TRANSVERSALIDAD" Revista La Piragua, N° 9, CEAAL. Chile



Papadimitriou, Greta (1997), "PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS: ANÁLISIS DESDE UN ANÁLISIS CRÍTICO."

Cámara A:\com-int\dh\encuentro\uaa-notas.html

Pardo, Marta (1997), "ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROYECTO DE LEY EDU2005".  
Revista Reflexiones. UCR. Facultad de Ciencias Sociales #56. San José, Costa Rica.

Pérez, Antonio (1983), "DERECHOS HUMANOS. ESTADO DE DERECHO Y CONSTITUCIONALIDAD". Madrid, España.

Proyecto Estado de la Nación (1998), "ESTADO DE LA NACIÓN EN DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE". Informe N° 4, San José, Costa Rica.

Popkewitz (1994), "SOCIOLOGÍA POLÍTICA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS". Ed. Morata S.A. Madrid, España.

Ramírez, Gloria y otros (1997), "DERECHOS HUMANOS". Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.

Ramírez, Gloria y otros (1998), "CONCEPTO Y FUNDAMENTACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS. UN DEBATE NECESARIO". Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.

República de Costa Rica (1949), "CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE COSTA RICA". Imprenta Nacional, San José.

República de Costa Rica (1957), "LEY FUNDAMENTAL DE EDUCACIÓN".  
Capítulo I, Artículo 3, Imprenta Nacional, San José





Reyes, Irma (2000), "LA CONSTRUCCIÓN CIENTÍFICA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ". Ponencia. El Salvador.

Rodas, Ma. Teresa (1992), "La Propuesta Educativa de los Derechos Humanos", CUADERNO DE EDUCACION EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS", N° 1, IIDH - PIIE, Chile,

Scaffo, Sonia (1998), "EL MARCO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA. LA GLOBALIZACIÓN; SUS DIFERENTES PERSPECTIVAS". Webmaster: Hernán Díaz.

Schmelkes, Silvia (1994), "EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS. REFLEXIONES A PARTIR DEL CONOCIMIENTO Y DE LA PRÁCTICA LATINOAMERICANA". La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política N° 9, segundo semestre. CEAAL.

Schmelkes, Silvia (1995), "EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS. REFLEXIONES A PARTIR DEL CONOCIMIENTO Y DE LA PRÁCTICA LATINOAMERICANA". Seminario sobre Educación para la Paz. Aguascalientes, México.

Symonides, Janusz; Singh, Kishore (1996) "CONSTRUCTING A CULTURE OF PEACE: CHALLENGES AND PERSPECTIVES. AN INTRODUCTORY NOTE", en From a culture of violence to a culture of peace, UNESCO.

Thesing y Jsef (1999), "GLOBALIZACIÓN, DEMOCRACIA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN". Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo Latinoamericano. (CIEDLA)



Tuvilla, José (1998), "EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. HACIA UNA PERSPECTIVA GLOBAL". Ed. Desclée. Bilbao, España.

UNESCO (1994), "PROGRAMA DE CULTURA DE PAZ EN NICARAGUA". Informe Preliminar de la Misión de la UNESCO. Oficina Subregional para Centro América y Panamá. Managua, Nicaragua.

UPAZ (1997), "UNA EXPERIENCIA PIONERA: MEMORIA DEL PROGRAMA CULTURA DE PAZ Y DEMOCRACIA EN AMÉRICA CENTRAL 1994-1996". San José, Costa Rica.

Venegas, Pedro (1991), "ANTOLOGÍA, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN". UNA, Centro de Estudios Generales. Heredia, Costa Rica



ANEXO # 1. a

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS VIGENTES DE TERCER GRADO

OBJETIVOS		CONTENIDOS		ACTIVIDADES	
<b>CIENCIAS</b>	Análisis	* Mi cuerpo	- características	* análisis (3) (9)	* explicación (3) (9)
	Clasificar		- funciones	* clasificación (3) (9)	* formulación (8)
	Comparar		- sistemas	* comentario (3) (7) (9)	* identificación (4) (9)
	Construir		- alimentos	* comparación (4) (9)	* indagación (6)
	Demostrar		- hábitos	* comprobación (1)	* interpretación (3) (4) (9)
	Describir		- prevención enfermedades	* comunicación creativa (2)	* investigación (1) (6)
	Determinar		- valor del hombre y la mujer como persona	* construcción (1) (2) (5)	* justificación (3) (9)
	Identificar			* descripción (7)	* mención (7)
	Investigar	* Energía		* determinación (1)	* obtención (6)
	Observar			* discusión (3) (4) (7) (9)	* organización (10) (11)
	Obtener	* La Naturaleza		* ejecución (7) (11)	* realización (7) (10)
	Puntualizar			* ejemplarización (9)	* reconocimiento (4)
	Realizar	* La Tierra		* elaboración (1) (2) (5)	* valoración (9)
	Relacionar			* establecimiento (9)	
<b>E. SOCIALES</b>	Analizar	* Provincia	- provincias	* análisis (3) (9)	
	Aplicar		- división política	* búsqueda (6)	* obtención (6)
	Buscar soluciones		- características	* comparación (4) (9)	* presentación (7)
	Clasificar		- relieve	* elaboración (1) (2) (5)	* realizar (7) (10)
	Interpretar		- actividades económicas	* exaltación (3) (9)	* recolección (6) (7) (10)
	Investigar	* Celebraciones	- costumbres	* explicación (3) (9)	* reconocimiento (4)
	Reconocer		- tradiciones	* interpretación (3) (4) (9)	* recopilación (6)
	Relacionar		- efemérides	* investigación (1) (6)	* valoración (9)
	Situar		- Símbolos Nac.	* lectura (1) (7)	
	Ubicar		- Monumentos		
	Valorar				



	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
<b>ESPAÑOL</b>	Analizar	* Expresión oral	* aplicación (4) (9) * emisión (7)
	Aplicar		* articulación (9) * exposición (2) (7)
	Apreciar	* Escucha	* clasificación (3) (9) * expresión (7)
	Demostrar habilidad		* comparación (4) (9) * identificación (4) (9)
	Discriminar		* comprensión (9) * inferencia (9)
	Elaborar	* Lectura	* concentración (7) * lectura (1) (7)
	Emitir		* connotación (9) * ordenamiento(4) (9)
	Escuchar	* Expresión escrita	* construcción (1) (2) (5) * organización (10) (11)
	Estudiar		* creación (1) (2) (5) * predicción (9)
	Identificar		* denotación (7) * realización (7) (10)
	Interpretar		* discriminación (4) (9) * respetar (9)
	Mejorar		* elaboración (1) (2) (5) * utilización (7)
	Redactar		
	Trasmitir		
	Utilizar		
	Valorar		
	<b>MATEMÁTICA</b>	Analizar	* Geometría
Comparar			* análisis (3) (9) * elaboración (1) (2) (5)
Comprender		* Numeración	* aplicación (4) (9) * estime (9)
Comprobar			* calcular (1) (9) * explicación (3) (9)
Conocer		* Teoría de los números	* clasificación (3) (9) * identificación (4) (9)
Construir			* comparación (4) (9) * interpretación 3) (4) (9)
Desarrollar		* Operaciones	* comprensión (9) * planteo (8)
Descubrir			* comprobación (1) * realización (7) (10)
Determinar		* Fracciones	* construcción (1) (2) (5) * reconocimiento (4)
Dibujar			* demostración (1) (7) * resolución (1) (9)
Elaborar		* Unidades de medida	* descripción (7)
Establecer relaciones			
Identificar		* Estadística y probabilidades	
Manejar			
Plantear			
Realizar			
Reconocer			
Resolver			



**COMPUTACIÓN** no tiene un programa establecido. Éste es creado, en cada una de las instituciones en donde se ofrece el servicio, por los y las docentes a cargo, según las necesidades detectadas por ellos y ellas el año anterior. El único requerimiento es que debe tener como marco de acción el programa LOGOS.

E. FÍSICA	OBJETIVOS	CONTENIDOS		ACTIVIDADES	
	Analizar	* Habilidades y destrezas		* aplique (4) (9)	* identifique (4) (9)
	Aplicar			* aprecie (9)	* indique (9)
	Demostrar	* Gimnasia a manos libres		* busque (6)	* juzgue (3) (9)
	Desarrollar			* comente (3) (7) (9)	* observe (1) (6)
	Experimentar	* Coordinación de saltos		* compare (4) (9)	* obtenga (7) (9)
	Utilizar			* conozca (7)	* participe (7)
		* Juegos tradicionales y populares		* corrija (1) (9)	* practique (1) (7)
				* cumple (7)	* promocióne (7)
		* Movimientos fundamentales		* describa (7)	* realice (7) (10)
				* discuta (3) (4) (7) (9)	* recolecte (6) (7) (10)
		* Juegos organizados		* distingue (9)	* reconozca (4)
				* ejecute (7) (11)	* respete (9)
		* Normas de seguridad e higiene		* establezca (9)	* seleccione (9)
				* experimente (1) (6)	* sienta (9)
		* Conceptos básicos y aplicaciones de la postura corporal		* explique (3) (9)	* utilice (7)
		* Ingesta, gasto en las tareas cotidianas		* forme grupos (10)	* valore (9)
				* fortalece (9)	
		* Actitudes y valores de Educ. Física, deportes y recreación			



E. HOGAR	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	
			* adquiera	(1) * explique (3) (9)
	* Hábitos de higiene personal		* analice	(3) (9) * expon (2) (3) (7)
	* El vestuario		* aplica	(4) (9) * identifique (4) (9)
			* aprecie	(9) * ilustre (2)
	* Los alimentos		* clasifica	(3) (9) * interprete (3)(4)(9)
	* Higiene de los alimentos		* colabora	(7) (10) * investigue (1) (6)
			* combina	(7) * lea (1) (7)
			* comente	(3) (7) (9) * observe (1) (6)
	* Métodos de cocción		* confeccione	(1) (2) (5) * participa (7)
			* conozca	(7) * practique (1) (7)
	* Alimentos naturales y procesados		* coopere	(10) * presente (7)
			* defina	(4) * reconozca (4)
	* Necesidades físicas del niño y la niña		* demuestre	(1) (7) * reflexione (9)
			* discuta	(3) (4) (7) (9) * relacione (4)
	* El trabajo	- Concepto del trabajo	* distingue	(9) * represente(1)(2)(7)
	* Tareas hogareñas	- Importancia del trabajo	* elabore	(1) (2) (5) * toma conciencia(9)
			* enumere	(9) * valore (9)
			• escriba	
			•	(1) (2) (7)
	* Patrones culturales	- Diferencias y semejanzas entre el hombre y la mujer		
		- Deberes, derechos y sentimientos		
		- Causas y consecuencias de estereotipos impuestos por la sociedad		
	* Normas de cortesía	- Relaciones interpersonales (compañerismo, respeto, amistad, colaboración, ...)		
	* Cooperativismo			



	OBJETIVOS	CONTENIDOS		ACTIVIDADES	
<b>E. MUSICAL</b>	Analizar		* Canto Coral	* aplique (4) (9)	* exprese (7)
	Clasificar			* aprecie (9)	* identifique (4) (9)
	Comprender		* Ejecución Instrumental	* asuma (11)	* manifieste (7)
	Conocer			* busque (6)	* marque (7)
	Conocer		* Expresión Corporal	* clasifique (3) (9)	* participe (7)
	Contribuir			* cree (1) (2) (5)	* practique (1) (7)
	Crear		* Apreciación Musical	* demuestre (1) (7)	* reaccione (3)
	Demostrar			* desarrolle (7)	* realice (7) (10)
	Desarrollar		* Ecología Acústica	* determine (1)	* reconozca (4)
	Determinar			* discrimine (9)	* reflexione (9)
	Ejecutar			* discuta 3) (4) (7) (9)	* respete (9)
	Elaborar			* diseñe (1) (2) (5)	* tome conciencia (9)
	Emplear			* ejecute (7) (11)	* utilice (7)
	Entonar			* elabore (1) (2) (5)	* valore (9)
	Expresar			* entone (7)	
	Iniciar			* estudie (7)	
	Interpretar				
	Manifiestar				
	Practicar				
	Propiciar				
Reconocer					
Utilizar					
Valorar					

Se presenta como contenidos las cinco grandes áreas temáticas, cada una de ellas incorpora contenidos muy específicos relacionados con ellas.



	OBJETIVOS	CONTENIDOS		ACTIVIDADES	
EDUC. RELIGIOSA		El cristianismo en interacción:			
		* consigo mismo y con el entorno familiar, social, cultural y religioso	- Somos semejantes a Dios e iguales entre nosotros	* analice (3) (9)	* muestre (7)
	Describir		- La convivencia entre las personas y nuestra condición social	* aprecia (9)	* observe (1) (6)
	Determinar				
	Expresar			* compare (4) (9)	* obtenga (6)
	Identificar				
	Reconocer				
			- Actitudes presentes en las tradiciones y costumbres que se practican en la comunidad	* confronte (8) (9)	* plantee (11)
			- Diferencias y semejanzas entre los sexos y la igualdad de las personas	* construya (1) (2) (5)	* practique (1) (7)
				* cumple (7)	* presente (7)
				* describa (7)	* realice (7) (10)
	* con la creación, la ciencia y la tecnología	- El trabajo y su importancia para la vida personal y de los demás	* distingue (9)	* reconozca (4)	
		- La ciencia y la tecnología en la vida del entorno y efectos	* evidencie (7)	* recopile (6)	
			* explique (3) (9)	* reflexione (9)	
			* forme grupos (10)	* respete (9)	
	* la comunidad eclesial como seguidor de Cristo	- La misión de Jesús	* identifique (4) (9)	* utilice (7)	
		- Significado de la iglesia en la vida personal, familiar y comunal	* manifieste (9)	* valore (9)	



INGLÉS	OBJETIVOS		CONTENIDOS		ACTIVIDADES		
	Analizar	* Idioma Inglés	- historia	* aplique	(4) (9)	* haga	(7)
	Aplicar		- geografía	* asocie	(9)	* huela	(7)
	Aprender			* cambie	(7)	* identifique	(4) (9)
	Comparar	* Sociabilización	- normas de cortesía	* cante	(7)	* ilustre	(2)
	Demostrar		- valores	* clasifique	(3) (9)	* imite	(2) (7)
	Describir	* Mi escuela	- elementos del aula	* coloquie	(7) (9)	* infiera	(9)
	Ejecutar		- implementos escolares	* colorea	(7)	* juegue	(1) (7) (10)
	Expresar		- instrumentos musicales	* comente	(3) (7) (9)	* manipule	(7)
	Identificar		- colores	* compare	(4) (9)	* modele	(7)
	Reconocer		- deportes	* comparta	(10)	* muestre	(7)
	Relacionar		- actividades artísticas	* complete	(9)	* narre	(2) (7)
	Repasar		- adjetivos	* concluya	(9)	* nombre	(7)
			- numeración	* construya	(1) (2) (5)	* observe	(1) (6)
			- moneda	* conteste	(7)	* ordene	(4) (9)
			- preposiciones	* converse	(6) (7)	* participe	(7)
			- valores	* copie	(7)	* pegue	(7)
		* Mi cuerpo	- partes del cuerpo	* cuente	(7)	* piense	(9)
			- cualidades	* deduzca	(9)	* practique	(1) (7)
			- acciones	* demuestre	(1) (7)	* pregunte	(1) (9)
			- cuidados	* describa	(7)	* presente	(7)
			- numeración	* dialogue	(7)	* realice	(7) (10)
			- valores	* dibuje	(2)	* recite	(7)
		* Juegos y entretenimientos		* discuta	(3) (4) (7) (9)	* reconozca	(4)
				* dramatice	(1) (2) (5)	* recorra	(7)
				* ejecute	(7) (11)	* recorte	(7)
		* La familia	- miembros de la familia	* elabore	(1) (2) (5)	* relacione	(4) (9)
			- partes de la casa	* elija	(3) (9)	* repase	(7)
			- actividades	* encuentre	(9)	* repita	(7)
			- adverbios	* enliste	(3) (9)	* respete	(9)
			- muebles	* entreviste	(6)	* saboree	(7)
			- numeración	* escoja	(3) (9)	* salte	(7)
			- valores	* esconda	(7)	* señale	(3) (8) (9)
		* La comunidad	- miembros	* escriba	(1) (2) (7)	* toque	(7)
			- Importancia				



		- trabajos		* escuche	(7)	* trabajo	(7)
		- numeración valores		* exponga	(2) (3) (7)	* traiga	(7)
		- frutas		* exprese	(7)	* utilice	(7)
	* Comidas	- vegetales		* forme grupos	(10)	* valore	(9)
		- carnes		* gestualice	(7)	* visite	(7)
		- los sentidos		* hable	(7)		
		- utensilios					
		- acciones					
		- numeración					
		- valores					
		- prendas					
	* Mi ropa	- características					
		- estaciones del año					
		- acciones					
		- numeración					
		- valores					
		- hábitats					
	* Animales	- características					
		- nombres					
		- numeración					
		- valores					

En esta asignatura las actividades, aunque si se dirigen al alumno y alumna, son más una orientación para el maestro



ANEXO # 1. b

CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES SEGÚN SU MANDATO  
(CRITERIO DE LA INVESTIGADORA)

1. Const. conocimiento	2. Creatividad	3. Criticidad	4. Experiencias previas	5. Innovación
* adquiera	* confeccione	* agrupe	* acomode	* confeccione
* aprenda	* construya	* analice	* agrupe	* construya
* arme	* convierta	* clasifique	* aplique	* cree
* calcule	* cree	* comente	* arme	* diseñe
* compruebe	* dibuje	* compare	* compare	* dramatice
* confeccione	* diseñe	* de soluciones	* converse	* elabore
* conozca	* dramatice	* discuta	* defina	* formule
* construya	* elabore	* elija	* dialogue	* imagine
* convierta	* emite	* enliste	* discrimine	* invente
* convierta en gráfico	* escriba	* escoja	* discuta	* proponga
* corrija	* exponga	* exalte	* forme palabras	* reconstruya
* cree	* ilustre	* explique	* identifique	* represente
* de soluciones	* imagine	* exponga	* interprete	
* deduzca	* imprima	* interprete	* ordene	6. Investigación
* demuestre	* invente	* justifique	* reconozca	
* descifre	* narre	* juzgue	* recuerde	* averigüe
* descubra	* pinte	* opine	* recupere	* busque
* determine	* prepare	* reaccione	* reemplace	* consulte
* diseñe	* reconstruya	* reflexione	* relacione	* converse
* dramatice	* redacte	* resuma	* resuelva	* demuestre
* elabore	* relate	* señale		* entreviste
* encuentre	* represente	* separe		* examine
* escriba	* resuelva			* experimente
* establezca contacto				* explore
* estime				* indague
* experimente				* investigue
* explore				* observe
* haga				* obtenga
* imagine				* pregunte
* infiera				* recolecte







* cante	* articule			* forme grupos	* organice
* celebre	* asocie			* haga campañas	* organice
* colabore	* calcule			* intercambie	* resuelva
* coloque	* cambie			* juegue	
* colorea	* clasifique			* muestre	
* comente	* coloquie			* organice	
* concéntrese	* comente			* realice	
* confeccione	* compare			* recicle	
* conteste	* complete			* recoja basura	
* continúe	* comprenda			* recolecte	
* converse	* concluya			* reúnase en grupo	
* copie	* confronte			* siembre	
* corte	* connote				
* cuente	* corrija				
* cumpla	* deduzca				
* demuestre	* demuestre				
* denote	* descifre				
* desarrolle	* destaque				
* describa	* discrimine				
* dialogue	* discuta				
* dicte	* distingue				
* discuta	* divida				
* efectúe	* ejemplifique				
* ejecute	* elija				
* emita	* encuentre				
* emita	* enliste				
* empaque	* enumere				
* emplee	* escoja				
* entone	* establezca				
* entreviste	* estime				
* escriba	* exalte				
* escuche	* explique				
* estudie	* fortalece				
* evidencie	* identifique				
* exponga	* infiera				
* exprese	* integre				
* gestualice	* interprete				



* hable				* justifique		
* haga				* juzgue		
* huela				* multiplique		
* indique				* numere		
* inserte				* obtenga		
* juegue				* ordene		
* lea				* piense		
* llene				* precise		
* localice				* predice		
* manifieste				* pregunte		
* manipule				* reemplace		
* marque				* reflexione		
* memorice				* relacione		
* mencione				* resalte		
* modele				* respete		
* muestre				* reste		
* narre				* resuelva		
* nombre				* seleccione		
* numere				* señale		
* ordene				* sienta		
* participe				* siga instrucciones		
* pegue				* subraye		
* pinte				* sume		
* practique				* tache		
* prepare				* tome conciencia		
* presente				* valore		
* pronuncie						
* realice						
* recite						
* recoja						
* recolecte						
* recorra						
* recorte						
* registre						
* relate						
* repase						
* repita						







ANEXO # 1. c

DISTRIBUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES PRESENTES EN LOS LIBROS DE TERCER GRADO SEGÚN CRITERIO ESTABLECIDO POR LA INVESTIGADORA

	1. Construcción del Conocimiento	7. Participación
	2. Creatividad	8. Problematicación
	3. Crítica	9. Reflexión
	4. Experiencias previas	10. Solidaridad
	5. Innovación	11. Toma decisiones
	6. Investigación	

	SERIE HACIA EL SIGLO XXI	SANTILLANA	NORMA
<b>CIENCIAS</b>	* adivine (9)	* agrupe (3) (4) (9)	* adivine (9)
	* amarre (7)	* anote (9)	* agrupe (3) (4) (9)
	* asocie (9)	* averigüe (6)	* ahorre (10)
	* busque (6)	* calque (7)	* analice (3) (9)
	* coloquie (7) (9)	* clasifique (3) (9)	* asocie (9)
	* comente (3) (7) (9)	* coloquie (7) (9)	* busque (6)
	* complete (9)	* coloree (7)	* camine (7)
	* construya (1) (2) (5)	* complete (9)	* celebre (7)
	* conteste (7)	* compruebe (1)	* clasifique (3) (9)
	* convierta (1) (2)	* organice (10) (11)	* coloquie (7) (9)
	* corte (7)	* organicese (10) (11)	* comente (3) (7) (9)
	* describa (7)	* pegue (7)	* compare (4) (9)
	* dibuje (2)	* pinte (2) (7)	* compruebe (1)
	* discrimine (4) (9)	* prepare (2) (7)	* conozca (1)
	* diseña (1) (2) (5)	* recicle (1) (10)	* construya (1) (2) (5)
	* elabore (1) (2) (5)	* recoja basura (10)	* consulte (6)
	* enliste (3) (9)	* recorte (7)	* conteste (7)
* escriba (1) (2) (7)	* recuerde (4)	* converse (6) (7)	
establezca contacto(1)	* relacione (4) (9)	* cuide (10)	
* experimente (1) (6)	* reúname grupo (10)	* descubra (1)	
* explique (3) (9)	* riegue (7)	* dialogue (7)	



	* haga (1) (7)	* seleccione (9)			* dibuje (2)	* relacione (4) (9)
	* haga campaña (10)	* señale (3) (8) (9)			* discuta (3) (4) (7) (9)	* reúname (10)
	* inserte (7)				* dramatice (1) (2) (5)	* siembre (7) (10)
					* elabore (1) (2) (5)	* trabaje en grupo 10
					* escriba (1) (2) (7)	* utilice (7)



	SERIE HACIA EL SIGLO XXI		SANTILLANA		NORMA	
E. SOCIALES	* analice (3)(9)	* illustre (2)	* amplíe (6)	* explique (3)(9)	* adivine (9)	* escriba (1)(2)(7)
	* anote (9)	* invente (1)(2)(5)	* analice (3)(9)	* exponga (2)(3)(7)	* agrupe (3)(4)(9)	* experimente (1)(6)
	* asocie (9)	* investigue (1)(6)	* aprenda	* exprese (7)	* ahorre (10)	* explique (3)(9)
	* averigüe (6)	* lea (1)(7)	* averigüe (6)	* forme grupos (10)	* analice (3)(9)	* haga (1)(7)
	* busque (6)	* marque (7)	* solucione (1)(3)	* haga (1)(7)	* asocie (9)	* identifique (4)(9)
	* comente (3)(7)(9)	* mencione (7)	* busque (6)	* invente (1)(2)(5)	* busque (6)	* intercambie (10)
	* compare (4)(9)	* narre (2)(7)	* calque (7)	* investigue (1)(6)	* camine (7)	* investigue (1)(6)
	* complete (9)	* pegue (7)	* celebre (7)	* juegue (1)(7)(10)	* celebre (7)	* juegue (1)(7)(10)
	* conteste (7)	* piense (9)	* clasifique (3)(9)	* lea (1)(7)	* clasifique (3)(9)	* localice (1)(7)
	* convierta (1)(2)	* pinte (2)(7)	* colorea (7)	* localice (1)(7)	* coloquie (7)(9)	* marque (7)
	* de soluciones (1)(3)	* pregunte (6)	* comente(3)(7)(9)	* marque (7)	* comente(3)(7)(9)	* muestre (10)
	* dibuje (2)	* redacte (1)(2)	* compare (4)(9)	* mencione (7)	* compare (4)(9)	* nombre (7)
	* enliste (3)(9)	* represente(1)(2)(7)	* comparta (10)	* nombre (7)	* compruebe (1)	* observe (1)(6)
	* escriba (1)(2)(7)	* señale (3)(8)(9)	* complete (9)	* observe (1)(6)	* conozca (1)	* ordene (4)(9)
	* escuche (7)	* trabaje en grupo 10	* confeccione(1)(2)	* opine (3)	* construya(1)(2)(5)	* organice (10)(11)
	* explique (3)(9)	* ubique (7)	* conteste (7)	* ordene (4)(9)	* consulte (6)	* piense (9)
			* coordine (10)(11)	* organice (10)(11)	* conteste (7)	* recuerde (4)
			* copie (7)	* participe (7)	* converse (7)	* recupere (4)
			* describa (7)	* pegue (7)	* cuide (10)	* reflexione (9)
			* descubra (1)	* piense (9)	* descubra (6)	* relacione (4)
			* determine (11)	* practique (1)(7)	* dialogue (7)	* reúname (10)
			* dialogue (7)	* pregunte (6)	* dibuje (2)	* siembre (10)
			* dibuje (2)	* realice (7)	* discuta(3)(4)(7)(9)	* trabaje en grupo 10
		* discuta (3)(4)(7)(9)	* recorte (7)	* dramatice(1)(2)(5)	* utilice (7)	
		* diseñe (1)(2)(5)	* recuerde (4)	* elabore (1)(2)(5)		
		* dramatice(1)(2)(5)	* redacte (1)(2)	* escoja (3)(9)		
		* elabore (1)(2)(5)	* reflexione (9)			
		* elija (3)(9)	* relate (7)			
		* encuentre (9)	* represente (1)(2)(7)			
		* enliste (3)(9)	* responda (7)			
		* entreviste (6)	* resuma (1)(3)			
		* escoja (3)(9)	* subraye (9)			
		* escriba (1)(2)(7)	* ubique (7)			
		* escuche (7)	* visite (7)			





SERIE HACIA EL SIGLO XXI		SANTILLANA		NORMA		
ESPAÑOL	* agrupe (3) (4) (9)	* explique (3) (9)	* abra (7)	* invente (1) (2) (5)	* actúe (7) (11)	* investigue (1) (6)
	* averigüe (6)	* exprese (7)	* adivine (9)	* investigue (1) (6)	* adivine (9)	* juegue (1) (7) (10)
	* busque (6)	* forme grupos (10)	* busque (6)	* juegue (1) (7) (10)	* agrupe (3) (4) (9)	* lea (1) (7)
	* coloquio (7) (9)	* inserte (7)	* calque (7)	* lea (1) (7)	* apueste (7)	* localice (1) (7)
	* comente (3) (7) (9)	* intercambie (10)	* cante (7)	* localice (1) (7)	* atiende (10)	* marque (7)
	* compare (4) (9)	* invente (1) (2) (5)	* clasifique (3) (9)	* marque (7)	* averigüe (6)	* memorice (7)
	* compartea (10)	* lea (1) (7)	* coloquio (7) (9)	* mencione (7)	* busque (6)	* narre (2) (7)
	* complete (9)	* memorice (7)	* colorea (7)	* narre (2) (7)	* cambie (9)	* nombre (7)
	* construya (1) (2) (5)	* observe (1) (6)	* comente (3) (7) (9)	* numere (7) (9)	* cante (7)	* observe (1) (6)
	* conteste (7)	* opine (3)	* compare (4) (9)	* observe (1) (6)	* clasifique (3) (9)	* oiga (7)
	* converse (6) (7)	* pronuncie (7)	* complete (9)	* opine (3)	* colorea (7)	* opine (3)
	* cree (1) (2) (5)	* realice (7) (10)	* comuniquen (7)	* ordene (4) (9)	* compare (4) (9)	* ordene (4) (9)
	* cuente (7)	* recorte (7)	* construya (1) (2) (5)	* participe (7)	* complete (9)	* organice (10) (11)
	* describa (7)	* recuerde (4)	* conteste (7)	* piense (9)	* compruebe (1)	* participe (7)
	* dibuje (2)	* redacte (1) (2)	* convierta (1) (2)	* platique (7)	* conozca (7)	* piense (9)
	* discuta (3) (4) (7) (9)	* relacione (4) (9)	* copie (7)	* pregunte (6)	* copie (7)	* practique (1) (7)
	* encuentre (9)	* responda (7)	* deduzca (1)	* prepare (2) (7)	* cuente (7)	* precise (9)
	* enliste (3) (9)	* resuelva (1) (9)	* describa (7)	* presente (7)	* descifre (1) (9)	* pregunte (6)
	* escoja (3) (9)	* seleccione (9)	* diga (7)	* pronuncie (7)	* descubra (1)	* pronuncie (7)
	* escriba (1) (2) (7)	* señale (3) (8) (9)	* divida (9)	* recite (7)	* dibuje (7)	* recite (7)
	* escuche (7)	* subraye (9)	* dramatice (1) (2) (5)	* recorte (7)	* dicte (7)	* reconozca (4)
		* trabaje en grupo (10)	* elabore (1) (2) (5)	* recuerde (4)	* diga (7)	* recuerde (4)
			* elija (3) (9)	* redacte (1) (2)	* elija (3) (9)	* reemplace (4) (9)
			* emplee (7)	* relacione (4) (9)	* escoja (3) (9)	* relacione (4) (9)
			* entreviste (6)	* remarque (7)	* escriba (1) (2) (7)	* responda (7)
			* escoja (3) (9)	* represente (1) (2) (7)	* escuche (7)	* resuelva (1)
		* escriba (1) (2) (7)	* resuelva (1)	* experimente (1) (6)	* resuma (1) (3)	
		* explique (3) (9)	* resuma (1) (3)	* explique (3) (9)	* seleccione (9)	
		* forme grupos (10)	* reúnanse (10)	* imagine (1) (2) (5)	* señale (3) (8) (9)	







MATEMÁTICA	SERIE HACIA EL SIGLO XXI		SANTILLANA		NORMA	
	* arme (1) (7)	* imagine (1)(2) (5)	* acomode (7)	* exprese (7)	* añade (7) (9)	* integre (9)
	* busque (6)	* invente (1) (2) (5)	* analice (3) (9)	* forme grupos (10)	* aprende (1)	* invente (1) (2) (5)
	* calcule (9)	* juegue (1) (7) (10)	* anote (7)	* formule (5) (8)	* arme (1) (7)	* investigue (1) (6)
	* coloque (7) (9)	* llene (7)	* asigne (7)	* identifique (4) (9)	* asocie (9)	* juegue (1) (7) (10)
	* compare (4) (9)	* marque (7)	* asocie (9)	* invente (1) (2) (5)	* averigüe (6)	* lea (2) (7)
	* complete (9)	* observe (1) (6)	* busque (6)	* investigue (1) (6)	* ayúdate -	* llene (7)
	* compruebe (1)	* organice (10) (11)	* calcule (9)	* lea (1) (7)	* calcule (9)	* localice (1) (7)
	* conteste (7)	* pegue (7)	* clasifique (3) (9)	* mida (7)	* compare (4) (9)	* marque (7)
	* cuente (7)	* piense (9)	* coloque (7)	* multiplique (7)	* complete (9)	* mida (7)
	* descubra (1)	* pregunte (6)	* colorea (2)	* observe (1) (6)	* construya(1)(2)(5)	* multiplique (9)
	* dibuje (2)	* realice (7) (10)	* comente (7) (9)	* ordene (7)	* conteste (7)	* observe (1) (6)
	* discuta (3) (4) (7) (9)	* recorte (7)	* complete (9)	* parta (7)	* copie (7)	* organice (11)
	* empaque (7)	* recuerde (4)	* compruebe (1)	* planteo (7) (8)	* descubre (1)	* reagrupe (9)
	* escriba (1) (2) (7)	* represente (1) (2) (7)	* construya(1)(2)(5)	* proponga (5) (7) (9)	* determine (11)	* realice (7)
	* forme grupos (10)	* responda (7)	* conteste (7)	* realice (7)	* diseñe (1) (2) (5)	* recoja (7) (10)
	* haga (1) (7)	* reste (9)	* continúe (7)	* redondee (7)	* divida (7)	* recorte (7)
	* haga la cuenta (1)	* resuelva (1) (9) (11)	* convierta (2)	* registre (7)	* efectúe (7)	* recuerde (4)
		* sume (9)	* describa (7)	* relacione (4) (9)	* encierre (7)	* redescubra (1)
			* destaque (7)	* reparta (7)	* encuentre (1) (9)	* relacione (4) (9)
			* dialogue (7)	* repinte (7)	* escoja (3) (9)	* repase (7)
			* dibuje (2)	* reste (7)	* escriba (1) (2) (7)	* represente(1)(2)(7)
			* discrimine (9)	* resuelva (1) (7) (11)	* estime (9)	* reste (7)
			* discuta (3) (7) (9)	* revise (9)	* examine (6)	* resuelva (1) (9)
			* divida (9)	* señale (7)	* explore (6)	* rodea (7)
			* elabore (1) (2) (5)	* subraye (7)	* indique (7)	* seleccione (9)
			* encierre (9)	* sume (7)		* sume (9)
			* encuentre (7)	* tache (9)		
			* escriba (7)	* trace (7)		
			* establezca (9)	* utilice (7)		
			* estime (8) (9)	* verifique (1)		



ANEXO # 2.

TABLA E. VALORES DE CHI CUADRADA A LOS NIVELES DE CONFIANZA DE  
0,05 y 0.01

gl	0,05	0,01
1	3,841	6,635
2	5,991	9,210
3	7,815	11,345
4	9,488	13,277
5	11,070	15,086
6	12,592	16,812
7	14,067	18,475
8	15,507	20,090
9	16,919	21,666
10	18,307	23,209
11	19,675	24,725
12	21,026	26,217
13	22,362	27,688
14	23,685	29,141
15	24,996	30,578

Fuente: Tomado, parcialmente, de Fundamentos de Estadística en la Investigación Social (Levin, 1979) Fisher y F. Yates, Statistical Tables of Biological, Agricultural, and Medical Research, 4a. ed., Oliver & Boyd, Edimburgo, Tabla IV, con autorización de los autores y el editor.





**SIDUNA**



\*F112750\*