

Facultad de Derecho y Ciencias Políticas
Carrera: Abogacía

“Educación antiespecista: repercusiones en el desarrollo cognitivo-emocional como derecho de niños, niñas y adolescentes”

Alumna: Georgina Patricia Sánchez
Tutora: Dra. María Alejandra Pasquet

Título a obtener: Abogada.
Año: 2021

Índice

Resumen ……. 3

Palabras clave ……. 3

Marco Teórico …… 3

Hipótesis de trabajo ……. 8

Objetivos Generales ……. 8

Objetivos Específicos …….. 9

Índice tentativo …… 9

Introducción ……12

Capítulo 1 ……13

1. Desarrollo Cognitivo ……...13
1.1. Procesos Cognitivos ……14
1.2. La Percepción: el origen del conocimiento ……..15
1.2.1. Teorías de la Percepción ……..16
1.2.2. La selectividad en el proceso perceptivo (los sesgos cognitivos) …18
1.3. La importancia del pensamiento como proceso cognitivo. Su estructura: concepto, juicio y razón ……19
1.4. Las Habilidades Cognitivas: desde el conocimiento sensible al intelectual.20
1.4.1. La importancia del pensamiento crítico como habilidad cognitiva ...21
2. Desarrollo Emocional o afectivo ……24
2.1. Emociones y Sentimientos ……24
2.2. Etapas del desarrollo afectivo ……26
3. Del desarrollo cognitivo-afectivo a la Empatía ……28
3.1. Empatía ……..28
3.1.1. Empatía cognitiva y afectiva ……...29
3.1.2. Empatía disposicional y situacional ……31
3.1.3. Empatía innata y adquirida ……. 31
3.1.4. Hoffman y las etapas del desarrollo empático ……33
3.1.5. Empatía y su carencia ……..33
4. Del desarrollo cognitivo-emocional-empático al Desarrollo Moral ……..36

Capítulo 2 ……40

1. Tutela del Desarrollo Humano Integral ……40
1.1. Derecho al desarrollo y Derecho a la educación ……..41
1.2. Régimen Legal ……42
1.2.1. Constitución Nacional …….....42
1.2.2. Ley 26061. Ley de Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes ……..42
1.2.3. Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes ……..44
1.2.3.1. Declaración de los Derechos del Niño ……48
1.2.4. Ley Nacional de Educación 26206 ……....49
1.2.5. Ley 114 de la ciudad de Buenos Aires. Derechos de Niños Niñas y Adolescentes ……..50
1.2.6. Ley 12967 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Santa Fe …….51
1.2.7. Desarrollo Integral e Interés Superior ……53
1.2.7.1. Interés Superior vs. Interés Empresarial …….56

Capítulo 3 ……..59

1. Educación ……..59
1.1. Objetivos, forma y contenidos. Currículo formal y currículo oculto ……59
1.2. La actualidad del sistema educativo ……..61
1.2.1. Educación emocional ……..……...65

2. Educación antiespecista …….……...67

2.1.Especismo …….……..68

2.1.1 Especismo y cosificación: educación actual …….……69

2.2. Antiespecismo …….……..71

2.2.1 La Educación Antiespecista. Referente en el ámbito Internacional …….76

Conclusión final …….79

Bibliografía …… 84

Resumen

"Educación es lo que queda después de olvidar lo que se ha aprendido en la escuela". (A. Einstein)

Una de las deudas más grandes de la sociedad es educar permitiendo que el ser humano se desarrolle integralmente. Este desarrollo que comprende una dimensionalidad de sistemas, que evolucionan en forma integrada y coordinada -y cuyo mayor desenvolvimiento ocurre a edades tempranas-; ve relegada su dimensión afectiva -la más relegada-, a una evolución en forma privada a cargo del individuo; y capitalizados sus factores cognitivos -limitando el desarrollo de sus habilidades y el consecuente crecimiento intelectual-. No es casualidad que se esté atravesando un momento histórico de grandes conflictos, en todas las áreas en que el ser humano se desenvuelve, con un impacto desfavorable en todas las etapas de su vida y en todas las dimensiones de su humanidad.

Un estado que, en lugar de responder a derechos inherentes, naturales, que lo trascienden -y se encuentran consagrados legislativamente-, permanece alienado frente a intereses particulares que se ubican por debajo de esos derechos. Una educación que ataca los mecanismos de vida sometiendo a los niños a una asimilación permanente de conocimientos poco significativos y promoviendo conceptos incompatibles con los valores éticos. Confluyen irremediablemente en una crisis social, con graves implicancias en la calidad de vida de todos los seres vivos.

Un nuevo paradigma contrahegemónico se alza, pretendiendo -por su propia naturaleza- ser transformador individual y socialmente. El antiespecismo acerca al individuo, a un replanteo de la realidad -en los adultos-, y a un nuevo enfoque educativo -en la minoridad- que certeramente puede saldar esa deuda social.

Palabras clave: Desarrollo, Educación, Antiespecismo, Empatía, Derecho

Marco Teórico

Inicialmente se presentará una introducción al desarrollo humano -desde el campo de la medicina y la psicología-, enfocándose en dos de sus dimensiones más importantes: la

cognitiva y afectiva, con el fin de conocer y comprender su origen, características y proceso; así como las etapas más significativas de su desenvolvimiento y del de sus habilidades (primer y segunda infancia, y adolescencia, extendiéndose esta última, hasta los 18 años conforme la legislación Nacional y la Convención de los derechos de niños niñas y adolescentes).

Para ello se han tomado como referencia, las teorías constructivistas del desarrollo cognitivo y del desarrollo afectivo de Jean Piaget con la complementación teórica de otro de sus referentes, Lev Vygotsky; por ser -de todas las que intentan explicar el origen del conocimiento- la más completa y coherente, con gran influencia y trascendencia histórica en psicología cognoscitiva y desarrollo del niño. Su modelo constructivista -de gran vigencia en la actualidad- sentó los fundamentos de la importancia que tiene el desarrollo cognitivo en los primeros años de vida -determinando las capacidades que en cada etapa el menor puede y debe desarrollar-, permitiendo, por ejemplo, seleccionar las asignaturas a incorporar en el plan de estudios, que posibiliten un aprendizaje significativo.
Dentro del análisis cognitivo se demostrará -desde la concepción constructivista y desde la visión de otros teóricos destacados, como los pertenecientes al movimiento Gestalt-, la importancia del proceso perceptivo en el origen del conocimiento y consecuentemente de la estructuración del pensamiento y la mente -valores y conducta-; y su ligazón con el medio físico y social. *"El conocimiento que tomamos de los objetos o de sus movimientos, por el contacto directo y actual"* (Piaget 1979) que determina la diferencia entre las cosas como son, de como se dice que son.
Finalmente, se cierra el análisis y exposición del desarrollo cognoscitivo, demostrando- desde las concepciones de: su teórico más influyente Robert Ennis (1985), John Dewey (1910) precursor de la enseñanza centrada en el niño y Mathew Lippman (1987) discípulo y continuador de la obra de Dewey-; la trascendencia del pensamiento crítico como habilidad cognitiva y como proceso cognitivo complejo (estructuras de pensamiento complejas); y la importancia de su desarrollo para la conducta ética y la integridad (máximos potenciales del ser humano).

Seguidamente se aborda el aspecto emocional del desarrollo, desde un esquema que Piaget apoya sobre el ya elaborado cognoscitivo, en virtud del vínculo que une ambos constructos -unión que actualmente la neurociencia sostiene- desde que a cada comportamiento afectivo corresponde una estructura cognoscitiva.

La importancia del desarrollo de esta dimensión, radica en la influencia -estimuladora o perturbadora- que, como "reguladores de energía", tienen los sentimientos y emociones en el proceso cognitivo, acelerándolo o retrasándolo (Pierre Janet); así como sobre la forma en que se estructura la mente -interviniendo en sus contenidos, no en el curso biológico de su estructuración-. (Inteligencia y Afectividad, Piaget). (Pérez Hernández 2017)

Concluyendo con la dimensión afectiva del desarrollo, y para conocer una de sus implicancias esenciales, se profundizará en la habilidad empática, por su importancia en el desarrollo de habilidades cognitivas y del resto de las habilidades afectivas, cuyo impacto a nivel individual y social se evidenciará también a través de una serie de investigaciones que se referencian.

En un análisis de los diversos enfoques -históricos y contemporáneos- de la empatía, se pretende demostrar la multidimensionalidad en sus componentes, desde la consolidada concepción de Davis como *"conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro, reacciones cognitivas y emocionales del observador ante una situación determinada y respuestas afectivas y no afectivas";* trascendiendo la mera inteligencia emocional y posicionando la habilidad como un rasgo del carácter.

Asimismo, para saber a partir de qué edad comienza a evidenciarse esta habilidad, se recurre a las etapas del desarrollo empático de Donald Hoffman (representante de la psicología del desarrollo); cuyo esquema aún continúa vigente.

En un último hincapié, sobre la relevancia de ciertos desencadenantes del proceso cognitivo-afectivo, se introduce brevemente al desarrollo moral del niño, acorde las importantes contribuciones de la teoría -a este respecto- elaborada por Piaget; para demostración de la relación que guardan la maduración de las capacidades cognitivas con la estructura de la conciencia moral, su impacto en la adultez y su incidencia en la cultura.

A continuación, se realiza un análisis sobre la tutela nacional de los derechos de la minoridad al desarrollo integral -comprensivo de las dimensiones cognitivo-afectiva- y a la educación -como su correlato-, que refleja cómo se ampara el desarrollo integral desde diversos enfoques. Tutela que se complementa y sostiene con la ratificación e incorporación al orden interno, de ciertos instrumentos de carácter Internacional como la Convención de los Derechos de niños niñas y adolescentes, cuya trascendencia como primer tratado de derechos humanos que ampara la persona y los intereses del menor, posicionándolo como sujeto activo y titular de derechos -no solo de protección-, ha transformado todas sus necesidades en derechos primordiales, que ningún estado puede

dejar de garantizar: *"…Los estados parte adoptaran todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención".* (art 4 de la Convención de los Derechos del Nino).

Con una mirada al amparo constitucional sobre el derecho a la educación (art. 14) y el derecho al desarrollo, mediante la incorporación de la Convención de los Derechos de Niños Niñas y Adolescentes a través del art 75 inc. 22, que le otorga jerarquía constitucional a los derechos que tutela, incluido el derecho al desarrollo como principio que la sustenta. Y al amparo de las leyes 26061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que protege el derecho al desarrollo integral, a través de la educación -y sus objetivos-, *"…derecho a la educación…atendiendo a su desarrollo integral…"* (art 15), y mediante la incorporación de la Convención de los Derechos del Niños Niñas y Adolescentes -que operativiza todas sus disposiciones-, de la que el derecho al desarrollo es principio rector, a cuya consideración deberán atender los organismos del estado*"El Consejo Federal de la niñez, adolescencia y familia, deberá: … Proponer e impulsar reformas legislativas e institucionales destinadas a la concreción de los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño…"* (art. 46 inc. c). Mediante las disposiciones de la Ley 26206 del 2006 -complemento de la legislación 26061 y, a cuya legislación adhiere la Ley de la Provincia de Santa Fe 12967 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas Niños y Adolescentes- que reafirman la importancia de su tutela " *… Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona…" (art 11 inc. b), "…Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones…" (art 27 inc. b).* Y el enfoque de la ley 114 Derechos de Niños Niñas y Adolescentes, en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires, desde que expresamente contempla la importancia de los factores psicológicos y sociales en el bienestar del hombre … *"Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la integridad biopsicosocial…"* (art 29) y desde la educación… *"...la existencia y aplicación de lineamientos curriculares acordes con sus necesidades y que viabilicen el desarrollo máximo de las potencialidades individuales…"*. (art 29 inc. k)

Y una especial consideración a las observaciones que realiza el Comité de los Derechos del Nino -Creado por la Convención (art 43 inc. 1), para poder conocer el alcance de las disposiciones del aludido documento; que a nivel educativo remite a lo establecido en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: *"…los Estados*

Partes tienen la obligación de velar por que la educación se adecue a los propósitos y objetivos expuestos en el párrafo 1 del artículo 13…" (Observación 13). "Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales..." Y a nivel de desarrollo impone al estado garantizar, el respeto del derecho a *"…la vida, la supervivencia y el desarrollo"*. (Os. 14 ap. 42) derechos que constituyen los principios en los que se basa la Convención.

Así como también, el alcance que las disposiciones de la Convención poseen a nivel estatal, *"Es importante recordar que la Convención y sus protocolos facultativos comprometen al Estado en su conjunto, independientemente de sus estructuras, poderes u organización internos. Además, la descentralización del poder, mediante la devolución de competencias y la delegación, no reduce la responsabilidad directa del Estado de cumplir sus obligaciones para con todos los niños que se hallen en su jurisdicción"*

Finalmente se analiza el Principio del Interés Superior acorde el carácter que, tanto el texto de la Ley 26061, como el Comité en sus observaciones; otorgan a todos los derechos y principios que contempla la Convención. *"A los efectos de la presente ley se entiende por interés superior de la niña, niño y adolescente la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley…"* (art 3 ley 26061) *"…en la Convención no hay jerarquía de derechos…"* ya que todos los derechos por ella reconocidos responden al interés superior, a la vez que otorga a este principio una consideración que está por encima de *"…todas las demás consideraciones…" (*Observación 16 ap. 10).

Y la mirada del Comité en la consideración primordial del interés superior del niño, frente a las actividades y operaciones empresariales, *"…especialmente importante cuando los estados están sopesando prioridades que se contraponen, como las económicas"* (Os. 16 ap. 17) debiendo ocupar para ello "*…un lugar central en la elaboración de las leyes y las políticas…"* (Os. 16 ap. 15), considerando la clara incidencia actual que el sistema posee en los lineamientos que sigue la educación actual.

En una introducción al proceso educativo, desde la selección de contenidos hasta el panorama actual -que refleja los valores que aquellos insertan-, y los intentos externos -desde una poco funcional ley antibullying hasta proyectos de educación emocional en

provincias como Corrientes y Misiones y, el proyecto Cicatrizando Argentina, -de Malaisi- para mejorar la conflictividad que hoy se vive -como consecuencia de los valores que se transmiten-; se pretende demostrar que hasta el momento los intentos de mejora y solución, no han tenido un impacto significativo frente a las estadísticas.

Para cerrar la exposición y análisis -previa introducción al especismo *" prejuicio o actitud parcial, favorable a los intereses de los miembros de nuestra propia especie y en contra de los de otras" (*Peter Singer*, Liberación animal)*-, se desarrolla el antiespecismo desde los orígenes de los movimientos animalistas y las diversas corrientes, para conocer sus postulados -que básicamente se centran en percibir a los animales desde las semejanzas que los une con la especie humana y desde un hábitat que se comparte-, y sus fundamentos -que la neurociencia viene aportando sobre consciencia y sintiencia y consecuentemente la comunidad reconociendo en diversos Tratados y Declaraciones, como la de Cambridge del 2012- para poder visualizar sus implicancias educativas, concluyendo con el referente internacional en educación antiespecista que lleva adelante Aula Animal en España.

Hipótesis de trabajo

Hipótesis: Teniendo en cuenta la tutela y relevancia que la legislación Nacional e Internacional establecen sobre el Derecho de Niños Niñas y Adolescentes a un desarrollo integral y el rol del estado en garantizar los derechos que los amparan, visto que uno de los aspectos fundamentales del desarrollo integral es el desarrollo cognitivo-emocional y considerando la presencia de un nuevo paradigma social antiespecista cuya esencia aporta los valores fundamentales que tal desarrollo implica, sin dejar de lado la trascendencia de la institución educativa en ese desarrollo; se concluye que la influencia de una educación antiespecista en el correcto desarrollo cognitivo-emocional amerita sobradamente su inclusión en el curricular.

Objetivos Generales

Determinar en qué consiste el desarrollo cognitivo y emocional como dimensiones del desarrollo humano integral, y sus aspectos fundamentales.

Indagar sobre las repercusiones individuales y sociales de un deficiente desarrollo cognitivo-emocional.

Analizar la legislación aplicable a niños niñas y adolescentes -específicamente en la tutela del desarrollo integral- a nivel Nacional y la incidencia de la legislación internacional en ese aspecto.

Analizar los fines y objetivos de la educación.

Investigar el desarrollo y las características del nuevo paradigma antiespecista.

Indagar las vinculaciones que conectan al desarrollo cognitivo emocional con la educación en el antiespecismo.

Objetivos Específicos

Definir Desarrollo humano integral y desarrollo cognitivo-emocional

Explicar el proceso del desarrollo cognitivo-emocional en niños niñas y adolescentes

Determinar el alcance de la tutela legal del derecho de niños niñas y adolescentes a un desarrollo humano integral -y por ende a un desarrollo cognitivo-emocional-

Delimitar el rol de la educación y de la institución educativa en la vida del ser humano y en su desarrollo.

Delimitar el rol del estado en el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Exponer la relevancia del nuevo paradigma antiespecista.

Establecer el impacto de una educación con enfoque anti especista en el desarrollo cognitivo-emocional.

Índice tentativo

Introducción

Capítulo 1

2. Desarrollo Cognitivo
4.1. Procesos Cognitivos
4.2. La Percepción: el origen del conocimiento
    4.2.1. Teorías de la Percepción

4.2.2. La selectividad en el proceso perceptivo (los sesgos cognitivos)

4.3. La importancia del pensamiento como proceso cognitivo. Su estructura: concepto, juicio y razón

4.4. Las Habilidades Cognitivas: desde el conocimiento sensible al intelectual

4.4.1. La importancia del pensamiento crítico como habilidad cognitiva

5. Desarrollo Emocional o afectivo

5.1. Emociones y Sentimientos

5.2. Etapas del desarrollo afectivo

6. Del desarrollo cognitivo-afectivo a la Empatía

6.1. Empatía

6.1.1. Empatía cognitiva y afectiva

6.1.2. Empatía disposicional y situacional

6.1.3. Empatía innata y adquirida

6.1.4. Hoffman y las etapas del desarrollo empático

6.1.5. Empatía y su carencia

7. Del desarrollo cognitivo-emocional-empático al Desarrollo Moral

Capítulo 2

2. Tutela del Desarrollo Humano Integral

1.3. Derecho al desarrollo y Derecho a la educación

1.4. Régimen Legal

1.4.1. Constitución Nacional

1.4.2. Ley 26061. Ley de Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

1.4.3. Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes

1.4.3.1. Declaración de los Derechos del Niño

1.4.4. Ley Nacional de Educación 26206

1.4.5. Ley 114 de la ciudad de Buenos Aires. Derechos de Niños Niñas y Adolescentes

1.4.6. Ley 12967 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Santa Fe

1.4.7. Desarrollo Integral e Interés Superior

1.4.7.1. Interés Superior vs. Interés Empresarial

Capítulo 3

2. Educación

1.1. Objetivos, forma y contenidos. Currículo formal y currículo oculto

1.2. La actualidad del sistema educativo

1.2.1. Educación emocional

2. Educación antiespecista

2.1.Especismo

2.1.1 Especismo y cosificación: educación actual

2.2. Antiespecismo

2.2.1 La Educación Antiespecista. Referente en el ámbito Internacional

Conclusión final

Bibliografía

Introducción

El Desarrollo humano es un proceso de crecimiento individual que tiene como finalidad el bienestar y prosperidad del sujeto y de la sociedad a la que pertenece. Cuando se habla de desarrollo humano integral, se alude al proceso de crecimiento que contempla todas las dimensiones que integra esa humanidad, y aunque los autores difieren en cuanto a la enunciación o categorización de esas dimensiones o esferas, la mayoría coincide en que son: biológica, social, emocional, cognitiva y espiritual; y que todas se hallan interconectadas.

Estas dimensiones coordinadas en un desarrollo equilibrado y armónico, llevan al ser humano a su máxima realización, que es primordialmente la de "ser" humano.

Aun cuando se considera que la educación antiespecista o educación en el antiespecsimo tiene fundamental trascendencia en el desarrollo de todas las dimensiones aludidas, en el presente trabajo se tomaran para su análisis las dos cuyo desarrollo influirá positiva o negativamente en el desarrollo de las demás. Estas son la esfera cognitiva y la emocional.

Capítulo 1

1. Desarrollo Cognitivo

> *«La principal riqueza de un país es el capital mental de quienes lo habitan. Ese capital mental abarca tanto recursos cognitivos como emocionales de las personas. También sus habilidades sociales y la capacidad de afrontar desafíos. Este capital trae consigo el valor de permitir una mejor calidad de vida al individuo y, a la vez, contribuir de manera efectiva a la de su comunidad.* (Dr. Facundo Manes, especialista en Neurociencia)

Si bien hay varias -y controvertidas- corrientes, que intentan explicar el origen del conocimiento, la que más trascendencia histórica ha tenido en los contextos educativos los últimos tiempos, ha sido el constructivismo, y sus más grandes exponentes Jean Piaget y Lev Vygotsky, cuyas teorías sobre el desarrollo cognitivo continúan vigentes.

El constructivismo es una rama del cognitivismo (psicología que estudia el procesamiento de la información) que estudia el desarrollo del conocimiento. Entre sus vertientes se encuentran, el Constructivismo psicológico a cargo de Piaget y el Constructivismo socio-cultural, de la mano de Vygotsky. El epistemólogo genético Jean Piaget (1896-1980), su mayor referente, desarrollo su teoría frente a los vacíos de los postulados empiristas (que creían que el conocimiento es una copia de los objetos) y racionalistas (innatistas); con el objeto de responder: ¿cómo se desarrolla el conocimiento? y ¿cómo se percibe la realidad?

En su estudio sobre el proceso de la comprensión y el conocimiento en los niños (a través de la experiencia y el aprendizaje), concluyó que se trata de una habilidad adquirida, producto de la interacción con el medio y de la interpretación de los estímulos que la interacción provee. Esa adquisición difiere de la "necesidad de adquirir" (conocimientos), que responde a una característica gregaria del hombre (innata). Aunque ese aprendizaje se da en el contexto, es el ser humano, en su interpretación de la realidad, el que la va dotando de significación.

Tanto Piaget, como Vygotsky, coincidían -sin negar la existencia de una realidad- que solo se podía conocer a través de las interpretaciones propias (construcciones mentales del individuo) valiéndose para ello de un repertorio básico de estructuras previas -que Piaget consideraba capacidades sensoriales y Vygotsky capacidades mentales elementales-; percepción, sensación, atención y memoria. Esas interpretaciones -que realiza de los estímulos que recibe del entorno-, responden a un proceso que -más allá de la genética, o a maduración biológica- nace de la interacción con el medio y avanza con la maduración cognitiva; estructurando el esquema mental. (citado en Vergara C., 2017)

En este punto ambas vertientes presentan diferenciaciones. Para Vygotsky (1885-1934) lo que determina esas interpretaciones es la influencia socio-cultural y, en tal sentido, otorga una trascendencia -que no se evidenciaba en el constructivismo psicológico- a la interacción con la figura del instructor (docente), como guía en la construcción del conocimiento y el desarrollo de las habilidades cognitivas; cuyo deber de ensenar a "ajustar las experiencias" es lo que permite una apreciación autentica del entorno. Para este autor -cuya teoría ha sentado bases para muchas investigaciones sobre el desarrollo cognoscitivo- los patrones de pensamiento son producto de la cultura y la sociedad. Ve en el aprendizaje un proceso social, cuando Piaget lo consideraba individual. Su teoría viene a complementar los postulados de la teoría piagetiana -que sostenía que la interacción con el medio físico era esencial en la contribución a un desarrollo cognitivo, que sigue un curso inalterable- atribuyendo a la interacción con el entorno socio-cultural un especial impacto en el desarrollo cognitivo superior- En el enfoque de Vygotsky se puede observar un marco conceptual compartido entre realidad y constructo social. (citado en Mota de Cabrera, 2007)

1.1 Procesos Cognitivos

Existen dos tipos de procesos cognitivos: básicos y superiores. Los primeros tienen raíz biológica y se llevan a cabo sin una intervención consciente por parte del individuo; ellos son: sensación, percepción, atención y memoria. Sin la existencia de éstos, se hace imposible desarrollar los segundos o superiores entre los que se encuentran: el pensamiento, el lenguaje y la inteligencia. A medida que el sujeto va creciendo, adquiere cierta capacidad de control sobre los primeros, ej.: atención dirigida voluntariamente hacia determinados objetos y desviada de otros (esa capacidad de control no es total desde que va respondiendo a intereses, expectativas, etc.). (citado en Yampufé, 2014)

El primer paso de todo el proceso cognoscitivo es la captación de los estímulos que definen un contexto (objetos, lugares, personas, situaciones, etc.) a través de los sistemas sensoriales (vista, olfato, tacto, etc.)-. Se trata de una captación que no conlleva una comprensión, sino solo una sensación como reacción, producto de esa interacción. El paso siguiente es la percepción, que en sí misma es un proceso, que decodifica e interpreta esa información del entorno, aportada por la sensación.

Regulando los procesos de percepción y aprendizaje, actúa la atención, puesto que es la que selecciona (respondiendo a intereses, expectativas, preferencias, etc. que ya se encuentran integrados al proceso mental), los estímulos a ser procesados. Finalmente, y con una importante trascendencia a nivel del desarrollo de la personalidad, está la memoria: que permite conservar y recuperar la información receptada y la elaborada.

Como parte de los procesos cognitivos superiores, se encuentra el pensamiento, que es el que permite formar ideas -representaciones de la realidad, en la mente- e integrarlas (relacionándolas); el lenguaje, que permite la comunicación y la expresión (sobre este aspecto existen divergencias dado que algunos autores la consideran una capacidad -y por ello innata- como Vygotsky, y otros una habilidad adquirida, Piaget); y la inteligencia, que Piaget considera como el proceso de organización de todas las funciones cognitivas tendiente a equilibrarlas, mientras que Howard Gardner (1983) la considera un "potencial biosociológico de procesamiento de información" [1], que vendría a ser el modo en que se dispone de la información almacenada.

Es a través de todos estos procesos que, el individuo, puede alcanzar una comprensión de su entorno y adaptar su comportamiento con el objeto de integrarse a él.

1.2 La Percepción: el origen del Conocimiento

Piaget y Vygotsky plantean, que el aprendizaje -como proceso interno- se da en dos etapas: 1) Proceso de asimilación: consistente en la interiorización de lo percibido a través de los sentidos y 2) Proceso de acomodación: en que se va relacionando lo percibido con los conocimientos ya establecidos, lo que permite formar el concepto. Este proceso de adaptación no es otra cosa que la percepción.

[1] Villatoro, Aida Blanes *La Teoría de las inteligencias múltiples.*

Ese proceso perceptivo, por ende, recorrería los siguientes pasos: el sujeto recibe la información (a través de los sentidos), la asimila o procesa (interiorización que va formando redes neuronales -con cada información que ingresa se forma una red-) y la acomoda. Esta relación de conocimientos nuevos con los ya adquiridos, se torna posible gracias a la interconexión que mantienen las redes neuronales, permitiendo el intercambio de información. De esta forma se van construyendo los conceptos, que eventualmente derivaran en juicios y razonamientos, conformando el conocimiento y constituyendo el esquema de la mente que, en adelante, precisara como percibir y por lo tanto como sentir.

El objeto del mundo real captado es lo que se denomina **estimulo distal.** Esa información que los sentidos ingresan va formando redes neuronales -cada información nueva forma una red que se va conectando con las otras- constituyendo los **estímulos proximales;** proceso que Piaget denomina como asimilación. Estos estímulos serán los que utilice el cerebro (como información) para construir la representación mental de los distales (proceso de acomodación acorde Piaget) que es lo que se denomina concepto -que le otorga sentido y valor a la impresión receptada- y que se incorporara al conocimiento. Concretamente el proceso de percepción es un fenómeno complejo compuesto -de manera interdependiente- por sensaciones + elementos interpretativos (información que precede de percepciones previas), sin dejar de lado otros procesos cognitivos innatos que intervienen significativamente, como la atención y la memoria; y las que permiten la decodificación interpretativa -pensamiento y percepción-.

1.2.1 Teorías de la Percepción

Para Piaget (1979:77) percepción es: *"el conocimiento que tomamos de los objetos o de sus movimientos, por el contacto directo y actual"; para* Armand Balsebre (constructivista también): *"El acto de percibir es el resultado de reunir y coordinar los datos que nos suministran los sentidos externos (sensaciones)* (Balsebre, citado por Franco, 2007: 83) (citados en Fuenmayor y Villasmil 2008). Teniendo en cuenta que, para esta corriente, la percepción se construye, en el contacto con los objetos a través de los sentidos; la percepción no será solo un reflejo de la realidad. Si bien los individuos comparten el sistema sensorial, no todos interpretan de igual modo la información que se recibe a través de los órganos sensoriales, por ende, la percepción no puede ser idéntica al objeto que se está mirando. Aunque esta postura fue criticada porque -amen de tornar inaccesible la realidad-, no explica como la humanidad comparte una visión parecida de

ella; la apreciación de Vygotsky -como se pudo apreciar en lo expuesto- sale al auxilio focalizando la influencia que, sobre la percepción, tendría el entorno social y cultural.

Con una visión más empírica y materialista, Hermann von Helmholtz (1821-1894), médico y físico alemán -muy estimado dentro del campo científico del comportamiento y la percepción y conocido por sus trabajos sobre psicología perceptiva-; ve en la percepción, no una simple respuesta a las sensaciones, sino un proceso de construcción que utiliza la información suministrada por los sentidos (receptores), que solo sirven como señales de la realidad, y la que viene de la memoria (resultado de procesos perceptivos previos) que ayuda a la decodificación e interpretación, permitiendo el conocimiento de los objetos y fenómenos externos (para darle sentido y valor). Este proceso adaptativo, que considera se vale de reglas innatas (inconscientes) en el sistema nervioso del perceptor para interpretar los estímulos, genera el modelo que sienta las bases del conocimiento y la conducta. (citado en Morgade y Luna 2008)

Finalmente, el movimiento Gestalt - organizado con Wertheimer y dos de sus discípulos Wolfgang Köhler (1887-1967) y Kurt Koffka (1886-1941)- (citados en Oviedo 2004), cuyo campo privilegiado de investigación fue la percepción y los canales sensoriales- considera a la percepción como el proceso de inicio de la actividad mental y como organizadora de las sensaciones en su función extractora y selectiva de la información relevante; no hay sensaciones puras sino organizadas. La percepción es el resultado de procesos corporales y la actividad sensorial es uno de esos procesos, de lo que se deduce que la actividad mental no es una copia idéntica de los estímulos experimentados. La experiencia total resulta de organizar fragmentos de la información, a través de procesos físicos que se dan en la corteza cerebral. La percepción de las diferentes clases de elementos y de las diferentes clases de relaciones corresponde a diferentes modos de organización de un todo, que dependen a la vez de condiciones objetivas y subjetivas" (Guillaume, 1976: 21) (citado en Gurevicz y Toro).

No obstante, diversas tonalidades, los autores coinciden en que el individuo se conecta con lo externo a través de los sentidos -tenga una impresión mayor o menor congruente con el estímulo-, y que es a través de ellos que ingresa la información -aunque haya datos que puedan venir de la memoria genética-. Que ese contacto le permite, ir tomando conciencia del contexto -a partir de la recepción de la información y su adaptación (decodificación e integración) u organización- y comprenderlo.

1.2.2 La selectividad en el proceso perceptivo (los sesgos cognitivos)

"La percepción está parcial o totalmente determinada por la rutina en la que se fijan estímulos con necesidades". (Joseph Thomas Klapper).

A medida que se construye el esquema mental, el proceso perceptivo se agudiza porque las sensaciones despiertan conocimientos preexistentes almacenados, que permiten identificar (acomodar) los estímulos distales con más facilidad y rapidez. Esos conocimientos que devienen de pensamientos, conceptos y juicios -en base a creencias, intereses, deseos, preferencias, hábitos, conductas, expectativas, normas culturales, etc.-, constituyen sesgos que predisponen gradualmente la atención (selectora de estímulos) y determinan atajos en el procesamiento de la información.

Aun cuando los sesgos cognitivos tienen como objetivo filtrar, del caudal de información que brinda al sujeto el contexto, la información relevante; esta selectividad, sin embargo, puede llevar a la perdida de información trascendente en algunas circunstancias, condicionando el proceso perceptivo de los conocimientos que ingresan y dificultando la objetividad. Ejemplo: Frente a un Oso, los ojos verán al animal (aspecto perceptivo sensorial) pero instantáneamente, la representación interna llevará a asociarlo con un peligro (aspecto perceptivo cognitivo), lo que se verá entonces será algo peligroso (no un oso).

Esa selectividad, incluso, puede llegar a generar un concepto erróneo -distorsión de la realidad- o conceptos múltiples, como resultado de una percepción basada en prejuicios o experiencias negativas, o bien cuando el estímulo es confuso; dando lugar a la formación de estructuras cognitivas perjudiciales tanto para el individuo como para la sociedad de la que es parte. También será perjudicial cuando lleve al individuo a ignorar información importante. En los procesos de categorización social, están implicados gran cantidad de sesgos perceptivos que sustentan la hostilidad. "La categorización que subyace al prejuicio, se ubica en los procesos normales de formación cognitiva" (Allport 1954), respondiendo a estructuras cognitivas que organizan el conocimiento sobre la realidad social. (Fiske & Taylor, 1991) (citados en Smith Castro 2006).

No siempre, esa selectividad responderá a una subjetividad individual, sino que también puede ser causa de la intensidad de ciertos estímulos, cuando por ejemplo se busca captar la atención o el interés hacia algo en particular o desviar el interés o atención de algo en especial. Método utilizado por ejemplo en la publicidad, el marketing, etc.,

En la subjetividad que impregna los conocimientos se va determinando la identidad del individuo, por ello, en todo proceso perceptivo sensible -base del eventualmente cognitivo- debe existir un contacto directo con el objeto del conocimiento (cosas, personas, circunstancias), desde que en él se asienta la estructura del desarrollo cognitivo. La interpretación que el sujeto le da a la información que recibe -producto de la interacción con el medio a través de los sentidos- es la que dota de significado ese contexto; significación de la que partirá la construcción de su propio conocimiento y del mundo que lo rodea. Un error perceptivo, producto de una apreciación mediada, por ejemplo, provocará una comprensión incongruente con la realidad que afectará al individuo y a la sociedad.

1.3. La importancia del pensamiento como proceso cognitivo. Su estructura: concepto, juicio y razón

El principal proceso cognitivo superior lo realiza el pensamiento, ya que a partir de la aprehensión de la realidad -integración a través de la percepción- permite la realización de otros procesos u operaciones mentales más complejos como se verá a continuación.

El primer paso del proceso del pensamiento inicia con la formación de ideas -representación interna de un estímulo externo- a las que se le otorga una significación, el concepto, que permitirá acceder luego a las proposiciones (juicios). Los conceptos se diferencian de las percepciones y de las sensaciones, sin embargo, se construyen a partir de ellas. Las proposiciones o juicios -que devienen de la relación o comparación entre dos conceptos-, se expresan en una oración -compuesta de sujeto y predicado- que bien puede informar, declarar o enunciar -afirmativa o negativamente- algo -que bien puede ser verdadero o no-; ejemplo: Ej.: el cuchillo es filoso, el filo es peligroso, etc. Formados los juicios, dan paso a los razonamientos, que consisten en formas de pensamiento consecuentes -proposiciones nuevas- que se forman o descubren, como conclusión procedente de la relación de varios juicios o proposiciones que lo anteceden. Se adquiere un conocimiento nuevo a partir del que ya se tiene, ej.: el cuchillo es peligroso.

El pensamiento, no solo permite el conocimiento sensible -que se obtiene de los procesos cognitivos básicos-, sino también el intelectual -a través de habilidades cognitivas como la reflexión, el análisis y la lógica (producto de procesos cognitivos superiores)-, que es

la apropiación de objetos que no se puede obtener a través de los sentidos, ej.: una creencia.

Por último, es importante tener en cuenta el rol del pensamiento en el aprendizaje que, como producto de la interacción y la memoria, requiere de aquel para poder llevarse a cabo. El aprendizaje, es un proceso de incorporación de información -que genera nuevos conocimientos- y por ende se produce ante situaciones de cambio (Piaget); como una adaptación a la novedad.

1.4. Las Habilidades Cognitivas: **desde el conocimiento sensible al intelectual**

El desarrollo cognoscitivo -cuya estimulación y orientación es esencial, acorde Vygotsky- va definiendo gradualmente el aprendizaje que, nace a partir del conocimiento sensible y se proyecta al intelectual. Ese desarrollo, que comienza con el nacimiento y se extiende, hasta la adolescencia inclusive -según Piaget- o, más allá de ella -conforme Vygotsky-; va condicionando la adquisición de habilidades que se desarrollan a medida que se estructura el esquema de la mente, que es el que forma a la persona como tal.

La adquisición de esas habilidades cognitivas -analizar, asociar y disociar, planificar, tomar decisiones, organizar, resolver problemas, formar criterio propio (creatividad), etc.; - comienza a temprana edad y va evolucionando, con la maduración biológica y con la cognitiva. Piaget esquematizó esa evolución en cuatro etapas, cuyo rango erario abarca: primera infancia (desde el nacimiento a los 6 años), segunda infancia (desde los 6 hasta los 12 años) y adolescencia (hasta los 18 años, a partir de los cuales comienza la edad adulta acorde el régimen nacional y la Convención Internacional de los Derechos del Nino).

Cada etapa determina cuales son las posibilidades del menor -que puede y que no puede aprender-; sirviendo de referencia -incluso en la actualidad- para que la pedagogía pueda evaluar la enseñanza a aplicar en cada caso.

Etapa Sensorio-motriz: de 0 a 2 años. El niño utiliza cuerpo y mente para conocer su entorno. Comienza a entender lo que lo rodea de manera sensorial (oídos, olfato, gusto, tacto). Comienza a formar sus primeros esquemas conductuales.

Etapa Preoperacional: de 2 a 7 años. Aunque todavía no logra entender muchos conceptos, en esta etapa, el niño se considera el centro del mundo. Es una etapa egocéntrica en la que todo su pensamiento trasciende desde esta perspectiva, sin embargo, se desarrolla la

imaginación. Es una etapa de importante papel del lenguaje ya que repite frases que considera importantes.

Etapa de las Operaciones Concretas: de 7 a 12 años. Se desarrolla la capacidad de razonamiento (deja a un lado el pensamiento mágico para comenzar a regirse por el lógico). Se distingue entre realidad y ficción y se comienza a conocer la moral. Establece analogías. Desarrolla la capacidad de pensar de manera concreta. Se denomina así porque se lleva a cabo sobre objetos y eventos concretos (combinar, separar, ordenar, transformar).

Etapa de las operaciones formales: de 12 en adelante. Pasa de un pensamiento concreto a tener operaciones lógicas y formales A partir de acá el cerebro es capaz de elaborar pensamientos más complejos: abstractos (acerca de las distintas posibilidades), formar propias ideas, formular hipótesis, debatir y resolver problemas.

A través de su esquema de formación del conocimiento, Piaget demuestra que el proceso de adquisición inicia en los primeros años de vida, y si bien entiende, que las fases -atribuidas a cada etapa- pueden variar en cada individuo -dado que el proceso perceptivo no es igual en todos-, sostiene que una vez que el niño entra en una nueva etapa, no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento.

1.4.1. La importancia del pensamiento crítico como habilidad cognitiva

No todos los procesos de cognición tienen la misma complejidad. El pensamiento, como tal, puede ser simple o complejo, por ejemplo: recordar conllevara un proceso más simple que analizar. El pensamiento crítico es un tipo de pensamiento complejo y uno de los procesos cognitivos más estudiados. Diversidad de autores lo ha definido; Scriven y Paul (1992), lo catalogaron como: *"el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar, de manera activa y diestra, información reunida de, o generada por, la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como guía para la creencia y la acción"*. Para Paul y Elder (1994), *"el pensamiento crítico se entiende mejor como la habilidad de los sujetos para hacerse cargo de su propio pensamiento. Esto requiere que desarrollen criterios y estándares apropiados para analizar y evaluar su propio pensamiento y utilizar rutinariamente esos criterios y estándares para mejorar su calidad".*[1]

[1,2] Hawes B., Gustavo (2003) *Pensamiento crítico en la formación Universitaria.* Documento de Trabajo 2003/6, Proyecto Mecesup TAL 0101. Instituto de Investigación y Desarrollo, Universidad de Talca

La mayoría de las definiciones descienden de la concepción de Robert Ennis (1989) [2], quien ha sido el teórico más influyente en la materia y cuya definición ha sido la más consolidada. Para este autor, pensamiento crítico es "*un pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer"* [1], reconociendo lo que es justo y lo verdadero. El pensamiento crítico, según Ennis, está compuesto tanto de habilidades como de disposiciones (tendencia, o susceptibilidad a hacer algo en determinadas condiciones), entre las que destaca tres: cuidar que las creencias sean ciertas y las decisiones estén justificadas, representar una posición o punto de vista honestamente, y cuidar la dignidad y el valor de todas las personas. (Ennis 1996). (citado en Valenzuela y Nieto, 2008)

Como habilidades (o herramientas) se pueden enunciar: interpretación, análisis, inferencia (habilidad de identificar), evaluación, explicación y metacognición -incorporada por autores más recientes como Ford y Yore (2012) y González-Galli (2020), como la habilidad más importante- que consiste en pensar sobre la propia forma de pensar, para poder conocerse a sí mismo, autocorregirse y autorregularse (disciplinarse) desde el pensamiento. Otros autores contemplan también la observación y la reflexión. (citados en Suárez y González Galli, 2021)

A esas habilidades o aptitudes, se asocian determinadas actitudes -o estándares intelectuales- que caracterizan a un pensador crítico, como: curiosidad, paciencia, apertura, amplitud, disposición, lógica, precisión, equidad, imparcialidad, exactitud, coherencia, compromiso; entre otras.

Para J Stratton (1999), un alumno que aprende a pensar críticamente, procurará estar bien informado, seguirá los pasos para una selección sensata de la información relevante, sabrá utilizar la información eficientemente para tomar decisiones criteriosas y éticas, y para resolver conflictos, porque también podrá deducir las consecuencias. Tendrá apertura mental para considerar y entender diferentes puntos de vista, tendrá flexibilidad para considerar alternativas, profundizara en las razones y conclusiones, será prudente al emitir juicios, será honesto con sus propios sesgos (patrones de pensamiento -perjuicios, tendencias egocéntricas, intereses, preferencias, etc.- que inconscientemente limitan el pensamiento influyendo perjudicialmente en el comportamiento), podrá clarificar una

[1] Hawes B., Gustavo (2003) *Pensamiento crítico en la formación Universitaria.* Documento de Trabajo 2003/6, Proyecto Mecesup TAL 0101. Instituto de Investigación y Desarrollo, Universidad de Talca.

cuestión determinada, ordenar un trabajo complicado, centrar su atención en el asunto a tratar y persistir ante las dificultades. (citado en Muñoz Hueso y Beltrán Llera, 2018)

Un pensador crítico es sensible al contexto, desde que, al adoptar *"una postura de acción transformadora de la persona y de la sociedad"* (Lipman 1987) está adquiriendo un compromiso hacia el otro. [1] Un pensamiento consciente *"de sus causas y consecuencias" (Dewey 1910) -características psicológicas-* "*de esta forma o aquella de pensar "* [2], permite un razonamiento más justo, que posibilitará aplicar el juicio correctamente para decidir cuáles son los valores que debemos hacer permanecer en nuestra cultura, rechazar lo que sea una contraposición a éstos y actuar en consecuencia.

Como habilidad autocorrectiva y sensible al contexto es menester sea inculcada desde edades tempranas. Para Edgar Morin (filósofo y sociólogo francés) debe ser educada. En este sentido hay quienes sostienen que su enseñanza -la transmisión de herramientas para poder desarrollarlo-, es posible; pero se les critica que resulta imposible aprender desde un vacío teórico. Para otros, se adquiere implícitamente en el aprendizaje de los contenidos académicos, desde que no es posible aprender competencias sin conocimientos; coincidiendo con la mirada socio constructivista de la educación.

El pensamiento reflexivo -conocimientos teóricos de por medio o instrumentales para su desarrollo- surge de la adquisición del hábito del cuestionamiento -que como todo hábito debe ejercitarse- lo que impedirá que el pensamiento fluya a la deriva -producto de la recepción pasiva de información- tomando control del mismo. En este aspecto, el ya mencionado filósofo estadounidense Matthew Lipman (1991, p. 144) [3] -contemporáneo de Ennis- que desarrollo su teoría inspirada en el trabajo de John Dewey; sostuvo que el pensamiento crítico "nos protege contra el hecho de creer de manera forzosa lo que nos dicen los demás, sin que tengamos la oportunidad de investigar por nosotros mismos" (Lipman 1991, p. 144) [3]. Para este autor, «el pensamiento es fragua del significado»[4] y por ello, es esencial que el conocimiento devenga de realidades constatables. Un conocimiento generado a raíz de un contacto directo y transparente con el entorno -y no

---

[1] Bezanilla-Albisua, María J., Manuel Poblete-Ruiz, Donna Fernández-Nogueira, Sonia Arranz-Turnes y Lucía Campo-Carrasco (2018). *El pensamiento Crítico desde la perspectiva de los Docentes Universitarios.* Estudios Pedagógicos Valdivia vol.44 no.1

[2,4] *López Pinar, Mariano (2019)* Pensamiento crítico y pragmatismo en Mathew Lipman y John Dewey. Las habilidades del pensamiento. *Hypotheses. Pragmatismo, arte y educación*

[3,3] Marie-France Daniel, María Teresa de la Garza, Christina Slade, Louise Lafortune, Richard Pallascio, Pierre Mongeau (2003) *¿Qué es el pensamiento dialógico crítico?* SciELO Perfiles educativos vol.25 no.102, Ciudad de México

de un pensamiento grupal o socialmente aceptado como verdad- es el único que permitirá comprender la realidad y tomar consciencia.

Estos autores coinciden en ver a la filosofía -incorporada a una educación temprana- como la disciplina que puede promover el desarrollo del pensamiento crítico; que el psicoanálisis considera, va por el lado de la ética -disciplina filosófica- y no de la moral.

2. Desarrollo emocional o afectivo

Otro aspecto, no menos importante, del desarrollo integral del ser humano -y que comienza a edades tempranas- es el desarrollo afectivo o emocional. Este aspecto, aun siendo una de las dimensiones más trascendentes del desarrollo humano - evolutivamente el sistema límbico o cerebro emocional (LeDoux,1999) (citado en Lizeretti N P), aparece antes que el cerebro racional o neocórtex, constituyendo el principal sistema de evolución y adaptación-, se encuentra relegado de las políticas y acciones educativas, no obstante, su trascendencia significativa en el desempeño individual y social del individuo.

2.1.Emociones y sentimientos

Muchos teóricos han intentado explicar que son las emociones. Actualmente se considera que tienen un componente psicológico y uno fisiológico, por lo que se puede decir que consiste en toda aquella reacción -espontanea- orgánica -psíquica acompañada por un cambio físico- del individuo, frente a un estímulo externo percibido (objeto o situación). William James (1884, p. 189-190) (citado en Melamed 2016), uno de los teólogos más destacados en el campo, la definió así: *"Mi tesis es que los cambios corporales siguen directamente la percepción del hecho, y que nuestra sensación [feeling] de esos mismos cambios mientras ocurren es la emoción"* Desde otro ángulo, Richard Lazarus (citado en Melamed 2016) (uno de los psicólogos más influyentes en el campo de la psicología) sostenía que el origen de la emoción estaba en cierto tipo de pensamiento (valoraciones) establecidos como resultado del vínculo que se establecía con el contexto (de bienestar o de malestar). Otras teorías, sostienen que la emoción: se generan a raíz de reacciones fisiológicas (se siente tristeza porque aflora el llanto y no a la inversa) James Lange y Cannon-Bard (citado en Mitjana); y de reacciones neurológicas (actividades del cerebro llevan a respuestas emocionales). Actualmente la influencia del proceso cognitivo es prácticamente innegable.

Aun cuando se disputa sobre su origen, casi todos concuerdan en su nominación. Por un lado, se encuentran las emociones que producen bienestar a nivel psíquico (positivas o agradables) y son: alegría, gratitud, serenidad, interés, esperanza, orgullo, diversión, inspiración (las más comunes según Barbara Fredrickson) (citado en Barragán, Ahmad y Morales Martínez, 2014); por el otro las negativas o desagradables (que producen malestar a nivel psíquico): miedo, ira, tristeza o ansiedad (los más estudiados), culpa, vergüenza, arrepentimiento, disgusto, indignación, impotencia; entre otros. Aun cuando son desagradables, no serían propiamente negativas ya que bien utilizadas son útiles para afrontar determinadas situaciones; ej.: El miedo posibilita un estado de alerta frente a situaciones de peligro (Melamed 2016). A su vez se pueden diferenciar también en emociones que son primarias o básicas (universales): aquellas sensaciones provocadas por el estímulo, como la ira, tristeza, alegría, miedo, sorpresa, aversión, desprecio y, emociones secundarias: las que se generan a partir de una emoción primaria, y son: vergüenza, culpa, orgullo, ansiedad, celos, esperanza, etc., se desarrollan a partir de la experiencia (aprendizaje y sociabilización).

Piaget considera que la dimensión afectiva abarca tanto emociones como sentimientos, a los que Pierre Janet (Piaget 1981) (citado en Del Valle López 1998), definió como *"reguladores de la fuerza que tiene a su disposición el individuo"*, *"...sea en regulaciones de las energías internas, sea en acomodaciones de los intercambios de energía con el exterior"*. (Piaget 3,15) (citado en Del Valle López 1998). Aun cuando muchos autores los utilizan indistintamente, existen características que los diferencian; el sentimiento: es un estado del ánimo, una disposición afectiva (que bien puede devenir de la interpretación de una emoción), ej.: alegría, tristeza, compasión, celos, etc. Son más racionales y consecuentemente pueden regularse mediante los pensamientos y su lapso de duración es mayor. Las emociones son inconscientes y aunque el lapso de duración es breve poseen mayor intensidad. Ambos son producto de una actividad cognitiva y por lo tanto inciden en la conducta y la personalidad.

Como reguladores de energía, o sesgos, determinan el rumbo de toda interpretación perceptiva y por ende de la estructura del pensamiento y la conducta. Si la expresión de la emoción (reacción o comportamiento) es coherente con la experiencia (percepción), la persona podrá alcanzar las metas y cerrar el proceso emocional, llegando al estado de equilibrio. Por el contrario, si la expresion emocional no concuerda con la experiencia emocional -sesgos que desvían el proceso interpretativo-, la energía emocional

queda bloqueada, dispersa o distorsionada, generando un estado de malestar a largo plazo.

Sentimientos como enojo o ansiedad, por ejemplo, pueden impedir el procesamiento adecuado de la información que se recibe, provocando una interpretación errónea con un impacto negativo y perjudicial -a nivel psíquico y en ocasiones también físico- que incide en diversos aspectos y contextos como el rendimiento escolar, el desempeño laboral, la salud, etc.

Sentimientos y emociones pueden ser controlados a través del pensamiento, tomando consciencia de sus características psicológicas y limitaciones. El autocontrol emocional influirá en todos los procesos de pensamiento -especialmente en los de razonamiento- con un impacto positivo sobre el comportamiento. \Una conciencia emotiva: permitirá equilibrar los estados de ánimo, controlar los impulsos, lidiar positiva y constructivamente con las frustraciones, obrar y tomar decisiones con prudencia, controlar fobias, ser responsables, perseverantes y poder asumir compromisos; sin mencionar como todo ello será causa y consecuencia de la calidad de los pensamientos.

2.2. Etapas del Desarrollo Afectivo

Mediante este proceso, se adquiere la capacidad de percibir e identificar las emociones (propias y de los demás) y de poder entenderlas, para finalmente aprender a gestionarlas correctamente (poder comunicarlas y dirigirlas adaptativamente). *"Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos consientes como los inconscientes"*.[1]

Piaget entendía como desarrollo emocional, el proceso a través del cual el niño aprende a regular sus emociones y elaboro una teoría sobre el desarrollo emocional apoyando su proceso evolutivo sobre el desarrollo cognitivo; ya que sostenía que inteligencia y afectividad se encontraban estrechamente vinculadas *"Si nuestras hipótesis son exactas, podremos colocar paralelamente, estadio por estadio, las estructuras intelectuales y los niveles de desarrollo afectivo. Puesto que, en efecto, no existe estructura sin energética, y viceversa, a toda estructura nueva debe corresponder una nueva forma de regulación*

[1] Haeussler Isabel, (2000) *"Desarrollo emocional del niño"*, incluido en Grau Martínez A y otros. Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia. Madrid: Editorial médica Panamericana, pág. 55.

energética, a cada nivel de conducta afectiva debe corresponder un cierto tipo de estructura cognitiva" (J. Piaget, 1965)[1].

Las etapas del desarrollo afectivo son las mismas que estableció para el desarrollo cognitivo pero abordadas desde el proceso emotivo y son:

- Etapa sensoriomotora (0 a 2 años). Relación con la realidad a través de sensaciones y movimientos. A nivel afectivo se explora, manipula, experimenta con objetos otorgando distinción afectiva a lo que considera grato de lo que no.
- Etapa Preoperacional (3 a 7 años). Su pensamiento se basa en emociones y sensaciones. Aparecen los primeros sentimientos morales. Comienza a regular su vida afectiva conforme los propios valores e intereses. La categorización de lo que agrada y lo que no, se extiende a las personas dando lugar a la antipatía y a la simpatía.
- Etapa de operaciones concretas (7 a 12 años)**.** Avance importante en la esfera afectiva, va dejando un poco de lado la posición egocéntrica y comienza a considerar otros puntos de vista, otras visiones de la realdad. Es capaz de comprender consecuencias porque ahora sabe diferenciar entre sus acciones y la finalidad de las mismas. Comienza a cobrar relevancia el mundo social. Va desarrollando su personalidad.
- Operaciones formales (12 años en adelante). Su emotividad se encuentra desarrollada lo suficiente. En esta etapa ya se encuentra consciente de su naturaleza social y preparado para la vida en comunidad.

Conforme las apreciaciones de Piaget, el proceso afectivo se sostiene en el cognitivo, pero simultáneamente lo favorece desde que también lo sostiene. Aun cuando ambos transitan por caminos separados (circuitos cerebrales diferentes) se encuentran interconectados, y es esa interconexión la que define, la unicidad sistemática de ambos constructos -que la neurociencia actual apoya-, y la importancia radical de la dimensión afectiva en el desarrollo humano. *"Existen fuertes teorías que consideran al sistema cognitivo y el afectivo como un solo sistema: La estructura cognitiva-emotiva. De este modo los estados afectivos adquieren una importancia extraordinaria, ya que pueden inhibir, distorsionar,*

[1] Del Valle López, Angela. Educación. (1998,9) *Educación de las emociones.* Vol. VII. N.º 14.

excitar o regular los procesos cognoscitivos. Lo que deberá cambiar muchas practicas educativas que no facilitan el proceso de aprendizaje ni el desarrollo de la creatividad"[1].

Todo el proceso de desarrollo emocional (que va desde el conocimiento e identificación de las emociones -propias y ajenas- hasta su regulación) es un proceso de adquisición de habilidades que favorecerán el desarrollo de las estructuras cognitivas -como el pensamiento crítico- y de otras habilidades afectivas -como la empatía-.

3. Del desarrollo cognitivo-afectivo a la Empatía

3.1. Empatía

Tanto su definición como los componentes que hacen a su constructo, es una precisión pendiente, por las diversas teorías que, en el devenir del tiempo, fueron variando de enfoques antagónicos hasta llegar a un enfoque multidimensional.

Estos enfoques fueron abarcando, entre otros, lo cognitivo y afectivo, lo disposicional y situacional, lo innato y adquirido. Y es a raíz de la multiplicidad de esas miradas que se pudo comprender y definir a la empatía.

Numerosos autores centraron su teoría desde diversas perspectivas. Desde Freud, que consideraba que el camino que llevaba a la empatía era el de la imitación por identificación; pasando por la visión afectiva de Lipps (1903), el posterior enfoque cognitivo de Piaget (1932) y Mead (1934); la vuelta a una mirada afectiva en la década del 60 con Stotland (1969) -uno de sus precursores-, y Hoffman (1987), entre otros. La nueva limitación conceptual al tipo cognitivo de Salovey y Mayer (1990) desde la perspectiva de la Inteligencia emocional -que no contemplaba aspectos emocionales-, al igual que para Bar-On (1997, 2000); hasta la contemplación multidimensional (ambos aspectos) de Davis (1996) -cuya definición de empatía es uno de los conceptos más aceptado actualmente-, Strayer & Roberts (1997), Hoffman (2001), Barón Cohen y Wheelwright (2004). (citados en Auné, Abad y Attorresi 2015)

Davis sostuvo que empatía es *"conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro, reacciones cognitivas y emocionales del observador ante*

[1] Miguéle, Miguel Martínez (2009) *Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral.* Revista latinoamericana polis 23

una situación determinada y respuestas afectivas y no afectivas"[1]; logrando complementar dos enfoques que eran considerados incompatibles. En esta misma línea, recientemente se ha definido a los comportamientos empáticos como aquellas conductas que manifiestan comprensión, refuerzo y soporte emocional (Auné, Abal, & Attorresi, 2015).

Aun cuando, los aspectos cognoscitivo y afectivo son los enfoques más polémicos de la empatía, que la contemporaneidad investigativa tiende a interrelacionar, la tendencia de las teorías actuales no descarta la importancia que, en su comprensión y desarrollo, tengan otros aspectos complementarios y por ello se centra en una multidimensionalidad que incluya los aspectos cognitivo, emocional, disposicional y situacional.

3.1.1. Empatía cognitiva y afectiva

Teniendo en cuenta que el concepto de empatía se desarrolló a partir del término "adopción perspectiva" -roletaking- (Dymond), que es una habilidad cognitiva, se puede decir que Hogan (1969) (citado en Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez 2008) la definió como tal (empatía cognitiva) en el intento de comprender lo que pasa en la mente de otro -construcción que el individuo mismo lleva a cabo sobre los estados mentales ajenos-, del concepto de empatía. La empatía cognitiva sería la habilidad de reconocer en el otro, un sujeto con experiencias internas y motivaciones propias. Su proceso comprende, la capacidad intelectual de colocarse en el lugar del otro (adoptar su perspectiva) y la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales en ese otro (que siente y piensa) pero, sin llegar a sentirse afectado (no hay una resonancia emocional). ¿Como funciona? Una vez interiorizadas las percepciones de la toma de perspectiva, será la capacidad de abstracción -como proceso interno (esencial para el pensamiento y la comunicación)- la que permitirá operar con ellas para, por ejemplo: resolver un problema, evaluar consecuencias, planificar, etc.

Este aspecto de la empatía, si bien comienza a desarrollarse en los primeros años de vida -cuando el individuo comienza a diferenciarse de los demás-, se puede entrenar -incluso a una edad más avanzada-. No desarrollarlo, puede afectar la maduración neurológica

[1] Fernández-Pinto, Irene; López-Pérez, Belén; Márquez, María. (2008,12) *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión.* Anales de Psicología, vol. 24, núm. 2, pp. 284-298. Universidad de Murcia. Murcia, España.

ocasionando, por ejemplo, que el adolescente no pueda resolver problemas matemáticos sencillos.

La empatía es abordada también como componente cognitivo, desde los estudios -a partir de la década del 90- sobre Inteligencia Emocional. Mayer y Salovey (1997) en su enfoque consideraban que incluía una capacidad de percepción (de las emociones del otro) así como su comprensión. Sin embargo, su modelo no contemplaba la resonancia emocional. (Zaccagnini, 2004) (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Con similar orientación, el modelo de Inteligencia Socioemocional de Bar-On (1997) la definió como "la capacidad de ser consciente y comprender las emociones, sentimientos e ideas de los otros". (citados en Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez 2008)

Stotland (1969) fue uno de los primeros autores en definir la empatía emocional o afectiva, considerándola como "la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción". (citado en Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez 2008)

La empatía afectiva surge de la conjunción que se da entre el constructo sensible -que se ha estructurado desde la percepción emotiva- y la captación (percepción) cognitiva de la experiencia ajena, desde la perspectiva. A diferencia del cognitivo, en su proceso si está presente la resonancia emocional.

Visiones diversas cuestionan la precedencia temporal de la empatía afectiva respecto de la cognitiva. Feshbach (1987) postulo a las habilidades cognitivas como un requisito previo para la empatía afectiva. Posteriormente Kerem, Fishman y Josselson (2001) concluyeron que los procesos cognitivos son la antesala de los afectivos -si bien estos autores sostenían que solo se podía hablar de empatía cuando se daban los procesos cognitivos, con o sin los afectivos-. Recientemente, producto de un estudio llevado a cabo en niños de edad infantil, por Belacchi y Farina (2012), se comprobó la existencia de una mayor conexión afectiva que cognitiva para con sus iguales, reflejando la precedencia del desarrollo afectivo. Dicotomías mediante, estos aspectos, aun transitando un trayecto de desarrollo diferente, avanzan interconectados. Esa interconexión es la que determinará el tipo de respuesta que surgirá frente a un estímulo. (citados en Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez 2008)

Un correcto desarrollo de este aspecto empático, desde edades tempranas, evitara por ejemplo las dificultades que presenta desarrollarlo en edades adultas, pudiendo desembocar en casos extremos como el de la personalidad narcisista cuyo nulo desarrollo

del aspecto afectivo le otorga una percepción del otro como objeto (utilizable y descartable), aun frente a un bien desarrollado aspecto cognitivo, que le permita comprender perfectamente lo que el otro siente.

3.1.2 Empatía disposicional y situacional

Otro enfoque trascendente a considerar, son los rasgos: disposicional y el situacional.

Los referentes de la empatía disposicional, Mehrabian y Epstein (1972), hablan de "personas empáticas" y personas "con diferentes grados de empatía", porque consideran a la empatía como un rasgo del carácter. Sostienen que tienen una predisposición más sensible a las experiencias emocionales (tanto positivas como negativas) de otros individuos. Acá la empatía sería una tendencia relativamente estable, como manifestara Hoffman (1975) (citados en Auné, Abad y Attorresi, 2015)

Por otro lado, se encuentra la perspectiva situacional de Batson y Shaw (1991), para quienes la empatía es entendida como un sentimiento que surge de la consciencia de los padecimientos de otro sujeto (dejando de lado el aspecto cognitivo). En este caso se presenta ante estímulos del contexto, pero condicionada al vinculo que existe con la persona que padece. La identificación y respuesta empática en este caso sería una reacción -experiencia afectiva frente a una situación concreta Hoffman (1975) (citados en Auné, Abad y Attorresi, 2015)

Algunas teorías pretendieron integrar ambos aspectos. Salovey y Mayer (1990) afirmaban que la empatía requería una adecuada identificación de las respuestas emocionales en otras personas e implicaba tanto actitudes como habilidades o competencias bien definidas. Actualmente la empatía disposicional es la que ha ganado más terreno, ya que en la mayoría de los estudios se considera a la empatía como un factor diferenciador entre individuos, como parte de la personalidad (e.g. Allen 2003; Farrington, & Jolliffe 2001). (citado en Auné, Abad y Attorresi, 2015)

3.1.3 Empatía innata y adquirida

El último de los enfoques que se analiza, si bien no es un aspecto que tienden a incluir las teorías en el multienfoque del constructo empático, resulta relevante al entender de esta tesista por su influencia en la determinación de su conveniente desarrollo y en la temporalidad del mismo.

Hay quienes sostienen que se nace con una predisposición a ser empático, y que esa personalidad empática puede perfeccionarse positivamente o puede inhibirse completamente por influencias del entorno Ej.: poder y dinero. En tal sentido, Shapiro (1997) afirmaba categóricamente que todo niño nace con una capacidad empática alta, pero que es asunto de padres y docentes no dejar que esta decaiga; siendo necesario seguir evolucionando este aspecto a través del desarrollo de hábitos y juegos. (citado en Auné, Abad y Attorresi, 2015)

En idéntica consideración, el filósofo Adam Smith (1759/1997, p. 49) declaró que la actitud egocéntrica del ser humano -su esencia egoísta, descripta por Hobbes- no implicaba que naturalmente no se interese por la suerte de otros, por el contrario, su felicidad le era necesaria por el sentimiento que le generaba observarla. A este sentimiento lo describió como: simpatía o solidaridad frente al dolor y ejercicio de la solidaridad con alegría (Smith, 1759/1997). (citado en Auné, Abad y Attorresi, 2015)

Del lado opuesto, se encuentran quienes niegan que el ser humano sea empático por naturaleza, afirmando que nace egoísta (atribuyendo a ello el egocentrismo que caracteriza la primera etapa de vida) y que, como ser gregario, necesita desarrollar esa sociabilidad. Estas teorías sostienen que la empatía se puede desarrollar gracias a la capacidad cognitiva de imitar a otras personas. Ello se debe a la presencia de neuronas espejo, que permiten al individuo reaccionar automáticamente cuando se observa la acción que otro realiza. Estas neuronas -que se forman en las primeras fases del cerebro- son llamadas sociales, porque son la base de habilidades de ese tipo -y por ende de la empatía- desde que permiten comprender la acción del otro, así como anticiparla.

Freud (1921-1992) consideraba que la empatía surgía por imitación -acto voluntario y consciente- a partir de la identificación con el otro -apego emocional-, atribuyendo a esta ultima la forma más originaria de vinculación afectiva con un objeto. Darley y Latanè (1968) lo denominaban efecto espectador y mostraban cómo la presencia de testigos pasivos en un incidente hacía disminuir la probabilidad de una intervención individual por parte de alguno de ellos. (citados en Auné, Abad y Attorresi, 2015)

Ya sea que el ser humano, por naturaleza tenga una predisposición empática o innatamente egoísta, ambas posturas convergen al coincidir en que, su desarrollo no solamente es posible sino necesario y conveniente para la vida en comunidad (la realidad demuestra que todo individuo espera de los demás un comportamiento empático), y que este desarrollo debe comenzar en la primera infancia.

3.1.4 Hoffman y las etapas tempranas del desarrollo empático

La etapa infanto-juvenil es el periodo en el que se configuran los modelos de pensamiento y comportamiento -que definen la identidad-, a partir del desarrollo de las habilidades cognitivas y afectivas. La empatía no es una excepción a ese proceso.

El representante de la psicología del desarrollo Donald Hoffman (1982) sostenía que la sensación empática comenzaba a evidenciarse en el segundo año de vida -cuando el niño comenzaba a liberarse de las emociones adquiridas por contagio y a experimentar una emoción más compleja, como "empática". y explicó, por etapas (citado en Schaffer H. R. 2000), como se iba desenvolviendo ese proceso empático, en las edades tempranas. Estas etapas abarcan los primeros 5 años de vida (primera infancia), decisivos en el desarrollo de todas las capacidades (físicas, intelectuales y afectivas):

Primera etapa: comprende el primer año de vida en que el niño todavía no percibe a los demás como distintos de sí mismo. La emoción es adquirida por contagio en la interacción cara a cara y en lenguaje no verbal, lo que supone una sincronización y no un proceso cognitivo sobre lo que siente el otro; sin embargo -según Hoffman- es la base de la empatía.

Segunda etapa: se da durante el segundo año de vida, cuando comienza a asumir que lo experimentado por el otro es lo mismo que ha experimentado el. La empatía es egocéntrica.

Tercera etapa: es en el tercer año de vida cuando comienza a experimentar sentimientos diferentes a los de otros, y empatía hacia ellos, volviéndose capaz de consolar.

Cuarta y última etapa: entre los 4 y 5 años -donde se adquiere el mayor desarrollo evolutivo de las habilidades empáticas- emerge la empatía hacia la condición de vida del otro, percibiendo los sentimientos de los demás no solo como reacciones sino expresiones de su experiencia de vida. Toman en cuenta ya la condición general del otro.

Desde su teoría se puede apreciar una concepción madurativa, producto de un desarrollo natural de las capacidades cognitivas que dan origen a las habilidades empáticas con connotación afectiva.

3.1.5 Empatía y su carencia

Un buen desarrollo empático traerá importantes beneficios en el desarrollo de la persona humana tanto a nivel individual como social y tanto para el individuo como para la sociedad de la que es parte; no solo en el plano afectivo sino cognitivo, como se ha expresado, con repercusión positiva en las demás esferas del desarrollo integral.

A nivel individual: facilita la flexibilidad mental (capacidad de adaptarse cognitivamente al cambio ante situaciones nuevas o imprevistas), permite confiar en la propia intuición, permite la expresión de las propias emociones y reduce la tensión emocional, que deriva en stress, entre otras. A nivel social: regula la conducta prosocial (colaboración, reciprocidad, responsabilidad por las propias elecciones, aceptación de diversas perspectivas, etc.), e inhibe la agresividad, permitiendo relacionarse evitando conflictos.

Como motor de la conducta prosocial, diversos estudios han deducido concluyentemente una relación positiva entre: Empatía y la sociabilidad, la autoestima, la eficiencia intelectual, la flexibilidad (Hogan 1969); Empatía y la disposición a conductas de ayuda y tendencia a la afiliación (Mehrabian y Epstein 1972) y Empatía y regulación emocional (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig y Pinuela 1994). Otros destacados más recientes: el análisis de Garaigordobil, M (2006) sobre las vinculaciones de la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas en la infancia. (citado en Sánchez-Queija y Parra 2007)

Como inhibidor de la violencia o agresividad, resultados obtenidos por Mestre Escrivá et al. (2002/2004) (citado en Auné, Abad y Attorresi, 2015), a través del análisis -sobre las medidas de la empatía- para validar sus propiedades psicométricas, mediante las subescalas del Interpersonal Reactivity Index; mostraron "una correlación positiva con la conducta prosocial, apareciendo como su principal motivador en los componentes cognitivos (la comprensión del otro), pero más fuertemente en sus componentes emocionales (la preocupación por el otro)" Mostro asimismo "una correlación negativa con la conducta agresiva y con la inestabilidad emocional". En la misma línea, Luis Moya Albiol, miembro de la catedra de Psicobiología de la Universidad de Valencia, estudiaba el cerebro violento y descubrió su relación con la empatía: "Las áreas cerebrales que regulan la empatía se solapan en parte con las de la violencia, de manera que la activación de esos circuitos cerebrales hacia un sentido, por ejemplo, hacia la empatía, podrían actuar biológicamente como inhibidor del otro, es decir, de la violencia." Esta relación también ha sido constatada en la literatura (Feshback y Feshback, 1969; Mehrabian y Epstein, 1997), (citado en Cordellat 2020).

Estudios llevados a cabo en el ámbito académico, con el objeto de mejorar el ambiente escolar, han arrojado resultados positivos con disminución de los índices de maltrato verbal (chismes, comentarios, palabras o jergas ofensivas) físico (incluidos roce y baja tolerancia por miradas o gestos). Un claro ejemplo es el que se llevó a cabo en la Institución Educativa Colegio de Sugamuxi, situada en la ciudad de Sogamoso (Dpto. de Boyacá-Colombia), considerada una de las más importantes de la Ciudad, con una trayectoria educativa de 112 años. Con un total de 1200 estudiantes, de los cuales fueron escogidos los alumnos del grado octavo B -por cuanto presentaron en los años 2015 y 2016, un reporte de bajo rendimiento académico y problemas serios de comportamiento relacionados con el matoneo verbal y físico-. El resultado de las actividades implementadas reflejó un cambio notable de las actitudes dentro del aula. (Hernández Perdomo, López Leal y Caro, 2018)

A nivel laboral, estudios señalaron una relación significativa entre la empatía y el liderazgo, así como, especialmente, entre ésta y la atribución del liderazgo. (Bell y Hall, 1954) Esta atribución ha sido retomada en estudios más contemporáneos. Así, Kellet, Humphrey y Sleeth (2006) que han encontrado que las personas que obtienen altas puntuaciones en empatía son percibidas como líderes en mayor medida por sus compañeros. Estos autores señalan que no basta con ser "emocional" sino que hay que comprender y ser capaz de sentir con el otro. Cabe destacar que una aptitud empática mejora el clima emocional, mejora el índice de producción, la coordinación en equipo, la creatividad, contribuye a la resolución de conflictos y a optimizar la toma de decisiones; influyendo positivamente sobre la calidad del trabajo, tanto individual como grupal. En una importante cantidad de empresas (a nivel internacional) durante los últimos tiempos se viene dando relevancia a esta conducta prosocial. (citados en Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez; 2008)

El déficit de empatía juega un papel importante en algunos trastornos de la personalidad, como el trastorno antisocial, el narcisista (estilos narcisistas de personalidad), el egocentrismo y las conductas utilitaristas (desvalorización, cosificación del otro como un medio para un fin, ya sea de manera directa o indirecta). Cuando se piensa al otro como (cosa), se atenúa el proceso cognoscitivo (cuanta menos identificación hay, menos empatía se siente).

Intelectualmente se puede observar un déficit en el procesamiento de la información social, así como una disposición a desarrollar prejuicios y al seguimiento de estereotipos. También encontramos problemas neurológicos, psicológicos, inestabilidad, inmersión en uno mismo e impaciencia. Existen datos que indican una asociación negativa entre la empatía y los niveles de ansiedad, claustrofobia, objetividad y depresión, por ejemplo. (Kupffer, Drew, Curtis y Rubinstein, 1978). (citado en Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez; 2008)

En el ámbito social, los bajos niveles de estrés empático se asocian también con problemas de conducta (comportamientos o estilos de comunicación agresivos, inadecuación contextual, falta de tacto, problemas de comprensión de acciones, palabras y reacciones de los demás, hasta los extremos de conductas destructivas, violencia, crímenes) con las consecuentes dificultades de adaptación al contexto. También se asocia, el déficit, con un nivel menos desarrollado de razonamiento moral y con problemas en el cumplimiento de normas y leyes. Hare (1993) (citado en Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez; 2008) afirma que la mayoría de las terapias de tratamiento de la psicopatía tratan, entre otras cosas, de ayudar a los pacientes a comprender necesidades, sentimientos y derechos de los otros, ante la imposibilidad de ver que en el otro pueden ser diferentes esos sentimientos, pensamientos y deseos.

A nivel escolar, investigaciones demostraron que niños con problemas de conducta tienen dificultades para identificar las emociones en otros niños circunstancia que conlleva a su vez que niños que padecen situaciones violentas difícilmente puedan concentrarse para estudiar. (Cecilia Gómez, Técnica superior en psicología y capacitadora en Misiones, Clarín Educación)[1].

Desde la perspectiva laboral se evidencio, bajo índice de producción, inestabilidad en los empleos, dificultad para crear nuevas ideas, objetivos que se frustran, acoso psicológico (mobbing), dificultades para trabajar en equipo, relaciones de desigualdad, problemas de adaptación, necesidades no cubiertas, desconfianza, falta de comunicación; entre otros.

4. Del Desarrollo cognitivo-emocional-empático al Desarrollo Moral

[1] *La escuela ahora ensena a manejar los sentimientos.* s/n. (2013,5 actualizado 2016,12). Clarín.

El ser humano nace libre de creencias y prejuicios, sin embargo, las estructuraciones progresivas que conlleva el proceso cognitivo, van dotando de significado a la realidad que lo rodea y determinando el tipo de relación que el sujeto establece con esta. La concepción de las ideas, de lo que está bien y mal, lo correcto e incorrecto, justo o injusto; dentro de una determinada cultura es el origen de los valores. Esa acomodación adaptativa, conforme Piaget, va estructurando la conciencia moral

¿Qué es la moral? Un conjunto de normas y valores que determinarán características y cualidades en la persona, que regirán su vida (comportamiento, elecciones, etc.). Son la esencia de una persona porque se vinculan con lo que el individuo siente en la realidad histórica que atraviesa. Como concepto que se construye, lo reflejan los diversos estadios de la teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral de Piaget.

Este, ya referenciado autor considera que, el factor más importante que influye en ese desarrollo es la inteligencia (los patrones de pensamiento que rigen su comprensión de la moral), y su objetivo es construir una personalidad autónoma, capacitándola para realizar elecciones libres. Los estadios o etapas en que divide esta teoría Piaget, son 3:

1ª Etapa Premoral (o de presión adulta): no existe entendimiento del concepto moral o de las normas. Los patrones de comportamiento dependen completamente de la imposición externa. Los primeros cinco años de vida del niño.
2ª Etapa Heterónoma o del realismo moral. Entre los 5 y 10 años. Considera que las reglas son impuestas por autoridades poderosas y por lo tanto sagradas. Cualquier asunto moral se ve desde lo que está bien o mal por su correspondiente castigo. En los últimos anos dejan de verse las reglas como algo impuesto por otros, pero siguen siendo relevantes sin necesidad de motivación externa. Con el surgimiento de sentimientos morales como la honestidad, justicia y respeto mutuo entre iguales (los compañeros), se comienza a establecer normas convencionales.
3ª Etapa Moral autónoma o relativismo moral: A partir de los 10 años. Mayor comprensión de las situaciones y de factores como la intención en el cumplimiento de las normas. Creen que las reglas pueden ser violadas (porque han aprendido que hay violaciones que no son castigadas) y que obedecer o no dependerá de la situación y la voluntad. Se valora la responsabilidad individual. A diferencia de la etapa anterior la mentira no se ve como algo negativo salvo traición.
A partir de los 12 años se produce la maduración biológica que potencia el desarrollo intelectual y moral. Surgen sentimientos morales personalizados como la compasión y el altruismo. Se pasa de la presión adulta al control individual de la propia conducta.

Acorde su esquema -que centra el proceso en la evolución de las ideas acerca de lo que está bien y mal-, el desarrollo moral inicia en la segunda etapa y va progresando -más allá de la influencia de la interacción con el medio y las personas, propia del proceso de socialización que se da en esa etapa- conforme la evolución cognitiva del sujeto.

Lawrence Kohlberg, psicólogo estadounidense, -partiendo de las investigaciones llevadas a cabo por Piaget- realizo un análisis -desde una visión también constructivista-, sobre la evolución moral en el ser humano. Con algunas disidencias erarias -etapa preconvencional (5 a 8 años), convencional (8 a 14 años) y posconvencional (16 a 18 años)-, a través de sus estudios -realizados en Harvard en su mayoría-, ha intentado demostrar como el desarrollo de cada etapa depende de los logros en las etapas anteriores y, que el desarrollo es gradual y progresivo y no consecuencia de la genética ni de la sociabilización -aun cuando la incidencia de este último factor resulta indiscutida-. No obstante haber logrado corroborar la existencia de esas etapas, sus estudios han sido severamente cuestionados por la selectividad de los encuestados -casi todos varones y todos occidentales-. En su teoría atribuía importancia al razonamiento que respaldaba la conducta moral, en tal sentido, estaría vinculando el desarrollo moral a la evolución cognitiva, del mismo modo que Piaget.

Muchos autores utilizan el término moral refiriéndose a la ética cuando no representan lo mismo. La moral es una construcción socio-cultural, una concepción valorativa de la realidad (objetos, personas, actividades, circunstancias, etc.), que se transmite. Su práctica y confluye hacia una “filosofía social” (cultura) que, establece y refleja las bases sobre las que se asienta esa sociedad, y que se plasma en sus normas. Al ser grupal -enmarcada en una cultura- y no universal podrá diferir de una sociedad a otra.

La ética es una reflexión filosófica -individual y objetiva- acerca de la moral, su esencia y validez de sus significaciones. Podría asimilarse a la moral autónoma de Piaget, cuya etapa de desarrollo en niños -como se observa en el esquema- se da alrededor de los 9-10 años -etapa del relativismo moral- cuando comienza a percibir las reglas de conducta desde la perspectiva del otro, porque empiezan a comprender la naturaleza de las reglas -como creación humana y modificable- y los conceptos de responsabilidad, castigo y justicia. Pudiendo a partir de ello, realizar juicios morales más independientes que en la etapa anterior. Para Piaget, el respeto, la cooperación y la igualdad son esenciales para el

desarrollo de la moral autónoma, que se basa en el principio de justicia (no de autoridad). (Diaz-Aguado M. J.).

Tanto moral como ética rigen la conducta y construyen la identidad, pero, la moral se relaciona con la costumbre y no puede ser elegida, a diferencia de la ética, cuyos principios se construyen independientemente de la moral. Valores como gratitud, honestidad, respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, humildad, discreción, paciencia, responsabilidad, compromiso, lealtad, compasión, entre otros; responden a la ética.

Capítulo 2

1 Tutela del Desarrollo Integral

"No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana".

(Plan de acción de la Cumbre Mundial, a favor de la infancia, 30/9/1990)

La protección de los niños, niñas y adolescentes en un principio era tutelar y solo existía para casos como ser abandono o delincuencia; para el resto, esta protección y cuidado, dependía exclusivamente de su familia. Aun cuando se le reconocía la condición de persona, el menor era considerado objeto de protección como consecuencia de su incapacidad.

Esa mirada toma un giro a partir de la Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes porque, dando más importancia a sus necesidades, lo posiciona como sujeto activo y titular de derechos, ante el estado y la sociedad; modificando la forma en que estos deben relacionarse con aquel. Una de esas necesidades, que encontramos entre los principios que motivan y cimentan el documento internacional, es el desarrollo natural, como derecho.

Ese desarrollo del ser humano comienza desde su nacimiento, transcurriendo su principal desenvolvimiento en la primera infancia -por ser la etapa de conocimientos y descubrimiento de capacidades y potencialidades- e impactaran decisivamente en el bienestar y futuro de cada individuo. Si bien se extiende a lo largo de toda su vida, la etapa de ese desarrollo que forja la personalidad y la persona es la que transcurre durante la minoridad.

UNICEF, que trabaja para promover el desarrollo integral de la primera infancia en Argentina, destacó que *"La primera infancia es el periodo de mayor y más rápido desarrollo en la vida de una persona. Durante esta etapa se construyen las bases del futuro de cada niño, de su salud, bienestar y educación. Por eso es necesario que en esta*

etapa todos reciban oportunidades que permitan una vida plena y productiva y el ejercicio de sus derechos…"[1]

En el documento "Para cada niño, el mejor comienzo", este organismo incluye, entre los desafíos que la primera infancia exige trabajar, el desarrollo neurocognitivo y emocional; y establece que los servicios para la primera infancia deben contemplar varias dimensiones (supervivencia, crecimiento, desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo), tanto si dependen de las áreas sociales como educativas.

Este Desarrollo Integral como Derecho Humano, es un atributo de la dignidad de las personas que trasciende los gobiernos porque prevalece sobre el poder del estado, ***"…no solamente en el orden moral sino también en el legar, cualquiera sea el origen de ese poder y la organización del gobierno"***[2].

1.1. Derecho al desarrollo y Derecho a la educación

El Derecho al desarrollo generalmente se encuentra tutelado a través de la educación, como objetivo en sí mismo -que debe tener en miras la educación del individuo- o como aspectos -que derivan de las dimensiones que ese desarrollo comprende- enmarcados en objetivos a que la labor educativa debe enfocar.

La educación, como derecho, es medio para alcanzar ese desarrollo a la vez que forma parte de él y, en tal sentido, no solo debe fomentarlo y orientarlo sino también permitirlo, interviniendo solo en colaboración a su desenvolvimiento natural.

Estos derechos de la minoridad se encuentran resguardados en el ordenamiento jurídico Argentino mediante la Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (sancionada el 28/9/2005 y promulgada el 26/10 de ese mismo año), normativa que se adecua en gran medida a los lineamientos de la Convención de los Derechos del Niños Niñas y Adolescentes - aprobada por Asamblea general de las Naciones Unidas el 20/11/1989-; y que se complementa con la Ley Nacional de Educación Nro. 26206 del 2006.

---

[1] *Para cada niño el mejor comienzo.* Primera Infancia 2016-2020. UNICEF, Documento de Posicionamiento. (www.unicef.org)

[2] Nikken, Pedro (1994) *"El concepto de derechos humanos"*, Estudios Básicos de Derechos Humanos. IIDH, San José, Costa Rica.

En tal sentido también se orientan la Ley 114 Derechos de Niños Niñas y Adolescentes, en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires; la Ley 12967 de la Provincia de Santa Fe, de promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas Niños y Adolescentes; sin dejar de lado la Constitución Nacional.

1.2. Régimen Legal

1.2.1. Constitución Nacional

El derecho al desarrollo de niños, niñas y adolescentes y el derecho a la educación detentan rango constitucional. El derecho a la educación al amparo del artículo 14 de la carta magna y de los tratados incorporados a ella -como el Pacto de Derechos Económicos Sociales y Culturales- y el derecho al desarrollo, mediante la incorporación de la Convención de los Derechos de Niños Niñas y Adolescentes a través del art 75 inc. 22, que le otorga jerarquía constitucional a la Convención y consecuentemente a los derechos que ella tutela, dentro de los cuales el derecho al desarrollo es principio que la sustenta.

Ese marco de legalidad se complementa en el artículo 75 inciso 23 de este cuerpo normativo, con la imposición al órgano legislativo del deber de **"…legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen…el pleno goce y ejercicio de los derechos establecidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños…"**; acentuando el carácter especial de los derechos de la minoridad.

1.2.2. Ley 26061. Ley de Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

Dictada posteriormente y en sintonía con el enfoque de la Convención de los Derechos de Niños Niñas y Adolescentes, otorga protección integral a los derechos de la minoridad, tutelados bajo el régimen jurídico nacional y a través de los tratados celebrados con Estados extranjeros (art 1). Los derechos y garantías que establece "**…son de orden público, irrenunciables, interdependientes, indivisibles e intransigibles"** (art 2)

Esta norma, reconoce la importancia del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes como objetivo de la educación y garantía que deben brindar los estados. Por un lado la tutela lo ubica como aspecto orientativo que el camino instructivo debe tener presente mediante una educación **"…en atención al desarrollo integral…"** y por otro, lo disemina a través de aspectos que se convalidan por medio de él, enmarcados en objetivos del sistema educativo; que hacen tanto a la vida en sociedad: **"…el derecho a su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, la formación para la convivencia democrática y el trabajo…fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente…" "… Expresar su opinión…". (art 19 inc. c),** Principio de igualdad y no discriminación (art 28); como al crecimiento individual de la persona: **"…desarrollo máximo de sus competencias individuales…" (art 15) "…Tener sus propias ideas, creencias o culto religioso según el desarrollo de sus facultades (art 19 inc. a),** derecho a la integridad **"…psíquica y moral"** (art 9), el Derecho a la **"…buena calidad de vida…" (art 8)**

Todo ello bajo el deber de **"…los Organismos del Estado, la familia y la sociedad**…" de garantizar ese desarrollo asegurando **"…el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades…". (art 15).** En este sentido, el estado tiene la obligación de garantizarlo a través de la educación y; ese deber de administrarla a través de políticas educativas que atiendan a él, no responde solamente al cumplimiento de la normativa nacional sino a la fuerza impositiva de la Convención ratificada **"…Los estados parte adoptaran todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención". (art 4 de la Convención de los Derechos del Nino)**, y así lo acata el derecho argentino **"…El Consejo Federal de la niñez, adolescencia y familia, deberá: … Proponer e impulsar reformas legislativas e institucionales destinadas a la concreción de los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño…" (art. 46 inc. c)**

El desarrollo integral encuentra también su protección en la tutela de otros derechos que lo involucran: la protección del derecho a la vida (art 8), el derecho a la salud (art 14) y derecho al medioambiente (art 21). En el primer caso, no podemos hablar de vida sin supervivencia y de esta última sin desarrollo. Existe entre ellos una interdependencia en la que la preservación de uno conlleva la preservación del otro porque lo afecta y eso impide que se los pueda contemplar separadamente. En el caso del derecho a la salud, no

solo se asocia a la dimensión física del desarrollo integral, sino que influye significativamente en otras dimensiones, desde que permitirá un correcto desenvolvimiento de las capacidades cognitivas y afectivas; beneficiando el desarrollo mental, permitiendo un buen rendimiento académico, posibilitando sobreponerse a la adversidad y tomar decisiones positivas; entre otras habilidades ya mencionadas en el apartado correspondiente. En cuanto a la preservación del medioambiente, su respeto y protección involucran a toda la biodiversidad que lo compone (ríos, mares, bosques y demás organismos vivos que lo habitan) y una conservación adecuada de este, no solo beneficia la salud sino la calidad de vida del ser humano en todas las esferas que involucra su desarrollo integral.

Finalmente, aunque no en último lugar, la incorporación al presente cuerpo normativo de la Convención de los Derechos de Niños Niñas y Adolescentes (art 1 y 2) le otorga una nota significativa al derecho al desarrollo en el ordenamiento nacional, por ser este uno de los principios que sustenta el mentado documento internacional.

1.2.2.1. Convención de los Derechos de Niños Niñas y Adolescentes

Ratificada en 1990 e incorporada a la Constitución Nacional en 1994 (art 75 inc. 22); este documento importa el primer tratado de derechos humanos que ampara, de una manera efectiva, la persona y los intereses del menor -en un rango erario que abarca desde la concepción hasta los 18 años de edad-, expandiendo la insuficiente protección que este detentaba hasta entonces. Como ciudadano y sujeto de derechos, con una autonomía progresiva -acorde edad y estado de madurez- que va abriendo camino a una independencia afín, sus necesidades proyectadas en derechos se imponen en una exigencia de justicia, y su fuerza obligatoria trasciende la voluntad de los estados y de la sociedad. Esta nueva concepción, sin embargo, no resta importancia a esa protección y cuidados especiales -enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 y en la Declaración de los Derechos del Nino 1959 y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, entre otros tratados- que su vulnerabilidad -precisamente por su edad y estado de madurez física y mental- demanda; sino que la eleva.

La Convención de los Derechos del Niño, viene precedida de un preámbulo que reafirma los derechos fundamentales del hombre y enfatiza *"…el derecho a cuidados y asistencia especiales de la infancia…"* proclamado en la Declaración Universal de Derechos

Humanos las Naciones Unidas; estableciendo que *"…el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad…"*

Es mediante la Convención, que el derecho al desarrollo se afianza, por la importancia que detenta, como principio que la fundamenta (art 6), primordialidad que comparte con el Interés superior (art 3), la no discriminación (art 2), derecho a la vida y a la supervivencia (art 6) y el derecho a participar y ser escuchado (art 12). Este derecho al desarrollo que debe ser garantizado por los estados **"…en la máxima medida posible…" (art 6)**, a su vez, como principio, sostiene y permite el ejercicio de otros derechos que también deben ser garantizados por los estados, como ser el derecho a la educación, cuyo papel es decisivo en el desarrollo. Una obligación estatal consecuente con ese derecho seria la que establece el art 29, de encaminar la educación -a través de las políticas educativas- a "… **a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades… d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad… e) Inculcar al niño el respeto del medioambiente natural".** (aspectos que se desprenden del desarrollo cognitivo-afectivo). Otra obligación consecuente se puede ver en el mandato a **"Los estados parte…"** de velar **"…porque el niño tenga acceso a información y material -procedente de fuentes nacionales e internacionales- en especial…que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental…" (art 17);** en cuyo sentido los Estados parte "…**alentaran la producción y difusión de libros para niños…" (art 17 inc. C).**

En una breve referencia, cabe aludir a las interpretaciones sobre el alcance y contenido de las disposiciones de la Convención, que, a este respecto, realiza el Comité de los Derechos del Nino en sus Observaciones. Creado por la Convención (art 43 inc. 1), como órgano encargado de interpretarla y vigilar su cumplimiento, así como el de sus tres protocolos facultativos; a través de un análisis profundizado, impone de sus intenciones y significaciones, no dejando margen de duda sobre el alcance de los derechos que detenta.

A través de la Observación Nro. 13 el Comité acerca el alcance y contenido del Derecho a la educación -en cuyo ejercicio encuentra su correlato el derecho al desarrollo humano-

y en tal análisis es remisivo a un importante artículo, como es el art 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales -ratificado por Argentina en 1986 e incorporado a la Constitución Nacional de 1994- que también es analizado en la observación.

A este respecto, manifiesta que" La ***educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos…"*** y por ello los estados parte deben ***"…respetar, proteger y cumplir…"*** con la educación, facilitándola y proveyéndola**.** Ese deber es comprensivo del respeto y protección de cada una de las características fundamentales que -conforme postula el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales- le son propias a la educación*:* ***accesibilidad*** (al alcance de todos en espacio y recursos)**,** ***aceptabilidad*** (forma y fondo de la educación, educación de calidad), ***disponibilidad*** (Instalaciones suficientes en el ámbito del estado) y ***adaptabilidad*** **(**flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales *y* sociales variados*.)***.**

Asimismo, sostiene que ***"…los Estados Partes tienen la obligación de velar por que la educación se adecue a los propósitos y objetivos expuestos en el párrafo 1 del artículo 13, interpretados a la luz de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien (Tailandia), 1990) (art. 1), la Convención sobre los Derechos del Niño (párrafo 1 del artículo 29), la Declaración y Plan de Acción de Viena (parte I, párr. 33, y parte II, párr. 80), y el Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (párr. 2)"***. Así reza el párrafo 1 ***"Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales..."*** concluyendo en una precisión de objetivos, que no son más que aspectos derivados del desarrollo humano: "…***Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz".***

En una imposición que refuerza la exigencia de su cumplimiento por parte de los gobiernos, agrega que ***"… Los Estados Partes han de velar por que los planes de estudio,***

en todos los niveles del sistema educativo, estén orientados a los objetivos definidos en el párrafo 1 del artículo 13. Asimismo, tienen la obligación de establecer y mantener un sistema transparente y eficaz para comprobar si la educación se orienta o no realmente a los objetivos educativos que se exponen en el párrafo 1 del artículo 13". Planes de estudio que ***"…reflejen las necesidades contemporáneas de los estudiantes en un mundo en transformación"***. Remata la imposición, conceptualizando como violación al art 13, ***"…la aplicación de planes de estudio incompatibles con los objetivos de la educación expuestos en el párrafo 1 del artículo 13".***

El Comité también se expide por separado sobre la educación primaria y secundaria. Respecto de la educación primaria –***"…componente más importante de la educación básica…"*** establece que debe ***"…garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños…"*** Necesidades que la Declaración define como ***"…"herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) y los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y aptitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo" (art. 1)".*** En relación a la educación secundaria manifiesta que ***"… implica la conclusión de la educación básica y la consolidación de los fundamentos del desarrollo humano y del aprendizaje a lo largo de toda la vida…"***

En sintonía con el alcance del Derecho a la Educación, también por medio de la aludida Observación Nro. 13, preserva no solo la violencia hacia el niño, sino que exige a los estados parte adoptar medidas educativas que prevengan y eliminen cualquier forma de violencia interpersonal entre niños y entre adolescentes. Este aspecto se convalida, como se ha visto, a través del desarrollo cognitivo-emocional; de igual forma que el derecho a la no discriminación, por ejemplo, en el consecuente deber de los estados de adoptar ***"… de medidas especiales provisionales destinadas a lograr la igualdad de hecho entre hombres y mujeres y de los grupos desfavorecidos…"*** Ambos derechos -íntimamente relacionados con el desarrollo de la dimensión cognitivo-emocional del individuo- visibilizan su tutela también en la legislación nacional, pero su referenciación en cada uno de los apartados, tornaría en una extensiva reiteración.

Concluyendo y de forma omnicomprensiva, expresa el Comité que, para que todos los derechos amparados por la Convención se puedan realizar de una forma integral, los estados parten deben observar todas las demás disposiciones de la Convención, sin reservas.

1.2.2.1.1. Declaración de los Derechos del Nino

Siguiendo en el orden internacional, y aunque no posee fuerza vinculante, la Declaración de los Derechos del Nino de del 20/11/1959, es digna de mención en la tutela de los derechos analizados por su aprobación unánime que obtuvo de los entonces 78 miembros de la Organización de las Naciones Unidas -de la que Argentina es miembro originario- y por ser el documento que desemboco más tarde en la Convención referida. Esta Declaración, basada a su vez en la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, de 1924, -también aprobada por la sociedad de Naciones y que reconocía por primera vez la existencia de derechos específicos de los niños, enfocándose en su bienestar, desarrollo, asistencia, y protección-; recoge 10 principios entre los que se comprende el derecho al desarrollo y a la educación:

Principio II

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. *Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a la que se atendrá será el* ***interés superior del niño.***

Principio VII

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad

La importancia de sus principios no solo reside en la trascendencia que como tales se le otorga a los derechos referidos, sino en la vinculación que establece entre esos derechos y el interés superior del menor, sobre el que se aludirá más adelante.

1.2.3. Ley Nacional de Educación 26206

Un complemento significativo en la tutela del desarrollo de niños niñas y adolescentes, se encuentra en la Ley 26.206 que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado en el mismo texto de la Constitución Nacional (art 14) y, a través de los tratados con otros países que se incorporaron a ella. Esta ley, en una enumeración más detallada y especifica de objetivos-aspectos derivados del desarrollo integral, viene a reforzar la importancia de este, así como la importancia que la educación tiene en él.

En ese contexto, las políticas educativas deberán: **"…Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley Nro. 26.061…" (art 11 inc. g);** garantía que se extiende -amen las constitucionalmente otorgadas- a las disposiciones de la Convención de los derechos del niño, que el aludido cuerpo normativo incorpora.

Respecto a la educación como parte del desarrollo humano, establece que esta **"…brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común". (art 8)** y como medio para él, deberá **"… Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona…" (art 11 inc. b), "… habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores… (art 11 inc. b) … Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural…" (art 11 inc. c), "…Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones…"(art 27 inc. b), "… Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común… "(art 27 inc. h)**

La normativa es amplia en la postulación de objetivos-aspectos del desarrollo, y para no incurrir en una reiterativa enunciación de aspectos también contemplados en otras

disposiciones legales, se resumen algunos -que desde luego y como todos los otros integran el desarrollo cognitivo-emocional-, como: fortalecer la confianza en las propias posibilidades de aprender, generar condiciones pedagógicas para recepción y critica de recursos mediáticos, cooperación, fomentar el desarrollo de la creatividad, la expresión, desarrollar las capacidades de aprendizaje, estimular la libre expresión, *etc.*; que debe satisfacer para **"…construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación". (art 3)**

1.2.4. Ley 114 de la ciudad de Buenos Aires. Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

La protección del desarrollo humano integral, como derecho primordial, acá se ve amparada también y específicamente, a través de la educación, del deber del estado y la sociedad; y de los diversos aspectos consecuentes con ese desarrollo que se diseminan en el articulado, como objetivos que debe tener en miras el trayecto educativo.

A través de la educación: **"Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación con miras a su desarrollo integral…". (ART 27)**

En la tutela de Derechos que lo comprenden: como el Derecho a la Integridad: **"Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la integridad biopsicosocial…" (art 29)** -el modelo biopsicosocial entiende que el bienestar del hombre depende no solo de factores biológicos sino también de la psicológicos y sociales-; a las propias ideas: "…**Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho… a la autonomía de valores, ideas o creencias …"(art 29);** a ser respetados, consistiendo el respeto por ejemplo **"…en otorgarles la oportunidad…al desarrollo de sus potencialidades"(art 19);** a los derechos inherentes al ser humano: **"Todos los niños, niñas y adolescentes gozan de los derechos fundamentales inherentes a su condición de persona…",** son Derechos Fundamentales: el derecho a la vida, a la libertad, a la integridad física, a la identidad, el honor… **(art 4).** Quedando desde luego, también reconocido en la tutela esos derechos: **"La familia, la sociedad y el Gobierno de la Ciudad, tienen el deber de asegurar a niñas, niños y adolescentes, con absoluta prioridad, la efectivización de los derechos**

a la vida, a la libertad, a la identidad, a la salud, a la alimentación, …a la cultura…" (art 6).

Como objetivo de la educación (aspecto del Desarrollo Integral): **"…su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, garantizándoles el disfrute de los valores culturales, la libertad de creación y el desarrollo máximo de las potencialidades individuales". (art 27). "El derecho a la educación a través de los sistemas de enseñanza formal y no formal comprende la construcción de valores basados en la tolerancia y el respeto por los derechos humanos, la pluralidad cultural, la diversidad, el medio ambiente, los recursos naturales y los bienes sociales, preparando a los niños, niñas y adolescentes para asumir una vida responsable en una sociedad democrática" (art 28).**

Y en el deber del Estado: el gobierno de la ciudad **"…garantiza todas las oportunidades para su pleno desarrollo, físico, psíquico, moral, espiritual y social, en condiciones de libertad, igualdad y dignidad" (art. 4).** Asimismo, garantiza a niños niñas y adolescentes: **"...la existencia y aplicación de lineamientos curriculares acordes con sus necesidades y que viabilicen el desarrollo máximo de las potencialidades individuales…". (art. 29 inc. k)** para cuyo proveer tiene **"…el deber de asegurar a niñas, niños y adolescentes, con absoluta prioridad, la efectivización de los derechos…, a la educación, …a la formación integral, …y en general, a procurar su desarrollo integral". (art. 6)** promoviendo **"…la remoción de los obstáculos de cualquier orden que, limitando de hecho la igualdad y la libertad, impidan o entorpezcan el pleno desarrollo de niñas, niños y adolescentes y su efectiva participación en la vida política, económica y social de la comunidad".** (art. 5). No dejando margen de duda respecto a la trascendencia que como derecho se le da, al desarrollo en la minoridad y al rol de la educación a tal fin.

1.2.5. Ley 12967 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de la Provincia de Santa Fe

En el ámbito de la Provincia de Santa fe y con una adhesión a la normativa de la Ley 26061, el derecho al desarrollo también encuentra abrigo a través de la Ley 12967 del 17/04/2009, siendo el objetivo y fin principal de las políticas públicas de la provincia **"…el pleno desarrollo de las niñas niños y adolescentes en su medio familiar social**

y cultural…" (art 5) cuyo cumplimiento efectivo deberán garantizar, adoptando **"…todas las medidas administrativas, legislativas, judiciales y de otra índole…"** así como para asegurar de igual modo, el cumplimiento de los demás derechos amparados en la presente ley **"…y en todo el ordenamiento jurídico nacional, provincial, municipal y comunal" (art. 8).**

Siguiendo la línea de la normativa adherida, el derecho al desarrollo es regulado, específicamente a través del Derecho a la Educación (art 14) y de los objetivos a que esta debe orientarse: **"… su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales, fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, identidad cultural y conservación del ambiente…"**(art 14) **"…Que en el proceso educativo se respeten los valores culturales, étnicos, artísticos e históricos de la comunidad en que se desarrolla la niña, el niño o el adolescente…"**(art 15 inc. k)

También se encuentra implícito, como ya se ha mencionado en las normativas expuestas, en la tutela de ciertos derechos a los que afecta, como son: el Derecho a la vida (art. 9), el Derecho a la integridad física, sexual psíquica y moral (art 10), el Derecho a la salud (art 13) y el Derecho a la libertad (art 17) -entre otros-, que también engloba el derecho a **"…tener propias ideas, creencias o culto religioso según el desarrollo de sus facultades…"** (art 17 inc. a).

Finalmente, su resguardo se fortalece, en la imposición de deber de protección y garantía que recae sobre el estado y que se transparenta en la administración de las políticas educativas; cuyo diseño, instrumentación y control en la Provincia, la ley coloca a cargo de la Subsecretaria de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Familia (art 32), asumiendo en consecuencia la función de **"Diseñar normas generales de funcionamiento y principios rectores que deben cumplir las instituciones públicas o privadas de promoción, asistencia y protección de derechos de los sujetos de esta ley"(art 33 inc. i);** y en la adjudicación de responsabilidad al estado de remover **"…los obstáculos de cualquier orden…que entorpezcan el pleno desarrollo de la niñez…" (art. 6)**

1.2.6. Desarrollo Integral e Interés Superior

Finalmente, y como corolario de la protección legal que, de diversas formas y a través de distintos derechos y postulados, ampara el desarrollo humano integral, no se puede dejar de lado la importancia que cobra este desarrollo en el marco del interés superior del niño, que prevalece como derecho y principio rector de toda tutela comprensiva de derechos atribuidos a la minoridad.

En el derecho argentino, el interés superior del niño posee raigambre constitucional, en virtud de la jerarquía otorgada -conforme el art 75 inc. 22- a los tratados que lo contemplan, entre ellos la Convención. Asimismo, podemos observar la tutela del interés superior -en varios institutos jurídicos- en el Código Civil y Comercial de la Nación y en la legislación nacional que resguarda los derechos de la minoridad. Doctrinariamente su interpretación acarrea diversas posturas, algunas de las cuales sostienen que, a través de él, también se intenta preservar y garantizar el desarrollo del menor.

En el orden nacional, como se menciona, el interés superior se tutela a través de la Ley 26061 que establece: "**Los derechos aquí reconocidos están asegurados por su máxima exigibilidad y sustentados en el principio del interés superior del niño…" (art 1)** y aclara: "**A los efectos de la presente ley se entiende por interés superior de la niña, niño y adolescente la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley…" (art 3).** En el mismo orden -en virtud a la incorporación de los tratados internacionales al derecho interno- si bien su tutela se encuentra referenciada en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, es a través de la Convención de los Derechos de Niños Niñas y Adolescentes que la tutela de ese derecho cobra más fuerza, como consecuencia del enfoque trascendental que dicho instrumento otorga a las necesidades de la minoridad.

El Comité señala por un lado que el interés superior del niño es un concepto complejo, dinámico, flexible y adaptable, pero por el otro establece que debe *"…garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la Convención…"* lo que incluye asegurar la integridad física, psicológica, moral y espiritual del niño y promover su dignidad humana. Por ende, aun cuando esa flexibilidad lo preste a una evaluación circunstancial -particularidad que ha permitido la manipulación abusiva de algunos gobiernos- *"…lo que a juicio de un adulto es el interés superior del niño no puede primar*

sobre la obligación de respetar todos los derechos del niño enunciados en la Convención". Por lo tanto, aun cuando la vulnerabilidad de la minoridad -por su dependencia e inmadurez- los coloca con "*…menos posibilidades que los adultos de defender con fuerza sus propios intereses"* ninguno debería verse perjudicado *"…por una interpretación negativa de ese interés…"* llevada a cabo por "*…las personas que intervienen en las decisiones que les afectan…"* (Os. 14 ap. 37).

Asimismo, el Comité establece que: *"…en la Convención no hay jerarquía de derechos…"* ya que todos los derechos por ella reconocidos responden al interés superior, a la vez que otorga a este principio una consideración que está por encima de *"…todas las demás consideraciones…"* pretendiendo con ese relieve que esta no sea descuidada, y en ese deber de diligencia, incluye todas las acciones y procesos, disposiciones y medidas; -individuales o colectivas- que afecten al menor de forma directa o indirecta, especialmente aquellas que *"…tengan efectos indiscutibles en los niños de que se trate…"* (Os. 14 ap. 40); ya sea que provengan de autoridades administrativas, legislativas o judiciales, en cualquier nivel. A través de la Observación 16 (ap. 10) el Comité reflexiona: *"Es importante recordar que la Convención y sus protocolos facultativos comprometen al Estado en su conjunto, independientemente de sus estructuras, poderes u organización internos. Además, la descentralización del poder, mediante la devolución de competencias y la delegación, no reduce la responsabilidad directa del Estado de cumplir sus obligaciones para con todos los niños que se hallen en su jurisdicción"*

La aprobación de cualquier ley, reglamento, decreto, convenio, así como todos los, **"…programas, planes, presupuestos, estrategias…",** que los afecten, deben atender al impacto que sobre el interés superior puedan tener; siendo el estado -como vigía y potestad- encargado de velar porque aquel no sea vulnerado. Asimismo, esa preeminencia que en virtud del interés superior poseen todos los derechos tutelados en la Convención y en sus Protocolos facultativos, debe estar en toda esa ley, reglamento, programa, política, etc., *"…no solo en las normas que se refieren específicamente a los niños…", lo que también incluye al servicio educativo "Todas las decisiones sobre las medidas e iniciativas relacionadas con un niño en particular o un grupo de niños deben respetar su interés superior con respecto a la educación…"* A fin de promover una educación de mejor calidad para los niños los estados parte deben tener en cuenta que la educación es la oportunidad para satisfacer esa necesidad, lo que responderá a su interés superior. (ap. 79)

El Comité establece que, *"… los responsables de tomar decisiones y adoptar medidas…"* al evaluar el interés superior," … *de un niño o de los niños en general…",* deben tener en cuenta "…*la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar…",* afirmando que, los términos "protección" y "cuidado" deben interpretarse relacionados con la obligación de garantizar *"…el bienestar y el desarrollo del niño…".* Dado que el bienestar es comprensivo de ese desarrollo, porque abarca necesidades materiales, emocionales, físicas, educativas*, "… así como su necesidad de afecto y seguridad"* (Os. 14 ap. 71); para valorar el interés superior entonces, se deberán evaluar esas necesidades y "…*analizarlas a corto y largo plazo…"* dentro de "…*las posibles hipótesis de desarrollo del niño…"* (Os. 14 ap. 84),

Esa consideración del interés superior, requiere de un proceso continuo de valoración "…*de los efectos sobre los derechos del niño, a fin de prever las consecuencias de cualquier proyecto de ley o propuesta de política o asignación presupuestaria en los niños y el disfrute de sus derechos, y de evaluación de los efectos sobre los derechos del niño, con miras a juzgar las consecuencias reales de la aplicación…"* (Os. 14 ap. 35). Ello no implica que cada medida requiera de un *"…proceso completo y oficial…"* para evaluar en interés superior, sino que, *"…cuando una decisión vaya a tener repercusiones importantes en uno o varios niños, es preciso adoptar un mayor nivel de protección y procedimientos detallados para tener en cuenta su interés superior". (Os. 14)*

Asimismo, en ese proceso evaluativo, es importante tener en cuenta que conforme las características que presentan todos y cada uno de los niños, la evaluación de esas necesidades, solo pueden llevarla a cabo adecuadamente *"…profesionales especializados en cuestiones relacionadas con el desarrollo del niño y el adolescente…''*, que conformen un grupo multidisciplinario capacitado en: *"…en psicología infantil, desarrollo del niño y otras esferas pertinentes del desarrollo humano y social…"* que sean personas *"…que hayan trabajado con niños y que examinen la información recibida de manera objetiva"* (Os. 14 ap. 9). Teniendo en consideración también que "*La evaluación de las consecuencias de las distintas soluciones debe basarse en los conocimientos generales (es decir, en las esferas del derecho, la sociología, la educación, el trabajo social, la psicología, la salud, etc.) de las posibles consecuencias de cada posible solución para el niño, dadas sus características individuales y las experiencias anteriores".* (Os. 14 ap. 95)

Finalmente, y resumiendo en cierto modo los derechos aludidos, el Comité establece que, al evaluarse y determinarse el interés superior, *"…el Estado debe garantizar…"* el

respeto del derecho a *"…la vida, la supervivencia y el desarrollo"*. (Os. 14 ap. 42) derechos que constituyen los principios en los que se basa la Convención y que, como integrantes de ese cuerpo normativo, responden al interés superior al igual que el resto.

Ahora bien, esa responsabilidad estatal desglosada por el Comité en la Observación 14, no se limita al ámbito público, sino que se extiende al sector privado -a criterio del Comité- y en especial al sector empresarial, a cuyo respecto de igual modo se expide con precisión.

1.2.6.1. Interés Superior vs. Interés Empresarial

En el contexto del derecho internacional y en materia de Derechos Humanos, los Estados tienen 3 tipos de obligaciones: *"…respetar, proteger y realizar…"* esos derechos (O. 16 ap. 25). Dado que debe procurarse también la efectividad en el disfrute de esos derechos, esas obligaciones conllevan no solo un deber de "comportamiento" sino de "resultado" y, una actitud contraria por parte del estado quedaría enmarcada en un incumplimiento de *"…las obligaciones que le incumben en virtud de la Convención…"*.

Esa *"…responsabilidad primordial del Estado de respetar, proteger y hacer efectivos los derechos del niño dentro de su jurisdicción…"* incluye atender al impacto que las actividades y las operaciones de las empresas -tanto nacionales como transnacionales, cualquiera sea su tamaño, actividad, localización, propiedad, estructura- tienen en los derechos que la Convención ampara (Os. 16 ap. 2). Ese deber del estado de velar porque todos los actores, *"…incluido el contexto de las operaciones y actividades empresariales…",* respeten los derechos del niño, se logra -según el Comité- fomentando *"…una cultura empresarial que comprenda y respete plenamente los derechos del niño"* (Os. 16 ap. 73), mediante la instauración de *"…marcos jurídicos e institucionales adecuados que respeten, protejan y hagan efectivos los derechos del niño…"* (Os. 16 ap. 4). Garantizando que todas las empresas *"…incluidas las transnacionales que operen dentro de sus fronteras, estén debidamente reguladas…",* asegurara que sus actividades "*…no afecten negativamente a los derechos del niño ni contribuyan o secunden violaciones de los derechos en jurisdicciones extranjeras".* (Os. 16 ap.41),

Para que un marco regulatorio se adecue en el sentido establecido, el Comité manifiesta que, es menester que el interés superior del niño *"…ocupe un lugar central en la elaboración de las leyes y las políticas…"* que determinen las actividades y las

operaciones empresariales (Os. 16 ap. 15). Esta exigencia de que el interés superior del niño sea una consideración primordial, continua el Comité, *"...es especialmente importante cuando los estados están sopesando prioridades que se contraponen, como las económicas"* (Os. 16 ap. 17), porque -como bien lo expresa también la legislación de la provincia de Santa Fe- esa primordialidad le otorga un status que la coloca por encima de "**…otros derechos e intereses igualmente legítimos…"** cuando ambos entren en conflicto (art 4 Ley 12967).

Cuando en ese conflicto de intereses queda comprometido el derecho al desarrollo del niño -que, como ya se dijo, entiende la Convención, abarca los aspectos físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social- el Comité declara que los estados tengan en miras que *"...la infancia es un periodo excepcional..."* para ese desarrollo y que por consiguiente *"Las violaciones de los derechos del niño son de especial gravedad porque a menudo tienen un impacto grave y duradero en el desarrollo del niño"* (Os. 16 ap. 24), afectando su carácter evolutivo y el de sus capacidades. Solo otorgándole la prioridad que, como parte del interés superior, ese desarrollo debe tener, se podrá accionar positivamente con el fin de *"...limitar el daño presente y futuro al niño o los niños afectados"*.

Y en el marco de este derecho al desarrollo, el Comité remite a lo establecido en el Pacto mundial Derechos del Nino y Principios empresariales que manifiesta: *"Los niños tienen necesidades que difieren de las de los adultos, a consecuencia de su rápido desarrollo físico y mental, para que se cumpla su derecho a la supervivencia y al desarrollo"*; derechos que -como se ha mencionado previamente- se encuentran vinculados mutuamente y con el derecho a la vida porque se afectan entre sí. El Pacto reconoce que existen Derechos como la salud, alimentación adecuada, calidad de vida, un entorno saludable y seguro, la educación; que son relevantes para el desarrollo saludable de cualquier niño; así como lo es protegerlo de la violencia.; y llama a adoptar "medidas activas" para respetar todos los derechos del niño a fin de "…fomentar su supervivencia, crecimiento y bienestar como niños".

No se puede dejar de considerar uno de los principios de este Pacto -vinculado con el desarrollo- que es el Nro. 6 y reza: Utilizar marketing y publicidad que respeten y apoyen los derechos del niño (con el objeto de garantizar que ni las comunicaciones ni el marketing tengan un impacto negativo en los derechos del niño); por ejemplo cuando con el marketing o la publicidad se busque captar la atención o el interés hacia algo en

particular o desviar el interés o atención de algo en especial, seleccionando estímulos que orienten la percepción en el camino del conocimiento o pensamiento deseado.

Concluye el Comité que, todas las empresas *"...deben cumplir con sus responsabilidades en relación con los derechos del niño..."* y de hecho están obligadas a *"...no mermar la capacidad de los estados para cumplir sus obligaciones hacia los niños de conformidad con la Convención y sus protocolos facultativos"*. (Os. 16 ap. 8). Pero ello no exime el deber de responder por parte del estado en caso de violación de esos derechos, deber que incluye "*...no facilitar, ayudar a que se produzca o secundar ninguna violación de los derechos del niño"* ya sea de forma directa o indirecta (Os 16 ap. 26), *"... no participar, apoyar o tolerar vulneraciones de los derechos del niño cuando desempeñe funciones comerciales o realice negocios con empresas privadas"* (Os. 16 ap. 27) ni *"...invertir fondos públicos u otros recursos en actividades empresariales que vulneren los derechos de los niños"* (Os. 16 ap. 27).

Capítulo 3

1. Educación

> *"Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz, la gente educa para la competencia y este es el principio de cualquier guerra. Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios unos con otros, ese día estaremos educando para la paz".* (María Montessori)

Kant definió a la educación como la "humanización del hombre", humanización como forma de crecimiento, no en sentido biológico sino de la humanidad del ser. El hombre "necesita aprender a ser lo que es" y para alcanzar ese aprendizaje, para poder ser lo que es "necesita saber lo que es"[1]

¿Porque la educación es clave para el desarrollo de esa humanidad? Porque introduce al hombre a la realidad para poder ser consciente del mundo y porque promueve aprendizajes significativos, que permiten y acompañan la evolución de todos los aspectos -cognitivo, emocional, social, físico- del desarrollo del individuo, hasta el máximo de sus posibilidades; para que pueda ser consciente de lo que se es capaz de hacer a favor de ese mundo. En ese contacto con la realidad, como parte de -y en sintonía con- el desarrollo humano, el individuo va construyendo valores, conocimientos y sentimientos, forjando así la estructura de la personalidad a través de la cual se interrelacionará con el mundo. Ese mundo, no será otra cosa que la suma de las personalidades individuales que dan forma y carácter a la sociedad. En este sentido, la educación también es una tarea moral porque desarrolla y preserva la cultura, transmitiendo normas y valores sociales.

Partiendo entonces, de la educación como camino de consolidación de la humanidad del ser, "solo serán educativas aquellas acciones que se proponen ayudar a crecer" [2].

1.1. Objetivos, forma y contenidos. Currículo Formal y Currículo Oculto.

[1],[2] José María Barrio Maestre (2016) *Homo Adulescens*, Prólogo. Pilar, Buenos Aires. URL: https://www.teseopress.com/adulescens

El fin de la educación y sus objetivos, son los que deben orientar las acciones educativas determinando las formas y contenidos. Sin embargo, esa determinación -como selección forzosa ante la imposibilidad de transmitir todas las ideas, creencias y comportamientos que conforman el complejo cultural de la sociedad-, en la práctica no responde al crecimiento personal -como esencia del acto educativo- sino a la construcción y perpetuación de la sociedad deseada por la cultura hegemónica.

Cuando un sistema educativo se encuentra inmerso en cuestiones de poder y autoridad, irremediablemente responderá a los fines y objetivos de quienes ejercen ese poder (grupos políticos, ideologías, intereses corporativos, iglesias, empresas, sistemas), que establecerán los lineamientos en la selección de contenidos. Como esa selección siempre favorecerá a un grupo, ser contenido pasa a ser una cuestión de privilegio -inaccesible en su determinación para quienes no poseen capacidad de negociación, como las minorías, padres y alumnos-; y deja de ser un derecho que -como derivado del derecho a la educación- debería favorecer a todos.

En la selección de formas y contenidos, queda estructurado el proceso educativo que conformará el plan de estudios o currículo escolar, cuya elaboración la ley establece a cargo del Ministerio Nacional de Educación -en concordancia previa con el Consejo Federal de Educación sobre los lineamientos-. A través de este documento -público, de carácter normativo- se exteriorizarán los objetivos determinados para el proceso instructivo y los contenidos seleccionados para ser trasmitidos, culminando así la formalización del proyecto educativo y su puesta en conocimiento. Sin embargo, existe otro currículo que paralela e inexorablemente queda conformado, como consecuencia del mensaje implícito que esconde el diseño educativo, y es el denominado currículo oculto. En un abordaje moral no visible pero perceptible, comprensivo de valores, principios, conductas y pensamientos; el statu quo indicará como pensar, como sentir, como interactuar, como obrar, como percibir; que es bueno y que es malo, que es útil y que inútil y, que vale y que no.

No es raro observar inconsistencias entre ambos currículos como, por ejemplo: cuando el formal expresa una finalidad de inclusión social y el oculto -a través de un libro que grafica todas personas con tez clara- muestra un claro mensaje discriminativo; mención aparte la intervención en el proceso de selección de contenidos que también tiene la editorial, cuyo criterio de autoridad -como grupo de poder- pretende y define también,

como educar. Esas divergencias ocurren, algunas veces porque la transmisión de saberes (libro que la editorial sigue emitiendo acorde a un contexto no vigente) no suele acompañar en tiempo y forma los cambios culturales (sociedad inclusiva), permaneciendo obsoletamente, más allá de ese contexto (histórico-político-social-económico). Otras porque a pesar de los objetivos que proyecta textualmente el formal, las instituciones continúan desarrollando prácticas que ya no responden a ellos; como ocurre en Madrid (España), cuyo Currículo de la Educación Primaria (Decreto 89/2014 del 24/7 art 4 ap. l)[1] entre sus objetivos sostiene "conocer y valorar los animales y plantas y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado", pero se mantiene vigente -en algunas instituciones- el adoctrinamiento en la tauromaquia.

Mas allá de las resistencias internas que puedan reflejar estas incongruencias, los valores que se terminan transmitiendo son los que responden al currículo oculto (subtitulo de contenidos y practicas), y no a los objetivos que se estaría persiguiendo. Esa significación valorativa, que transmite como pensar y como sentir, no se socava a pesar de las incoherencias que pueda presentar con los fines a que responde-, por ello es fundamental que el contexto que le da origen sea coherente con los objetivos que la educación debe tener.

1.2. La actualidad del sistema educativo

Con una autonomía relativa, ya que responde a los intereses de las diversas fuerzas (políticas, económicas, religiosas, culturales, etc.) que intervienen en el campo de la educación; la institución educativa es la única que detenta el poder de formar. Esa fuerza instituyente que le permite asentar las estructuras sociales moldeadas, es utilizada -por las clases dominantes- para programar al individuo, a través de una enseñanza acorde con el modelo de ser humano que se aspira. Mediante la dotación de esquemas comunes de percepción y pensamiento, el alumno es adiestrado para la competitividad y el automatismo, la dependencia y el conformismo. En esa programación, que asimismo se circunscribe a saberes científicos y técnicos, no tiene cabida un desarrollo que permita aprender a razonar, gestionar conflictos, asumir responsabilidades, generar un pensamiento crítico e independiente, tener creatividad, etc. Proveer y motivar el

[1] DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. Comunidad de Madrid, Legislación.

desarrollo humano integral sigue siendo una deuda que la educación debe saldar, sin demora, ante una realidad social con panoramas cada vez más complejos.

La realidad académica ciertamente no escapa a los impactos desfavorables de ese débito y de los valores que el modelo transmite. Un abanico de ramificaciones conflictivas -cuyo notable incremento ha sido tema de estudio en diversos países- lo demuestran. Desde bullying (comprensivo del maltrato y acoso entre compañeros; en forma directa o a través de las redes sociales), vandalismo (robo o hurto y danos a los efectos personales entre compañeros o a la institución), comportamientos inadecuados hacia otros compañeros o hacia las autoridades educativas (malas contestaciones, burlas, difamaciones, faltas de respeto, agresiones verbales, desprecio, humillaciones, gritos, exclusiones, golpes, violencia con armas, amenazas; en ocasiones presenciados por docentes que no quieren o no se animan a intervenir), problemas de disciplina (desorden, incumplimiento de horarios). Consecuencias que desencadenan otras, como deserción escolar, ausentismo y conducta antisocial, que generalmente se observan en víctimas de acoso frecuente; desempeño académico deficiente (a causa de la marginación o exclusión), dificultades de concentración (producto de sentirse incomodos o extraños en el ámbito escolar), problemas emocionales (ansiedad, traumas psicológicos, estrés), hasta los más extremos: drogadicción, arrestos, depresiones, muertes y suicidios. Cuyo aumento notorio desde 1946, ha integrado los discursos gubernamentales.

Diversas normativas fueron emitidas -con la intencionalidad de fortalecer las políticas educativas y frenar el aumento progresivo de estos conflictos-, entre ellas la Ley 26892 de "Promoción de la Convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas" (la conocida Ley anti bullying), y las aludidas leyes 26206 y 26061, junto con algunas resoluciones del Consejo Federal de Educación; sin embargo, a la fecha la escuela continua sin poder revertir la problemática. En el caso por ejemplo de la Ley 26892, Alejandro Castro Santander (psicopedagogo, director general del Observatorio de la Convivencia Escolar Argentina -UCC, Argentina-), manifestó que esta no funciona, de hecho, se evidencia un aumento de casos en el país, y que *"no se trata solo de hacer funcionar un protocolo ante un caso de bullying, debemos actuar en la prevención, es decir, de la gestión de la convivencia"*[1]. También destacó que falta apoyo del estado para atender seriamente la cuestión "en nuestro país estamos bastante atrasados…en comparación con otros países como México Colombia y Perú". Coincide

[1] Gentile, Emmanuel (2016,8) *Advierten un aumento en los casos de bullying en Argentina* INFOBAE

en la apreciación, la directora del equipo anti bullying Argentina (ABA) Psico. Lucrecia Morgan que expresó "*En Argentina faltan políticas y normativas de intervención y prevención"*[1], circunstancia que expone una falta de preocupación por parte del estado.

Y una clara evidencia de la falta de preocupación gubernamental, es el escaso relevamiento de datos, a diferencia de otros estados (como EEUU y Francia), sobre un fenómeno compartido. La mayoría de los aportes estadísticos provienen de informes de organismos internacionales que relevan generalmente a un grupo o subgrupo de países.

En un trabajo realizado Cecilia Lavena[2] (Dra. En Administración Pública de la Universidad de San Andrés, Buenos Aires) con el fin de analizar la magnitud y modalidad que viene alcanzando el fenómeno de la violencia en los colegios, desde 1997 hasta 2001, basándose en los registros de los diarios Clarín y La Nación -a falta de estadísticas-; evidencio, entre otros datos relevantes, que la conducta delictiva y la violencia "no son exclusivas del sector público", que los actos violentos han ido cambiado de naturaleza en ese lapso. También revelo un importante porcentaje de presencia de armas de fuego (63,3%) y un 27,3% de elementos cortantes.

Uno de los pocos relevamientos institucionales, llevado a cabo en el país, en noviembre de 2014 por el Observatorio Argentino de Violencia -en el Operativo Nacional de Evaluación que realiza la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación-[3] sobre clima escolar (con un total de 26626 alumnos de colegios estatales y privados encuestados, de las 24 jurisdicciones), emitió los siguientes datos: sobre conductas de colaboración mutua -entre compañeros, aunque no sean amigos- el 41,6% manifestó que no hay; sobre violencia sufrida, las que más marcaron fueron: burla publica 40,8%, crueldad 58%, burla por rasgos físicos 43,7%, marginación 33,3%, maltrato verbal por parte del docente 42,3%. Respecto a actitudes propias: el 62,7% admitió maltratar a algún compañero, el 47% proferirle palabras hirientes, el 48,5% burlarse de sus características físicas, el 21,2% por cuestiones raciales, el 45,7% admitió mal comportamiento durante la clase, el 27,7% falta

[1] Gentile, Emmanuel (2016,8) *Advierten un aumento en los casos de bullying en Argentina* INFOBAE
[2] Lavena, Cecilia *Primer aproximación a la violencia escolar en la Argentina* Recuperado de https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumenlavena.pdf
[3] *Informe: Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos.* (2014) Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación

de respeto al docente, el 19% rotura de material en la escuela y el 23% dice haber participado en una pelea a golpes.

Significativo es el dato aportado por la UNESCO en el informe del año 2017 emitido bajo el título "Posicionamiento sobre adolescencia en el país"[1], en que se examinaron los resultados de 2696 escuelas y 91223 estudiantes de 6to grado de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay; concluyéndose que Argentina encabeza la lista de violencia escolar de Latinoamérica -seguida de Perú, Costa Rica y Uruguay- liderando el ranking de bullying por acoso (insultos y amenazas) y agresiones físicas. Conforme el relevamiento, 4 de cada 10 estudiantes admite haber padecido acoso escolar y 1 de cada 5 manifiesta sufrirlas habitualmente. Respecto a la violencia física entre pares, cinco países muestran altos niveles: la Argentina (23,5%), Ecuador (21,9%), República Dominicana (21,8%), Costa Rica (21,2%) y Nicaragua (21,2%). Un informe presentado por el mismo organismo en el 2016 "Out in the open", ya se reflejaba un aumento en la problemática de la deserción en Argentina, con un 45% de estudiantes transgénero que abandonaban el colegio a causa de bullying (verbal o físico) o exclusión.

Otro dato trascendente -aunque de perspectiva mundial- lo aportó el informe elaborado -también por la UNESCO- "Detrás de los números: poner fin a la violencia del acoso escolar", hecho público en Londres en el foro Mundial de Educación 2019[2]. De encuestas realizadas en 144 países, se revelo que la amenaza física es la más frecuente -excepto en América del Norte y Europa donde la intimidación se da más a nivel psicológica-, y se evidenció también que el acoso escolar es la segunda modalidad de violencia más común. Asimismo, se declaró que: "*Los niños percibidos de alguna manera como diferentes son más propensos a sufrir intimidaciones. Según los estudiantes entrevistados, la apariencia física es la causa más común de intimidación, seguida por la raza, la nacionalidad y el color de la piel". "La intimidación tiene un efecto negativo significativo en la salud*

[1] *La violencia escolar: un reflejo de la sociedad en crisis.* (Actualizado 2018,6) *El* Cronista – Columnistas – UNESCO. Recuperado de https://www.cronista.com/columnistas/La-violencia-escolar-un-reflejo-de-la-sociedad-en-crisis-20180606-0091.html

[2] *La violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según un nuevo informe de la UNESCO.* (2019,1) UNESCO. Recuperado de https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco

mental, la calidad de vida y el rendimiento académico de los niños". "Los que son intimidados con frecuencia son casi tres veces más propensos a sentirse como extraños en la escuela y más del doble de propensos a faltar a clase que aquellos que no sufren bullying. Obtienen peores resultados educativos que sus compañeros y también más probabilidades de abandonar la educación formal después de terminar la escuela secundaria".

Resulta cada vez más difícil ignorar hacia donde se dirige una sociedad, en un contexto de conflicto permanente producto de una tendencia educativa individualista que refleja el más absoluto desinterés por el otro. Sin embargo, la pasividad estatal no puede frenar la puja por la satisfacción de necesidades imperantes, y el emerger de diversas posturas que abogan por una "educación emocional" va ganando adeptos, en lo que parecería vislumbrarse una finalidad que el proceso educativo relegaba.

1.2.1. Educación Emocional

Varias organizaciones y fundaciones se encuentran trabajando en el país para que esta educación sea parte del curricular se encuentran trabajando en el país para que esta educación sea parte del curricular, y apelan a una legislación que sea específica en su tutela. Informalmente, algunas instituciones han incorporado este perfil, como actividad orientada a trabajar la confianza, el respeto al otro, la cooperación, etc.; si bien en las de mayor poder adquisitivo esas actividades se desenvuelven a través de programas que otorgan créditos a quienes participan, circunstancia que lejos de trabajar valores continúa reforzando el individualismo y la competitividad existentes. Formalmente, esta orientación educativa cuenta con ley aprobada en Misiones, y con media sanción en Catamarca[1]. En el caso de la provincia de Corrientes, se ha dado un paso importante al incorporar al curricular educativo la asignatura "Educación Emocional" -previa sanción Ley de Educación Emocional 6398/2016-[2] de dictado obligatorio en todos los niveles y modalidades, con el objetivo -acorde la ley- del autoconocimiento y autorregulación emocional y el consecuente desarrollo de habilidades emocionales y sociales. En otras

[1] Marcovich, Violeta. (2020,2) *El promotor de la educación emocional con nuevo libro.* Diario de Cuyo (Edición impresa). Recuperado de https://www.diariodecuyo.com.ar/espectaculos/El-promotor-de-la-educacion-emocional-con-nuevo-libro-20200212-0088.html

[2] Mendelewicz, José D. (2016,12) *La educación emocional. Un primer paso para detener la violencia escolar* Microjuris.com Inteligencia Jurídica, Al día Argentina.

provincias, como es el caso de Mendoza, camino a implementarse se ha emitido una resolución que invita a aplicarla en los colegios, si bien no goza de entidad legal todavía. **Valentina Gelardi**, directora de Proyectos del Colegio Anglo-Alemán Konrad Lorenz de la provincia de Mendoza, asegura: *"En la era del potencial humano, el desarrollo de la actitud se considera más fuerte y necesario que el de la competencia, porque una persona con desarrollo actitudinal adquiere las competencias que necesita"* y continua: *"es preciso considerar el desarrollo de la persona en su integralidad bio-pisco-emocional-social, desplazando los conceptos de la educación tradicional que sólo ponen énfasis en los aspectos intelectuales"*[1].

Con un propósito de implementación geográficamente más extenso, se suma el Proyecto Cicatrizando Argentina[2], que pretende llegar a las zonas más vulnerables dentro del país -y extenderse a toda América Latina- con un programa de desarrollo de la inteligencia emocional focalizado en la "mejora del desempeño" para asegurar el éxito en la vida, como manifestó el Licenciado en Psicología Lucas Malaisi, a cargo del proyecto.

Sin embargo, estos proyectos contemplados por las provincias, cuyo objeto principal es combatir las situaciones negativas en el aula (violencia, discriminación, ausentismo, etc.) al igual que diversas acciones que algunas instituciones llevan a cabo con similar fin y, el aludido proyecto Cicatrizando Argentina que trabaja sobre la inteligencia emocional; no estarían resolviendo el notorio problema que viene representando la ausencia del desarrollo humano emocional a nivel social. Si bien todos ellos de algún modo allanan el camino para proveer eventualmente a ese desarrollo, no dejan de responder a una finalidad individualista; ya sea por los objetivos que expresamente persiguen (el éxito personal, un mejor desempeño, obtención de crédito o puntaje, etc.) o por el acaparamiento que -de antemano- los grupos de poder pretenden ejercer, también sobre este aspecto de la educación; entre otras circunstancias que indican que este enfoque educativo, dista todavía del desarrollo emocional y cognitivo y, por tanto, del desarrollo humano que los contempla y que es la esencia del verdadero acto educativo.

---

[1] *La escuela ahora ensena a manejar los sentimientos* s/n. (2013,5 actualizado 2016,12) Clarín. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/escuela-ahora-ensena-manejar-sentimientos_0_ry3OcQuivml.html

[2] Luis Novaresio (2019, 6) *De que se trata el proyecto para ensenar inteligencia emocional en las escuelas.* INFOBAE Recuperado de https://www.infobae.com/sociedad/2019/06/09/de-que-se-trata-el-proyecto-para-ensenar-inteligencia-emocional-en-las-escuelas/

Aun cuando muchos de esos proyectos y acciones, atienden a mejorar el ambiente en el ámbito académico -con buenos resultados en países que han emprendido programas similares-, las circunstancias aludidas han impedido que escapen a la oposición de algunos sectores. La asociación gremial CETERA ha manifestado, por ejemplo, que estas iniciativas que se encuentran ligadas a los ideales que el sistema prioriza, manipulan las emociones con fines personales "exitistas", que consisten en "salidas individuales frente a problemas sociales y educativos", que son perspectivas que "lesionan el derecho social a la educación", y *"...que los intentos de hacer de la "Educación Emocional" una Ley y todas las acciones de "capacitación" sobre el tema que ya están realizando en las provincias, contribuyen con el proceso de privatización que se impulsa actualmente en la Argentina, en el que se están privilegiando a las fundaciones, ONGs ... como los principales interlocutores para la definición de las políticas públicas en Educación"*[1].

Por último, como factor que también amerita objeción, cabe destacar que los proyectos que llevan adelante algunas provincias se encuentran circunscriptos solo a las escuelas privadas, que son las que cuentan con los recursos y autonomía para la capacitación docente que su implementación requiere. Esta marginación de las escuelas públicas y las que se encuentran en zonas vulnerables -donde la institución educativa cumple una función contenedora de un sector afectado económica y culturalmente- que son tal vez las que más necesitan dejar de replicar la cruel realidad que atraviesan; no deja de ser una incoherencia. Un proyecto que pretende fomentar valores por un lado pero que por el otro discrimina, continúa respondiendo a un sistema que sectoriza y excluye.

2. Educación Antiespecista

Cuando se habla de educación antiespecista, se habla de una introducción a la realidad, desde una mirada de respeto y consideración a la especie animal -basada en las características evidenciadas que los posicionan en ese plano moral-. Si bien el objetivo del paradigma es modificar la forma de interactuar con la especie animal, a través de una educación con ese enfoque, se busca que cada individuo pueda formar su propio criterio, pero desde una percepción genuina, sin manipulaciones, partiendo del conocimiento

[1] Alesso, Sonia; Duhalde, Miguel (2019, 3) *Cetera se opone a los proyectos de ley de educación emocional.* https://www.suteba.org.ar/ctera-se-opone-a-los-proyectos-de-ley-de-educacin-emocional-18683.html

honesto de quienes son los animales, cuáles son sus características y cuál es la realidad que atraviesan en las diferentes esferas sociales, producto del especismo predominante.

2.1. Especismo

El término "especismo" utilizado por primera vez por Richard Ryder (1970) (citado en Leyton, 2015); comienza a difundirse a partir de la obra "Liberación Animal" (Animal Liberation, a new ethics for our treatment of animals 1975), que Peter Singer (citado en Leyton, 2015) desarrollo en paralelo con la consolidación de los estudios sobre lenguaje, cognición y sensibilidad animal. Este autor que consideraba, que los intereses de todos los individuos que pueden sufrir y disfrutar, debían ser contemplados por igual; definió en tal sentido al especismo como "un prejuicio o actitud parcial, favorable a los intereses de los miembros de nuestra propia especie y en contra de los de otras".

El especismo encuentra su razón de ser en el antropocentrismo que sostiene la superioridad de una especie por encima de las otras. En un sentido amplio este marco incluye a los seres humanos y excluye a los animales, a los que se atribuye el status jurídico de objeto o "cosa" -y como tal "propiedad" y/o "recurso"-, al ser considerados inferiores y carentes de ciertos derechos. Esa cosificación -que consecuentemente los hace indignos de consideración y merecedores de un trato injustificado- en un sentido estricto es efímeramente inclusiva y en contrapartida ampliamente exclusiva, de todos aquellos seres que, por las razones que sean, son considerados pertenecientes a una especie distinta: mujeres, niños, personas de color, personas de diferente nacionalidad o de una determinada nacionalidad, personas con defectos físicos, con discapacidades, en situación de pobreza, en situación de calle, personas analfabetas; y la lista sigue. Todas estas "especies" dentro de "la especie", en virtud del rango de inferioridad que detentan, quedan supeditadas a la que se ha atribuido la superioridad, restándoles valor moral.

La raíz del especismo es la cosificación, y su origen se remonta a las épocas primitivas en que, ante la -considerada por el hombre- necesidad de servirse del animal, debía cortarse la conexión emocional que se tenía con ellos -para muchos, como ya se dijo, innata-. Pero esa cosificación, no se agotó en el animal, sino que el hombre la fue trasladando hacia todo lo que ante sus ojos representaba una propiedad y/o un recurso del

cual podía, quería y debía servirse. En tal sentido la cosificación animal -que actualmente integra diversos escenarios sociales (industria alimenticia, textil, comercial, turística, de recreación, de experimentación, etc.)-, fue el puntapié para enmarcar y excluir o marginar todo lo que se fuera considerando diferente. Y en ese enfoque se ha ido estructurando todo el contexto, ambiental y social: hasta el día de hoy.

2.1.1. Especismo y cosificación: educación actual

La educación, como parte de la sociedad y como herramienta esencial en la formación y transmisión de los valores que aquella detenta; no escapa ciertamente a este enfoque, no obstante, los nuevos paradigmas que entran en escena cuestionándolo, ya que continúa sosteniendo inflexiblemente aspectos especistas, tanto en la selección de contenidos como en los valores que implícitamente difunde.

Niños y niñas reciben en forma continua, y a través de un material educativo que comienza a perfilarse obsoleto, información que normaliza diversos tipos de especismos. En el caso de los animales, los libros presentan incluso escenarios sociales que ya no son culturalmente tan aceptados, como los dibujos de circos con animales, junto a otros que todavía lo son, como los que grafican granjas donde se ordenan vacas, o peceras decorando algún ambiente hogareño, hasta zoológicos; incluso pretendiendo transmitir una realidad diferente a la experimentada por los animales en esas condiciones. “Cuando le preguntas a un niño pequeño: ¿Qué es una granja? Responde, sonriente: El lugar donde viven felices los animales. ¿Por qué piensas que viven felices? Porque viven en una gran casa, con jardín, con amigos, con comida…”. Esa es la mirada que pretende un sistema que normaliza ciertas situaciones y oculta otras. Teniendo en cuenta que se aprende leyendo, un libro con contenido especista transmitirá ese enfoque.

Toda esa legitimación cosificadora que -más allá del aspecto legal- se da a través de la educación, no solo transmite el escaso valor moral que se le otorga a ciertos seres “inferiores” -como actualmente es considerada por las mayorías, la especie animal- sino que ensena que existe un rotulo cosificatorio y que reúne ciertas características que “justificadamente” se pueden encontrar en otras “especies”. El alumno, no solo aprende cuales son las especies –“criteriosamente” seleccionadas- de que puede y debe servirse,

sino que aprende a cosificar. Asimismo, y, como víctima de un sistema educativo que diseña personas, experimenta la realidad de ser cosificado, como algo natural.

En esa tendencia individualista -derivada de la cosificación- camina actualmente la educación actual proyectando modelos de comportamiento carentes de valores morales y orientados hacia la competitividad, la discriminación, la violencia, etc. Es precisamente en el aula, donde ese modelo aprendido, evidencia sus primeras manifestaciones, como reflejan las estadísticas vistas. Valores como la cooperación y la solidaridad quedan relegados a pocas conductas que tienden a "prestarse un machete o colaborar con la tarea y entre pares."[1]. "Entre pares" conlleva la discriminación implícita de quien no pertenece a un determinado sector o grupo, producto de una precalificación que lo desiguala. Lucrecia Morgan, directora ABA expreso *"Los motivos que desatan la violencia puede ser muchos, pero casi siempre radican en la falta de aceptación de las diferencias" Esa diferenciación -esencia del especismo- no solo impide administrar correctamente de los conflictos, sino que los genera; y numerosos estudios ya vienen demostrando el "vínculo existente entre la violencia que conlleva el modelo transmitido con el maltrato infantil, violencia intrafamiliar, bulling y violencia de género"*[2].

Otro factor relevante en la transmisión de los valores que refleja el modelo actual -o cualquier modelo que se pretenda transmitir-, es la figura del docente, con un rol influyente, sobre todo en las primeras etapas de la vida, cuando los menores transfieren el "apego emocional "de los padres al maestro, que conlleva la identificación inconsciente con este. Ello se puede ejemplificar a través de un estudio -realizado en los años 60 por el psicólogo Albert Bandura[3], profesor de la Universidad de Stanford- que pretende explicar la agresividad en los niños. Mediante la utilización del "muñeco bobo" -juguete de moda- expuso en subgrupos a 24 niños y 24 niñas de entre 3 y 6 años. A un primer grupo -previa interacción con el muñeco-les proyecto un video donde un adulto jugaba con aquel, golpeándolo; resultando esa interacción posterior en una réplica de tal conducta. Al segundo grupo, mostro previamente como el adulto jugaba de manera

[1] file:///C:/Users/leno1/Downloads/12861-Texto%20del%2 0art%C3%ADculo-34110-1-10-20151130.pdf No se pudo volver a abrir la página.
[2] Gentile, Emmanuel (2016, 8) *Advierten un aumento en los casos de bullying en Argentina*
[3] *El experimento del muñeco bobo de Albert Bandura, la teoría del aprendizaje social.* Centro de Formación Estudio Criminal (2017,6) *Curso* de Psicología Criminal y Psiquiatría Forense.

tranquila con el muñeco y a un tercer grupo no le mostro nada antes de exponerlos a la interacción. Estos dos últimos grupos mostraron escasa y nula agresividad.

El estudio, además de demostrar cómo se desarrollan conductas observando a otros, evidencia también la naturalización que adquieren ciertos comportamientos cuando son observados en una figura significativa ya sea por identificación y/o autoridad. Esa naturalización (de la cosificación y sus derivados: la agresividad, la discriminación, el individualismo, etc.) está dada por la confianza que representa -para el alumno en este caso- quien la transmite y que ciertamente motiva la imitación. No obstante, los cuestionamientos al principio de autoridad que -a edades más avanzadas- el contexto actual escolar evidencia-, no se pone en duda su influencia en la primer infancia y parte de la segunda, por la equivalencia padres-maestro como figura líder.

2.2. Antiespecismo

Un nuevo actor social hace su aparición a finales del siglo XIX y principios del XX, el animalismo o movimiento animalista, con el emerger de las primeras agrupaciones que defendían los derechos de todos los animales. Desde el animalismo, como movimiento socio ambiental -al igual que los movimientos ecologistas, conservacionistas o ambientalistas- fueron surgiendo diversas identidades entre los activistas, con posturas que se posicionaron desde la ética, la filosofía, el derecho, la política y las ciencias.

Algunas ejercen su función protectora fundadas en criterios de jerarquía establecidos conforme la biodiversidad (priorizando animales en peligro de extinción por sobre el resto de los animales), en otras la defensa se limita a un conjunto o subconjunto de especies (animales domésticos, fauna autóctona y/o salvaje). Desde otra subdivisión -pero como parte también de la misma diversidad- se encuentran las que defienden el bienestar animal pero no excluyen la propiedad y explotación, o las que también defienden el bienestar, pero de algunas especies no de todas, hasta la más radical de todas: el antiespecismo, que postula su defensa o protección, en la igualdad de todos los seres vivos, oponiéndose a cualquier trato indigno, aunque el sufrimiento sea tolerable.

Asimismo, actualmente, dentro de lo que se consideraría antiespecismo, se ubican tres corrientes[1]:

La corriente "Liberacionista" o "Utilitarista" que sostiene que la capacidad de sentir (dolor, placer, etc.) de la especie animal, le otorga derecho a una consideración moral. Peter Singer -uno de sus mayores referentes-, fundado en la teoría que determina que los individuos que carecen de sistema nervioso central no pueden ser conscientes y por tanto sintientes y, dado que hay especies que carecen de un sistema nervioso central -como es el caso de los insectos-; deja fuera de ese derecho, a aquellas que no comparten la similitud de un sistema nervioso. Aun cuando este autor -junto con Tom Regan- fue uno de los primeros en definir el término "antiespecismo", su activismo dista de ser tal desde que no deja de ser excluyente.

La corriente "Bienestarista" -cuyo gran referente es Mary Temple Grandin[2]- aboga por un trato menos cruel hacia los animales, no obstante, no busca librarlos de la explotación -ya que considera moralmente aceptable su posesión y utilización- si busca protegerlos del sufrimiento innecesario. Esta postura de esencia conciliadora tampoco resulta antiespecista; sin embargo, algunos de sus adeptos - Asociación LIBERAL de Barcelona (creada en 2004), con delegaciones en Argentina, Ecuador, Chile, Uruguay, México y Colombia desde 2010-[3] se sostienen en el bienestarismo con el objeto de lograr eventualmente la meta, que sería, el fin del especismo.

La corriente "Abolicionista" es la única genuinamente antiespecista porque es la que defiende verdaderos derechos en la especie animal, basada en la sintiencia como determinante de intereses propios. Esta postura es la que promueve el veganismo (postura ética que busca excluir -hasta donde sea posible- toda forma de explotación y crueldad hacia los animales, evitando cualquier producto derivado total o parcialmente de animales y optando por alternativas que no tengan origen animal). Su referente más destacado - Gary Francione[4]- sostiene que cualquier protección que no excluya la propiedad no es protección a sus derechos. Actualmente encontramos entre sus adeptos Sinzoo (Buenos Aires 2012) con una postura radical y Animal Libre (Chile 2010)[5].

---

[1],[3],[5] Méndez, Anahí (2020, 7-8) *América Latina: movimiento animalista y luchas contra el especismo.* Revista Nueva Sociedad, Nuso No 288.

[2],[4] Vázquez, Rafael y Valencia, Ángel) (Publicado 2016,11) *La creciente importancia de los debates antiespecistas en la teoría política contemporánea: del bienestarismo al abolicionismo.*

Concretamente, el antiespecismo como tal introduce la necesidad de concebir "en un plano de convivencia y respeto mutuo", a todos aquellos seres -con los que compartimos el planeta- y que, han sido -y aun son- concebidos diferentes e inferiores. Esta necesidad inclusiva parte de la cualidad de sentir, sufrir y gozar; que es determinante al momento de establecer la consideración moral que todo ser vivo merece. Esa cualidad sumada a su capacidad cognitiva -que le permite el entendimiento- le otorgan identidad y "un valor más allá de lo útil", "un valor inherente" (Tom Regan, filosofo estadounidense especializado en la teoría de derechos animales). 1983 (citado en Vázquez y Valencia 2016).

El factor común que conecta a las aludidas corrientes, es que todas parten -como sustento de los intereses que defienden- de las comprobaciones que -a través de diversos estudios- se han llevado a cabo sobre las capacidades cognitivas y sensitivas de la especie animal. Tanto la etología (disciplina que estudia el comportamiento animal desde la biología y la psicología) como la neurociencia, han demostrado que el dolor y el sufrimiento en los animales son experiencias conscientes a nivel de la percepción sensorial y desde el plano emocional.

La capacidad cognitiva -como fue referido oportunamente- permite entre otras habilidades, pensar, razonar, memorizar, decidir, percibir. La sintiencia, (Sentir) -fenómeno biológico producto de la presencia de un sistema nervioso central- que responde a la percepción sensorial (gusto, tacto, vista, olfato), es lo que permite tener consciencia -fenómeno mental- de la existencia propia y del contexto. Esa consciencia permite experimentar emociones y sentimientos, y voluntad. Como consecuencia, ser sintiente implica tener una existencia consciente, aunque algunos han sostenido que ser consciente no implica ser sintiente (ya que esa consciencia puede derivar de un pensamiento); estudios revelaron en animales sin córtex cerebral -que es el que permite la percepción- habilidades cognitivas y capacidad de sentir.

La capacidad cognitiva ha quedado reflejada en la evidencia de secuencias de comportamientos complejos, como reajustar su comportamiento ante situaciones nuevas y adoptar soluciones distintas; en la evidencia de procesos mentales complejos, como razonar un problema y darle solución o, como en el caso de los simios, tomando decisiones sofisticadas [1]. Otros signos que demuestran capacidad cognitiva tienen que ver

[1] *Los grandes simios toman decisiones sofisticadas.* (Actualizado 2011,12) Europapress, cienciaplus, laboratorio. https://www.europapress.es/ciencia/laboratorio/noticia-grandes-simios-toman-decisiones-sofisticadas-20111229190618.html

con la memoria, el reconocimiento de los seres cercanos, la orientación espacial, el análisis del medio (como los mamíferos), la comunicación mediante un lenguaje (todo ello comprobado incluso en los peces). La teoría de la mente sigue la línea cognitiva y ha quedado demostrada su presencia en la comprobación de la existencia de deseos, intenciones y capacidad de engañar a otros. Se suma a la comprobación, la evidencia de capacidad empática en algunas especies, como ser los caballos (entre sí) y el chimpancé (hacia otras especies incluso), o los elefantes que lloran a sus muertos [1] (Según investigación de la Universidad de Sussex, Inglaterra, dirigida por la Dra. Karen Mc Comb)

Hay estudios que han comprobado altos niveles de consciencia en animales. Entre los signos que han denotado consciencia, se pueden mencionar los que -en varios vertebrados e invertebrado- evidenciaron que perciben el frio, calor, el impacto de un golpe, el volumen de sonido, la potencia de la luz; lo que demuestra que son conscientes de lo que ocurre con su propio cuerpo. Se ha comprobado, por ejemplo, que los mamíferos poseen un sistema nervioso casi idéntico al del ser humano y consecuentemente reacciones al dolor muy similares. Otra prueba de su consciencia del yo ha sido el reconocimiento frente a un espejo, como es el caso de los elefantes (Según estudio realizado por científicos de la Universidad Emory de Atlanta EEUU) [2], los chimpancés, orangutanes, delfines y las urracas -evidenciando en este último caso la presencia de tal capacidad en animales no mamíferos[3]-; autoconocimiento que puede dar lugar a otras habilidades. Incluso, aun con un sistema nervioso diferente, se ha comprobado que los pulpos también poseen consciencia [4], por sus comportamientos y porque responde a su ambiente.

Para completar y afianzar el marco de similitudes y capacidades sintientes y conscientes, se han comprobado también reacciones emocionales (ansiedad, depresión), a través también de la secuencia de comportamientos complejos. Gran cantidad de estudios revelaron -en mamíferos, aves y peces- no solo sufrimiento físico sino psicológico,

[1] Cernuda, Olalla (Actualizado 2005,10) Los elefantes *lloran a sus muertos.* elmundo.es. Ciencia. https://www.elmundo.es/elmundo/2005/10/26/ciencia/1130327906.html

[2] Cernuda, Olalla (Actualizado 2006,1). *Los elefantes reconocen su propia imagen frente a un espejo.* elmundo.es Ciencia y Ecología. https://www.elmundo.es/elmundo/2006/10/30/ciencia/1162227331.html

[3] *Urracas frente al espejo.* (2008,8) BBC MUNDO.com. BBC Ciencia *http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/science/newsid_7572000/7572379.stm*

[4] Fischer, Andrea. (2021,3) *Los pulpos son capaces de sentir dolor emocional como los humanos, revela un estudio.* National Geographic en español.

cuando se los mantiene privados de libertad y/o alimento; frente a la imposibilidad de liberarse de esa situación.

Desde luego la sociedad no ha permanecido ajena a toda esta evidencia, como lo reflejan por ejemplo: el Tratado de Lisboa (promulgado en 2007) [1], donde los animales son identificados como seres sintientes por la Unión Europea o la conocida Declaración de Cambridge sobre la conciencia (firmada el 7 de julio de 2012) [2], en la que neurocientíficos de renombradas instituciones -luego de una serie de conferencias sobre la consciencia en humanos y animales, firmaron un manifiesto concluyendo que: *"De la ausencia de neocórtex no parece concluirse que un organismo no experimente estados afectivos. Las evidencias convergentes indican que los animales no humanos tienen los sustratos neuroanatómicos, neuroquímicos y neurofisiológicos de los estados de la conciencia junto con la capacidad de exhibir conductas intencionales. Consecuentemente, el grueso de la evidencia indica que los humanos no somos los únicos en poseer la base neurológica que da lugar a la conciencia. Los animales no humanos, incluyendo a todos los mamíferos y pájaros, y otras muchas criaturas, incluyendo a los pulpos, también poseen estos sustratos neurológicos".* O la posterior Declaración de Toulon (del 29 de marzo de 2019) en la Universidad de Toulon (Francia) [3], donde importantes académicos jurídicos definieron *"que los animales deberían considerarse universalmente como personas físicas no humanas y no como meras cosas, terminando así de una vez por todas con el predominio de la cosificación. Manifiestan que el reconocimiento de la personalidad jurídica de los animales es una etapa indispensable para alcanzar la coherencia del sistema del derecho, y es que la situación jurídica de los animales únicamente cambiará en la medida en que se los eleve al rango de sujetos de derecho"*[4].

Concluyendo, y a raíz de lo supra expuesto, el enfoque antiespecista parte de concebir que todos los animales -incluido el hombre- tienen intereses comunes que los hace

[1] Téllez, Elizabeth y Edwards, Claudia. (2019,4) *La sintiencia y la conciencia en los animales.* Animal Político. Una vida examinada: reflexiones bioéticas
[2] Ídem anterior
[3] Paredes Ramos, Alicia Alejandra. *Sintiencia animal, o la capacidad de sentir de los animales.* Abogacía española, Consejo General. Recuperado de https://www.abogacia.es/publicaciones/blogs/blog-de-derecho-de-los-animales/sintiencia-animal-o-la-capacidad-de-sentir-de-los-animales/
[4] Declaración de Toulon (2019,3) Universite de Toulon, Francia. Recuperado de https://www.univ-tln.fr/IMG/pdf/declaracio_n_de_toulon_esp_.pdf

merecedores de respeto y en tal sentido aboga por suprimir la opresión -explotación y abuso derivados de la desvalorización del status animal- que solo puede operar a través de un cambio de concepción respecto a su valor moral. Ciertamente, esa lucha por la abolición, no excluye la contemplación de las necesidades de aquellos que -viviendo libremente en la naturaleza- puedan experimentar, por peligros o eventos naturales a los que se hallaren expuestos y/o enfermedades o accidentes que padezcan; concretamente el auxilio que se prestaría a cualquier ser humano en condición similar.

2.2.1. La Educación Antiespecista. Referente en el ámbito internacional

Teniendo en cuenta que la educación con perspectiva antiespecista es un campo inexplorado todavía -tanto a nivel nacional como internacional- se puede tomar como referencia el proyecto pionero -que de modo cuasi-oficial, con miras a obtener su formalización instructiva- que vienen llevando a cabo en España -concretamente en la Comunidad Autónoma de Aragón- un grupo de docentes. La asociación Aula Animal [1], conformada desde 2011, es la autora de una iniciativa que, además de charlas en diferentes colectivos sociales y actividades de concientización en escuelas, sobre cómo educar "desde el respeto a los animales"; pugna por obtener eventualmente una legitimación curricular de la materia.

A través de una línea educativa bien lograda, han venido desarrollando -en algunos centros educativos- iniciativas y propuestas -que fomentan el respeto a los animales- desde la infancia y durante la adolescencia. Con una enseñanza apropiada para el público al que va dirigida, "en un lenguaje capaz de llegar" y a través de prácticas educativas sencillas -que incluso trascienden el ámbito escolar para que sean realizadas durante todo el transcurso del día, como: "no matar insectos ni jugar con ellos, no tirar basura al patio, por civismo y para evitar sea ingerida por aves, reciclar y reutilizar, respetar las plantas, etc."- informan y educan sin velos que distorsionen la percepción inicial y sin selección previa de estímulos (amen la selección de las formas de transmisión, acorde el desarrollo evolutivo del menor y su capacidad de comprensión, evaluación y procesamiento de toda la información que le va siendo suministrada en cada etapa).

[1] Aula Animal. Proyecto de Educación Antiespecista. http://aulaanimal.com/

Aunque a simple vista pareciera que el objetivo de la educación que -con esa temática- despliega Aula Animal, fuera transmitir una "ideología" -como podría pensarse de una educación que surge como consecuencia de un enfoque particular-; todas las cuestiones son expuestas de forma objetiva y argumentada "buscando el pensamiento crítico" para que, el día de mañana, el individuo sea capaz de tomar sus propias decisiones. De hecho, es importante destacar que no se exhibe material perturbador, exposición que -con carácter permanente- es capaz de ocasionar traumas hasta en un adulto, sino que se informa de una manera pedagógicamente apropiada a cada edad. Se educa, sin alterar la percepción, ni manipular el conocimiento; permitiendo que el desarrollo cognitivo-afectivo siga su curso normal.

Finalmente, para que el objetivo -informar y educar- sea alcanzado, un material tan esencial a la transmisión de conocimientos como es el libro, no puede dejar de integrar los programas de experimentación, las actividades, los talleres y los juegos. A diferencia del enfoque educativo, el enfoque editorial antiespecista no se encuentra circunscripto a un solo país, sino que es más amplio; y la mirada "sana" que muchos autores reflejan, es el complemento ideal para que la introducción perceptiva inicial fluya naturalmente: "Como Tu" (de Guido VanGenechten) educa en la igualdad, las semejanzas entre animales y humanos, a ambas especies les gusta besar, comer cuando tienen hambre, ambas aman a su familia, y les gusta sentir el calor de un hogar seguro. "¿Qué hay en mi nevera?" (de Editorial Ochodoscuatro) explica, de forma amena y con frases cortas, porqué en la nevera no hay leche de vaca (porque es para el bebé de la vaca), huevos (porque son de las gallinas) o pescado (porque los peces pertenecen libres al mar) [1]. En Argentina se ha editado "El Planeta Spinetta" (julio 2019) (de Patu Leonardi y Damián Caputo) [2] cuento protagonizado por un niño y una niña, que reflexiona sobre el modo de ver el mundo e invita a ampliar el circulo de respeto y consideración a los animales.

Intentar obtener una proyección estadística de valores transmitidos a través de la lectura de este tipo de material, resulta imposible y de hecho se considera un recurso que amerita integrar un contexto que contemple otros; sin embargo, obtener datos estadísticos a partir del despliegue de la iniciativa de Aula Animal, puede tener un alcance más cercano -especialmente cuando España es uno de los países que más se dedica a analizar y trabajar

[1,2] Ana Kubrick. *16 libros veganos para niños. Cuentos que educan desde el antiespecismo*. https://annakubrickcontent.com/libros-veganos-ninos-antiespecismo/ y https://milenacaserola.com/producto/producto-ejemplo-copy/

la temática de convivencia escolar-. No obstante, los intentos por establecer contacto con la asociación -por diversos medios- para obtener un panorama de proyección de resultados -en lo individual, escolar y social- de toda la labor educativa desplegada hasta ahora -que desde luego se considera no pueden ser negativos-, hasta la conclusión del presente desarrollo, no han obtenido respuesta.

Conclusión final

Conociendo el desarrollo del proceso cognitivo que estructura la mente, sensación-percepción-concepto-pensamiento-conducta y la importancia que el contacto con lo externo (medio físico y social de Piaget y Vygotsky) tiene para el conocimiento (del entorno) y el autoconocimiento, desde que permite la conexión-identificación y comprensión, (tanto de lo exterior como de lo interior). Teniendo en cuenta la importancia que el desarrollo de la dimensión afectiva tiene en la construcción de esa estructura (sistemas que avanzan interconectados, Piaget); y en la calidad de vida del hombre y de la sociedad. Y evidenciando (teorías evolutivas cognitivo-afectiva y moral de Piaget) que su desenvolvimiento se produce a edades tempranas y alcanza su punto más significativo al inicio de la etapa adulta; se concluye que en la educación antiespecista se pueden hallar las bases fundamentales para su evolución armónica, coordinada y coherente, conforme lo siguiente:

Desde el plano del proceso cognitivo-afectivo en sí mismo.

La educación antiespecista permite que la mente se estructure en el contacto con el mundo, con la realidad que se encuentra más allá de uno -el contexto visible, palpable, audible, olfateable y gustable- a través de los sentidos (acorde los lineamientos constructivistas de Piaget y Vygotsky), porque no pretende establecer una mediación interpretativa de la realidad -redefiniendo conceptos- sino conocerla, permitiendo que sea el conocimiento -y no su ausencia- lo que defina su significación y el vínculo con ella. Permite que el individuo se conecte con sí mismo, evitando el ensimismamiento que condicionando la percepción e impidiendo el autoconocimiento, bloquea el desarrollo con las consecuentes repercusiones que ello tiene en la calidad de vida.

En ese contacto con lo externo, que lleva a cabo educando en el conocimiento de las semejanzas (viendo en el otro algo propio y en lo propio algo del otro) que se comparten con la especie animal (biología similar, sintiencia, capacidad de sufrir, consciencia mínima, el mantenimiento de lazos afectivos, la creación de lazos de amistad, la conducta colaborativa, la aptitud empática, el reconocimiento entre miembros de una misma comunidad, sensaciones de hambre, sed, frio, calor, etc.) y de las características particulares que los distinguen; lo visibiliza, lo coloca en un plano de existencia ("*Lo que no se ve se parece mucho a lo que no existe*", Delos Mackown), contribuyendo de ese modo a que las diferencias dejen de ser causa de exclusión y la diversidad pase a ser respetada.

La visibilizacion empática el otro desde el antiespecismo, trabaja sobre la habilidad cognitiva de la perspectiva y sobre la resonancia emocional (habilidad afectiva) -en la multidimensionalidad del aspecto empático establecido por Davis y sostenido por las corrientes actuales predominantes-, eliminando las "distancias psicológicas y emocionales" (M J) – consecuencia de la objetivación (cosificación)- que impiden no solo conectar con el otro -lo externo- sino también con lo propio -lo interno-, obstaculizando el autoconocimiento, la autorregulación y la autodisciplina.

¿Porque la visibilización del otro en la especie animal? Cuando ese otro es el ser más lejano, más vulnerable, el menos valorado -considerado inferior y prácticamente sin derechos- la amplitud de esa apertura coloca en escena también a los demás seres -no tan lejanos, no tan distintos, no tan inferiores. Lo que queda fuera de foco, no se puede conocer (comprender, aceptar, etc.), ni desobjetivar. En este sentido se opone a toda forma de discriminación (especismo-sexismo-clasismo-racismo, etc.) porque otorgándole un valor moral al más vulnerable, la valoración se proyecta inevitablemente hacia las especies menos vulnerables, incluida la propia. Luis Moya Albiol, Doctor en Psicología de la Universidad de Valencia, que aconseja incluir la empatía en la curricular de los más pequeños, manifiesto que *"trabajando la empatía hacia seres que la sociedad considera inferiores y sin derechos, impactará positivamente en la empatía hacia seres de la misma especie indefectiblemente"*[1].

Mediante la resonancia emocional, abre la puerta para la identificación de las emociones propias (reacciones fisiológicas, formas innatas de expresión que desencadenan, causas que la generan) para poder comprenderlas y, regularlas, como sesgos cognitivos que influyen también en la calidad del pensamiento -definiendo la personalidad- y la conducta desde la coherencia entre experiencia y reacción. En este marco aprovecha la tendencia emocional hacia lo zoo afectivo que existe en el ser humano en las primeras etapas de su vida - que nace de la conexión instintiva que este tiene con la naturaleza (que Edward O Wilson denomina biofilia)-, para estimular tempranamente -cuando comienzan a delinearse los patrones de pensamiento, que estructurarán la mente y regirán la conducta- la afectividad desde ese plano, facilitando su desarrollo, que exigirá un esfuerzo cognitivo-emocional menor; a la vez que impedirá que factores socio-culturales, que delinean pensamientos y conductas, vayan deshaciendo -en el transcurso de la vida- esa

[1] Cordellat, Adrián (2020,3). *Educar en empatía para reducir la violencia y aumentar la felicidad.* El País. Mamas & Papas. Crianza.

emocionalidad, llevando al individuo a la deshumanización -difícil de revertir a edades avanzadas-.

En el camino del desarrollo de ambas dimensiones, contribuye a la formación de la ética, aportando valores éticos desde el desarrollo moral, teniendo en consideración que la moral (conforme el esquema de Piaget) se construye a partir de los procesos cognitivos y afectivos como valoración significativa del contexto y la realidad, y considerando que la ética -a diferencia de la moral que se construye aun si el desarrollo afectivo es nulo- requiere de un desarrollo integral de ambas dimensiones. La ética requiere del autocontrol emocional (autoconocimiento y entendimiento de las propias emociones para su regulación, a través del pensamiento crítico como análisis de los propios pensamientos y de su origen, elevándolo).

En el conocimiento y el autoconocimiento, genera consciencia -la que se activa mediante la atención, hacia afuera e introspectivamente-, que permite al individuo la reflexividad acerca de los patrones de los propios pensamientos y de su causa -como determinantes de la conducta- y del impacto -beneficioso o perjudicial- que pueden tener para sí mismo como en los demás seres, necesaria para la conducta responsable que permite la interdependencia -interrelación convivencial con otros, como ser gregario- o conducta prosocial.

Desde el plano de la evolución de las habilidades cognitivo-afectivas y morales (campo de posibilidades que determina la maduración en cada etapa)

Trabaja con habilidades en plena etapa del desarrollo. Interviene coadyuvando en la etapa preoperacional (de los 2 a los 7 años) -que define pautas de pensamiento y conducta en etapas posteriores-, cuando las habilidades afectivas comienzan a adquirirse desde los propios intereses y valores, cuando aparecen los primeros sentimientos morales y se comienza a definir la escala de valores; orientando la conducta que todavía no es autónoma. Interviene como guía, fundamental para evitar la confusión a partir de las evaluaciones autónomas que sobre el bien y el mal (la moral) comienzan a desarrollarse en la etapa de los 7/8 años, etapa en que la afectividad se hace más consciente. Y contribuye -por sus características- al sostenimiento y perfeccionamiento de la estructura de la personalidad, durante la etapa trascendental que transcurre de los 11 a los 15 años, cuando el individuo experimenta la reorganización de ambas dimensiones, por los

cambios drásticos “a nivel cerebral y sináptico” (Jensen 2015; Marina, 2014) [1], que acompañan los cambios hormonales de la adolescencia, “especialmente en las regiones y sistemas relacionados con la regulación emocional”. También contribuye a la regulación del egocentrismo que reaparece en esta etapa, y acompaña la inserción del individuo en la vida social.

Desde las repercusiones que no se pueden obtener a través de la educación emocional.

La tendencia actual de la educación emocional (para la convivencia) trabaja con semejanzas y diferencias humanas e inmediatas. El trabajo inclusivo respecto de otro ser humano cercano, cuenta con la presencia de factores que facilitan el ejercicio de adoptar la perspectiva del otro -y que son los que en definitiva determinan la resonancia emocional-: cercanía, inmediatez, proximidad, visibilidad (aula, contexto local), vínculos -afectivos o de alianza- (compañerismo, familia,), semejanzas, habitualidad (que contribuye a la cercanía); etc. En estos casos, como la consideración se activa producto de una empatía situacional (Batson y Shaw), los efectos de las actividades desplegadas a tal fin -aun cuando resultan útiles a los fines de lograr la armonía escolar- se limitan al contexto inmediato – educativo, familiar y social cercano-. La empatía situacional limita el desarrollo afectivo circunscribiéndolo al contexto inmediato, no permite trascender barreras que “obstaculizan la emoción” (Nussbaum, 2008, p. 356) [2], como son las diferencias -de clase, religión, género, raza, etc., porque exigen un trabajo representativo -cognitivo-afectivo mayor; que tendera eventualmente a evitarse o limitarse a situaciones extremas.

Para que la educación permita un desarrollo natural afectivo, debe conllevar un aprendizaje estructural de la personalidad -como rasgo que defina el carácter-, y esto solo se puede lograr trabajando en la empatía disposicional (Mehrabian y Epstein). La educación antiespecista, por el marco de consideración en el que trabaja, desarrolla una

[1] *Maduración cerebral, emociones y decisiones en la adolescencia.* s/n. PSISE Psicólogos infantiles Madrid, Centro de Psicología Madrid. https://psisemadrid.org/maduracion-cerebral-emociones-y-decisiones-en-la-adolescencia/

[2] Altuna, Belén (2018) *Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja.* Revista de Filosofía 43(2). Ediciones Complutense

disposición empática en el ser humano, que influirá positivamente en el equilibrio emocional interno -con incidencia en la calidad del pensamiento- y externo -con incidencia en la calidad de la conducta; más reflexiva y menos emocional-.

Bibliografía

Alesso, Sonia; Duhalde, Miguel. (2019, 3) *Cetera se opone a los proyectos de ley de educación emocional.* https://www.suteba.org.ar/ctera-se-opone-a-los-proyectos-de-ley-de-educacin-emocional-18683.html *

Altuna, Belén (2018) *Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja.* Revista de Filosofía 43(2). Ediciones Complutense. Recuperado de file:///C:/Users/leno1/Downloads/62029-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4564456557378-2-10-20181107%20(5).pdf *

Álvarez de la Gala, Catalina. *Educar en el respeto hacia los animales: Una mirada empática a la nueva Ley de educación.* Abogacía Española, Consejo General. https://www.abogacía.es/publicaciones/blogs/blog-de-derecho-de-los-animales/educar-en-el-respeto-hacia-los-animales-una-mirada-empatica-a-la-nueva-ley-de-educacion/

Anzoátegui, Micaela; Yáñez González, Gustavo y Bordet, Ma Victoria (2019,6) *¿Es posible enseñar de manera no antropocéntrica?: Una pregunta en la era del Antropoceno*. Revista latinoamericana de estudios críticos animales. Año 6 volumen 1. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/88524/Documento_completo.10630.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aula Animal. Proyecto de Educación Antiespecista. http://aulaanimal.com/ *

Auné, Sofía Esmeralda; Abad, Facundo J. P. y Attorresi, Horacio Félix. (2015) *Antagonismos entre concepciones de empatía y su relación con la conducta prosocial* Revista de Psicología Vol. 17 (2), 137-149. Universidad de Buenos Aires. Rescatado de file:///C:/Users/leno1/Downloads/666-%23%23default.genres.article%23%23-2209-3-10-20171130.pdf *

Barragán Estrada, Ahmad Ramsés; Morales Martínez, Cinthya Itzel. (2014, 1-6) Psicología *de las emociones positivas: generalidades y beneficios.* Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 19, núm. 1, pp. 103-118. Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614006.pdf *

Barrio Maestre, José María *Homo adulescens*, Elementos para una teoría antropológica de la educación. https://www.teseopress.com/adulescens

Bezanilla-Albisua, María J., Manuel Poblete-Ruiz, Donna Fernández-Nogueira, Sonia Arranz-Turnes y Lucía Campo-Carrasco (2018). *El pensamiento Crítico desde la perspectiva de los Docentes Universitarios.* Estudios Pedagógicos Valdivia vol.44 no.1. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000100089 *

Betancur, G.E. (2016). *La ética y la moral: paradojas del ser humano.* Revista CES. Psicología, Vol. 9 Nro. 1, /109-121. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v9n1/v9n1a08.pdf *

Bertrand Regader. *Sesgos cognitivos: descubriendo un interesante efecto psicológico.* Psicología y mente, Cognición e inteligencia. https://psicologiaymente.com/inteligencia/sesgos-cognitivos-efecto-psicologico

Burgos Lázaro, Raúl J. (2020). *Aristóteles: creador de la filosofía de la ciencia y del método científico (Parte I).* Anales de la Real Academia de Doctores de España. Volumen 5, número 2, páginas 279-295 Recuperado de https://www.radoctores.es/doc/08-BURGOS%20et%20al._aristoteles.pdf

Carretero, M. (1993) *Constructivismo y Educación.* Federación de Educadores Bonaerenses D F Sarmiento Departamento de Apoyo documental. Aique, Bs. As. Recuperado de https://www.academia.edu/29717130/Carretero_Constructivismo_y_Educacion?auto=download derivado de https://psicologiaymente.com/desarrollo/constructivismo

Castillero Mimenza, Oscar *La teoría del Desarrollo Moral de Jean Piaget.* Psicología y Mente, Psicología Educativa y del Desarrollo. https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-desarrollo-moral-jean-piaget

Cernuda, Olalla (Actualizado 2005,10) Los elefantes *lloran a sus muertos.* elmundo.es. Ciencia. https://www.elmundo.es/elmundo/2005/10/26/ciencia/1130327906.html

Código Civil y Comercial de la Nación. Editorial Erreius 2020, compilado por Ricardo Antonio Parada, José Daniel Errecaborde. Primera edición, ciudad autónoma de Buenos Aires.

Constitución de la Nación Argentina. Edición 2000 ampliada. Editorial Fundación Ross, edición corregida y actualizada a cargo del doctor Roberto Sukerman.

Constitución de la Provincia de Santa Fe. (2001) Editorial Fundación Ross, selección de leyes constitucionales a cargo de Roberto Sukerman.

Convención Internacional de los Derechos del Nino ley 23849/1990. Constitución Nacional Edición 2000 ampliada. Editorial Fundación Ross. Dr. Roberto Sukerman.

Cordellat, Adrián (2020,3). *Educar en empatía para reducir la violencia y aumentar la felicidad.* El País. Mamas & Papas. Crianza. https://elpais.com/elpais/2020/03/02/mamas_papas/1583137688_710754.html. *

Del Valle López, Angela. (1998,9) *Educación de las emociones.* Educación. Vol. VII. N.º 14. Recuperado de file:///C:/Users/leno1/Downloads/Dialnet-EducacionDeLasEmociones-5056784%20(2).pdf *

Declaración de Toulon (2019,3) Universite de Toulon, Francia. Recuperado de https://www.univ-tln.fr/IMG/pdf/declaracio_n_de_toulon_esp_.pdf *

DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. Comunidad de Madrid, Legislación. http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8620&cdestado=P#no-back-button

Diaz-Aguado, M. J. *Piaget y el desarrollo cívico y moral.* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/1996/vol2/arti5.htm *

Derechos del Nino y principios empresariales. UNICEF https://www.pactomundial.org/wp-content/uploads/2015/03/Derechos-del-ni%C3%B1o-y-principios-empresariales.pdf

El experimento del muñeco bobo de Albert Bandura, la teoría del aprendizaje social. s/n (2017,6). Centro de Formación Estudio Criminal Curso de Psicología Criminal y Psiquiatría Forense. https://www.estudiocriminal.eu/blog/el-experimento-del-muneco-bobo-de-albert-bandura/ Video: Bandura y la Teoría del Aprendizaje Social-Experimento del muñeco bobo. https://www.youtube.com/watch?v=zVynCNGxYmU *

Elizabeth Téllez y Claudia Edwards. (2019,4) *La sintiencia y la conciencia en los animales.* Animal Político. Una vida examinada: reflexiones bioéticas. Recuperado de https://www.animalpolitico.com/una-vida-examinada-reflexiones-bioeticas/la-sintiencia-y-la-conciencia-en-los-animales/

Etapas del desarrollo de Jean Piaget. s/n Preparadores de oposiciones. https://www.preparadores.eu/etapas-del-desarrollo-de-jean-piaget/

Fernández Bravo, Leticia. *Cómo desarrollar la empatía hacia los animales en niños* Revista Psicología y mente, Sección Psicología Educativa y del Desarrollo. https://psicologiaymente.com/desarrollo/desarrollar-empatia-hacia-animales-en-ninos

Fernández-Pinto, Irene; López-Pérez, Belén; Márquez, María. (2008,12) *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión.* Anales de Psicología, vol. 24, núm. 2, pp. 284-298. Universidad de Murcia. Murcia, España. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/167/16711589012.pdf

Fischer, Andrea. (2021,3) *Los pulpos son capaces de sentir dolor emocional como los humanos, revela un estudio.* National Geographic en español https://www.ngenespanol.com/animales/los-pulpos-son-capaces-de-sentir-dolor-emocional-como-los-humanos-revela-un-estudio/ *

Fuenmayor, Gloria; Villasmil, Yeriling. (2008, 5-8) *La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos*. Revista de Artes y Humanidades UNICA, vol. 9, núm. 22, pp. 187-202 Universidad Católica Cecilio Acosta Venezuela. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118859011.pdf *

Gentile, Emmanuel (2016,8) *Advierten un aumento en los casos de bullying en Argentina* INFOBAE Recuperado de https://www.infobae.com/sociedad/2016/08/29/advierten-un-aumento-en-los-casos-de-bullying-en-argentina/

Glover, Marisa (2019,1) *Procesos cognitivos básicos y superiores: ejemplos y tipos.* Psicología on-line, Psicología cognitiva. https://www.psicologia-online.com/procesos-cognitivos-basicos-y-superiores-ejemplos-y-tipos-4282.html

Gurevicz, Mónica y Toro, Cristina. *La teoría de la Gestalt*. PSICOLOGÍA Unidad 3-1. Recuperado de file:///C:/Users/leno1/Downloads/Teor%C3%ADa_de_la_Gestalt.pdf *

Gvirtz, Silvana y Mariano Palamidessi (1998). *La construcción social del contenido a enseñar*, en El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza. Buenos Aires: Aiqué, pp. 17-48. Recuperado de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Gvirtz-La-construccion-social.pdf

Haeussler Isabel, (2000) *"Desarrollo emocional del niño",* incluido en Grau Martínez A y otros. Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia. Madrid: Editorial médica Panamericana, pág. 55. https://www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php?Id=190#:~:text=%E2%80%9CEl%20desarrollo%20emocional%20o%20afectivo,como%20una%20persona%20%C3%BAnica%20y *

Hawes B., Gustavo (2003) *Pensamiento crítico en la formación Universitaria.* Documento de Trabajo 2003/6, Proyecto Mecesup TAL 0101. Instituto de Investigación y Desarrollo, Universidad de Talca. Recuperado de https://gustavohawes.webs.com/Educacion%20Superior/2003%20PensamientoCritico.pdf *

Helena Pedersen. (2019) *Educación en el complejo animal industrial.* Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales. Año 6 Volumen 1 Recuperado de https://www.revistaleca.org/journal/index.php/RLECA/article/view/211

Hernández Perdomo, Jorge Eliécer; López Leal, Ruth Stella y Caro, Orlando. (2018). *Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar.* Educación y Ciencia Núm. 21. Institución Educativa Colegio de Sugamuxi, Boyacá (Colombia). Recuperado de file:///C:/Users/leno1/Downloads/9407-Texto%20del%20artículo-28755-1-10-20190430.pdf *

Informe: Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos. (2014) Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005049.pdf *

Instituto Politécnico Nacional, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 11 Wilfrido Massieu, Unidad de Aprendizaje, Filosofía II, Plan de aprendizaje. Elaboración y adaptación. (La estructura del pensamiento) … https://www.ipn.mx/assets/files/cecyt11/docs/Guias/UAHumanisticas/Filosofia/filosofia-2.pdf

Jorge Eliécer Hernández Perdomo, Ruth Stella López Leal, Orlando Caro. (2018) *Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar.* Educación y Ciencia Núm. 21. Institución Educativa Colegio de Sugamuxi, Boyacá (Colombia). Recuperado de file:///C:/Users/leno1/Downloads/9407-Texto%20del%20artículo-28755-1-10-20190430.pdf

Joy, Melany (2013) *Porque amamos a los perros, nos comemos a los cerdos y nos vestimos con las vacas. Una introducción al carnismo.* Plaza y Valdez editores. Kubrick, Ana. 16 libros veganos para niños. Cuentos que educan desde el antiespecismo. https://annakubrickcontent.com/libros-veganos-ninos-antiespecismo/ *

La escuela ahora ensena a manejar los sentimientos. s/n. (2013,5 actualizado 2016,12). Clarín. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/escuela-ahora-ensena-manejar-sentimientos_0_ry3OcQuivml.html *

La violencia escolar: un reflejo de la sociedad en crisis. (Actualizado junio 2018) El Cronista – Columnistas – UNESCO. (s/n) Recuperado de https://www.cronista.com/columnistas/La-violencia-escolar-un-reflejo-de-la-sociedad-en-crisis-20180606-0091.html *

La violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según un nuevo informe de la UNESCO. (2019,1) UNESCO. Recuperado de https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco *

Lanzavechia, Gabriel E. (2018,3) *Interés Superior del Nino en el Código Civil y Comercial de la Nación.* Recuperado de http://www.saij.gob.ar/gabriel-lanzavechia-interes-superior-nino-codigo-civil-comercial-nacion-dacf180248-2018-03-16/123456789-0abc-defg8420-81fcanirtcod?q=fecha-ango%3A%5B20171010%20TO%2020180409%5D&o=12&f=Total%7CFecha%7CEstado%20de%20Vigencia%5B5%2C1%5D%7CTema%5B5%2C1%5D%7COrganismo%5B5%2C1%5D%7CAutor%5B5%2C1%5D%7CJurisdicci%F3n%5B5%2C1%5D%7CTribunal%5B5%2C1%5D%7CPublicaci%F3n%5B5%2C1%5D%7CColecci%F3n%20tem%E1tica%5B5%2C1%5D%7CTipo%20de%20Documento/Doctrina&t=85

Lavena, Cecilia. *Primer aproximación a la violencia escolar en la Argentina.* Recuperado de https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumenlavena.pdf

Ley 114 de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes de la ciudad de Buenos Aires. digesto.buenosaires.gob.ar

Ley 12967 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes. www.santafe.gov.ar

Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes. servicios.infoleg.gob.ar

Ley 26206 de Educación Nacional. www.argentina.gob.ar

Leyton, Fabiola (2015) *Literatura básica en torno al especismo y los derechos animales* Revista de Bioética y Derecho, (pp. 93-98). Universitat de Barcelona. Barcelona, España Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/783/78343122012.pdf

Lizeretti, N. P. *¿Qué son las emociones?* Centro de Investigación, formación y desarrollo de la Inteligencia emocional, Fundación Ramon Rosal. https://cidie.es/que-son-las-emociones/ *

López Pinar, Mariano (2019) Pensamiento crítico y pragmatismo en Mathew Lipman y John Dewey. Las habilidades del pensamiento. Hypotheses. Pragmatismo, arte y educación. https://filoaula.hypotheses.org/506 *

Los grandes simios toman decisiones sofisticadas. (Actualizado 2011,12) Europapress, cienciaplus, laboratorio. https://www.europapress.es/ciencia/laboratorio/noticia-grandes-simios-toman-decisiones-sofisticadas-20111229190618.html *

Maduración cerebral, emociones y decisiones en la adolescencia. s/n. PSISE Psicólogos infantiles Madrid, Centro de Psicología Madrid. https://psisemadrid.org/maduracion-cerebral-emociones-y-decisiones-en-la-adolescencia/

Marcovich, Violeta. (2020,2) *El promotor de la educación emocional con nuevo libro* (Edición impresa). Diario de Cuyo. Recuperado de https://www.diariodecuyo.com.ar/espectaculos/El-promotor-de-la-educacion-emocional-con-nuevo-libro-20200212-0088.html

Marie-France Daniel, María Teresa de la Garza, Christina Slade, Louise Lafortune, Richard Pallascio, Pierre Mongeau (2003) *¿Qué es el pensamiento dialógico crítico?* SciELO Perfiles educativos vol.25 no.102, Ciudad de México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000400003

Melamed, Andrea F. (2016) *Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente.* Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, núm. 49, pp. 13-38 Universidad Nacional de Jujuy San Salvador de Jujuy, Argentina. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/185/18551075001.pdf *

Mendelewicz, José D. (2016, 12) *La educación emocional. Un primer paso para detener la violencia escolar.* Microjuris.com Inteligencia Jurídica. Al día Argentina. https://aldiaargentina.microjuris.com/2017/03/07/la-educacion-emocional-un-primer-paso-para-detener-la-violencia-escolar-2/

Méndez, Anahí. (2014). *¿Antiespecismo? Una cultura emergente en la era digital*. Unidad Sociológica, vol. 1, núm. 1-2, 2014, pp. 20-27. Recuperado de https://www.aacademica.org/anahi.mendez/5.pdf

Méndez, Anahí. (2020, 7-8) *América Latina: movimiento animalista y luchas contra el especismo.* Revista Nueva Sociedad, Nuso No 288. Recuperado de https://nuso.org/articulo/america-latina-movimiento-animalista-y-luchas-contra-el-especismo/

Miguélez, Miguel Martínez. (2009) *Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral.* Revista latinoamericana polis 23. https://journals.openedition.org/polis/1802 *

Millán, G. O. (2016,10). *Sobre la distinción entre ética y moral.* Isonomía Nro. 45, México. Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-

02182016000200113

Mitjana, Laura Ruiz. *La teoría de Cannon-Bard sobre las emociones*. Revista Psicología y mente. Sección Psicología Clínica. https://psicologiaymente.com/clinica/teoria-cannon-bard *

Morgade, Marta y Luna, Jacin (2008,11) *Hermann von Helmholtz (1821-1894).* Proyecto de Investigación "Correspondencia europea de Charles S. Peirce: creatividad y cooperación científica" (Universidad de Navarra 2007-09) Recuperado de https://www.unav.es/gep/Helmholtz.html *

Mota de Cabrera, Carmen y Villalobos, José. (2007,9) *El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana*. Educere v.11 n.38 Meridad. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes, ULA. Mérida-Venezuela. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300005 *

Muñoz Hueso, Ana C. y Jesús Beltrán Llera (2018,3) *Fomento del Pensamiento Crítico mediante la intervención en una unidad didáctica* Psicología on line, niños y adolescentes, Educación y técnicas de estudio. https://www.psicologia-online.com/fomento-del-pensamiento-critico-mediante-la-intervencion-en-una-unidad-didactica-1525.html *

Nikken, Pedro (1994) *"El concepto de derechos humanos"*, Estudios Básicos de Derechos Humanos. IIDH, San José, Costa Rica. Recuperado de https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyddhhlic/wp-content/uploads/sites/152/2021/08/1-Nikken-El-Concepto-de-Derechos-Humanos.pdf *

Novaresio, Luis (2019, 6) *De que se trata el proyecto para ensenar inteligencia emocional en las escuelas.* INFOBAE. Recuperado de https://www.infobae.com/sociedad/2019/06/09/de-que-se-trata-el-proyecto-para-ensenar-inteligencia-emocional-en-las-escuelas/

Observaciones Generales del Comité de los Derechos del niño. UNICEF. Sistema Nacional Para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) (www.dif.gob.mx) https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf

Oviedo, Gilberto Leonardo (2004,8) *La definición del concepto de percepción, en psicología, con base en la teoría Gestalt.* Revista de Estudios Sociales, no. 18, 89-96. Departamento de Psicología, Universidad de los Andes. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a10.pdf *

Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (23313/1986). Constitución Nacional Edición 2000 ampliada. Editorial Fundación Ross. Dr. Roberto Sukerman.

Para cada niño el mejor comienzo. Primera Infancia 2016-2020. UNICEF, Documento de Posicionamiento. https://www.unicef.org/argentina/media/626/file/Primera%20infancia%202010-2016.pdf (www.unicef.org) *

Paredes Ramos, Alicia Alejandra. *Sintiencia animal, o la capacidad de sentir de los animales.* Abogacía española, Consejo General. Recuperado de https://www.abogacia.es/publicaciones/blogs/blog-de-derecho-de-los-animales/sintiencia-animal-o-la-capacidad-de-sentir-de-los-animales/

Pérez Hernández, Jeannet (2017,3) *El desarrollo afectivo según Jean Piaget.* Revista Vinculando. https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/desarrollo-afectivo-jean-piaget.html?highlight=El%20desarrollo%20afectivo%20seg%C3%BAn%20Jean%20Piaget/feed%20REVISTA%20VINCULANDO.%20vinculando.org

Pérez S, Ana Patricia. (2011,12) *El dilema de la educación: informal o formar*. Revista cultura del cuidado, vol. 8, No 2. Recuperado de file:///C:/Users/leno1/Downloads/Dialnet-ElDilemaDeLaEducacionInformarOFormar-3926992%20(4).pdf

Red Internacional para los derechos económicos, sociales y culturales. Observación general No 13: El derecho a la educación (artículo 13) https://www.escr-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13

Reichenbach, Juan (2014,12) *La Declaración y los Principios de los Derechos del Nino.* Ministerio de Salud. Portales de Educación permanente – Pediatría - Gob. de la Pcia. de Bs As. http://www.ms.gba.gov.ar/sitios/pediatria/la-declaracion-y-los-principios-de-los-derechos-del-nino/

Resistir el especismo hacia comunidades más animales. (5 y 6 noviembre 2018) I Congreso Internacional de debate en torno a los animales no humanos. Memorias del Congreso facultad de Derecho UBA – Buenos Aires. Argentina. https://colegioabogadosazul.org.ar/webfiles/recursos/ANH-MEMORIAS-UBA-2018-(2).pdf

Sánchez-Queija, Inmaculada; Oliva, Alfredo y Parra, Agueda (2007). *Empatía y conducta prosocial en la Adolescencia.* Universidad Nacional de Educación a Distancia y de la Universidad de Sevilla. Recuperado de https://personal.us.es/oliva/prosocial.pdf *

Schaffer, H. Rudolph (2000) *Desarrollo Social.* Siglo XXI editores, 1ra edición en español (pág. 331). Recuperado de https://books.google.com.ar/books?id=xduCpqoPKBgC&pg=PA330&lpg=PA330&dq=etapas+desarrollo+empatico+hoffman+1982&source=bl&ots=gYMN9DR4x-&sig=ACfU3U3Lg7k6vzTb8L38EbWt04yOKAO4tg&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwifzNm0i_PzAhX-qpUCHVIbAA0Q6AF6BAgiEAM#v=onepage&q=etapas%20desarrollo%20empatico%20hoffman%201982&f=false *

Smith Castro, Vanesa (2006). *La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis.* Periódicos electrónicos en psicología. Actualidades en Psicología v 20. N 107, San José. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442006000100003 *

Suárez Ruiz, Ernesto J. y González Galli, Leonardo M. (2021) *Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 30, pp. 181-202. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. https://www.redalyc.org/journal/4418/441865250008/html/ *

Téllez, Elizabeth y Edwards, Claudia. (2019,4) *La sintiencia y la conciencia en los animales.* Animal Político. Una vida examinada: reflexiones bioéticas. Recuperado de https://www.animalpolitico.com/una-vida-examinada-reflexiones-bioeticas/la-sintiencia-y-la-conciencia-en-los-animales/

Triviño Cabrera, Laura. (2016, 4) *Cuando los animales son los otros. Reflexiones en torno al especismo y su incorporación al currículo de la educación primaria.* Universidad de Málaga. Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11167/Cuando%20los%20animales%20son%20los%20otros%20Laura%20Trivi%c3%b1o.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Triglia, Adrián *Las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget.* Revista Psicología y Mente, Psicología educativa y del desarrollo. https://psicologiaymente.com/desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget

UNESCO (2019, 1) *La violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según un nuevo informe de la UNESCO.* Recuperado de https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco

Urracas frente al espejo. (2008,8) BBC MUNDO.com. BBC Ciencia http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/science/newsid_7572000/7572379.stm *

Valenzuela, Jorge y Nieto Carracedo, Ana María (2008,1) *Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación.* REME Revista Electrónica de Motivación y Emoción, Vol. XI Numero 28. https://www.researchgate.net/publication/277120245_Motivacion_y_pensamiento_critico_aportes_para_el_estudio_de_esta_relacion *

Vázquez, Rafael; Valencia, Ángel (Publicado 2016,11) *La creciente importancia de los debates antiespecistas en la teoría política contemporánea: del bienestarismo al abolicionismo.* Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/article/view/52412/html_17 *

Vergara, Carlos (2017, 7 actualizado 2019,4) *Vygotsky y la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo.* Actualidad en Psicología. https://www.actualidadenpsicologia.com/vygotsky-teoria-sociocultural/ *

Villatoro, Aida Blanes *La Teoría de las inteligencias múltiples.* Recuperado de http://bioinformatica.uab.cat/base/documents/genetica_gen/portfolio/La%20teor%C3%ADa%20de%20las%20Inteligencias%20m%C3%BAltiples%202016_5_25P23_3_27.pdf *

Villegas de, Cristina. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 30, núm. 2, 1998, pp. 223-232 *Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral.* Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/805/80530202.pdf

Yampufé Requejo, Carlos A. (2014,9) *Procesos cognitivos del aprendizaje.* Rescatado de https://es.slideshare.net/Ejenny/sesin-4-procesos-cognitivos-bsicos-y-superiores *