

Año VI • N° 20 • Noviembre 1993

EDUCACION

Y

DERECHOS

HUMANOS

CUADERNOS PARA DOCENTES

20 DIC 1993

Servicio Paz y Justicia • Uruguay

**UNA EDUCACION
COMPROMETIDA ETICAMENTE**

Redactora Responsable:
Ma. Luisa González
Dirección: J. Requena 1642

Consejo de Redacción
Silvana Carozzi
Ma. Luisa González
Ma. del Huelto Nari
Cecilia Von Sanden

Educación y Derechos
Humanos
Cuadernos para Docentes

AÑO VI - Nº 20
NOVIEMBRE 1993
Publicación del Servicio Paz
y Justicia (Uruguay)
N\$ 15.000

Se autoriza la reproducción
total y parcial siempre que sea
citada la fuente.

Los conceptos vertidos en los
diferentes artículos son
responsabilidad de sus autores

Revista de aparición
cuatrimestral.
Servicio Paz y Justicia.
Joaquín Requena 1642.
Montevideo-Uruguay
Teléfono: 48 53 01
ISSN 0797-4353

Corrección:
Elizabeth Ortega

Composición:
Graciela Valdés

Realización Gráfica:
Grupo METRO
Br. Artigas 1439 Tel: 40 14 66

Impresión:
Graphis Ltda.
Juan C. Gómez 1457.
Depósito Legal No. 290.417/93

SUMARIO

EDITORIAL

Una educación comprometida éticamente 1

REFLEXIONES

El papel de la educación
en la formación de actitudes
Cecilia Von Sanden 3

Historia de una escuela de animales
Cindis 7

La formación del juicio moral
Silvana Carozzi 9

El compromiso ético en la
educación universitaria
Ma. del Huelto Nari 13

ALTERNATIVAS

Juegos de resolución
de conflictos
Paco Cascón y Carlos M. Berislain 17

SUPLEMENTO

Formación de la personalidad ética
Juan M. Cobo Suero 19

EXPERIENCIAS

Un ejercicio de autocrítica colectiva
Ma. Luisa González 35

El disfrute del cuerpo. Un derecho que
los niños también tienen
Cecilia Von Sanden 37

ACTUALIZACION

Conferencia Mundial
de Derechos Humanos
Luis Pérez Aguirre y Michael Czerny 40

CARTELERA 47

PARA VER Y LEER 48

UNA EDUCACION COMPROMETIDA ETICAMENTE

Dentro y fuera de los centros educativos es común oír comentarios sobre la pérdida de valores en las nuevas generaciones o bien respecto al cambio que la sociedad está viviendo a nivel ético, sobre la agresividad, el individualismo y la intolerancia que se observa en la calle, en el ómnibus... Sobre estos fenómenos se elaboran intentos de explicación tanto a partir de intuiciones personales como de experimentos científicos: es la crisis económica, el descreimiento político, las nuevas estructuras familiares, los programas de televisión, los grupos musicales, los anquilosados contenidos y metodologías educativas...

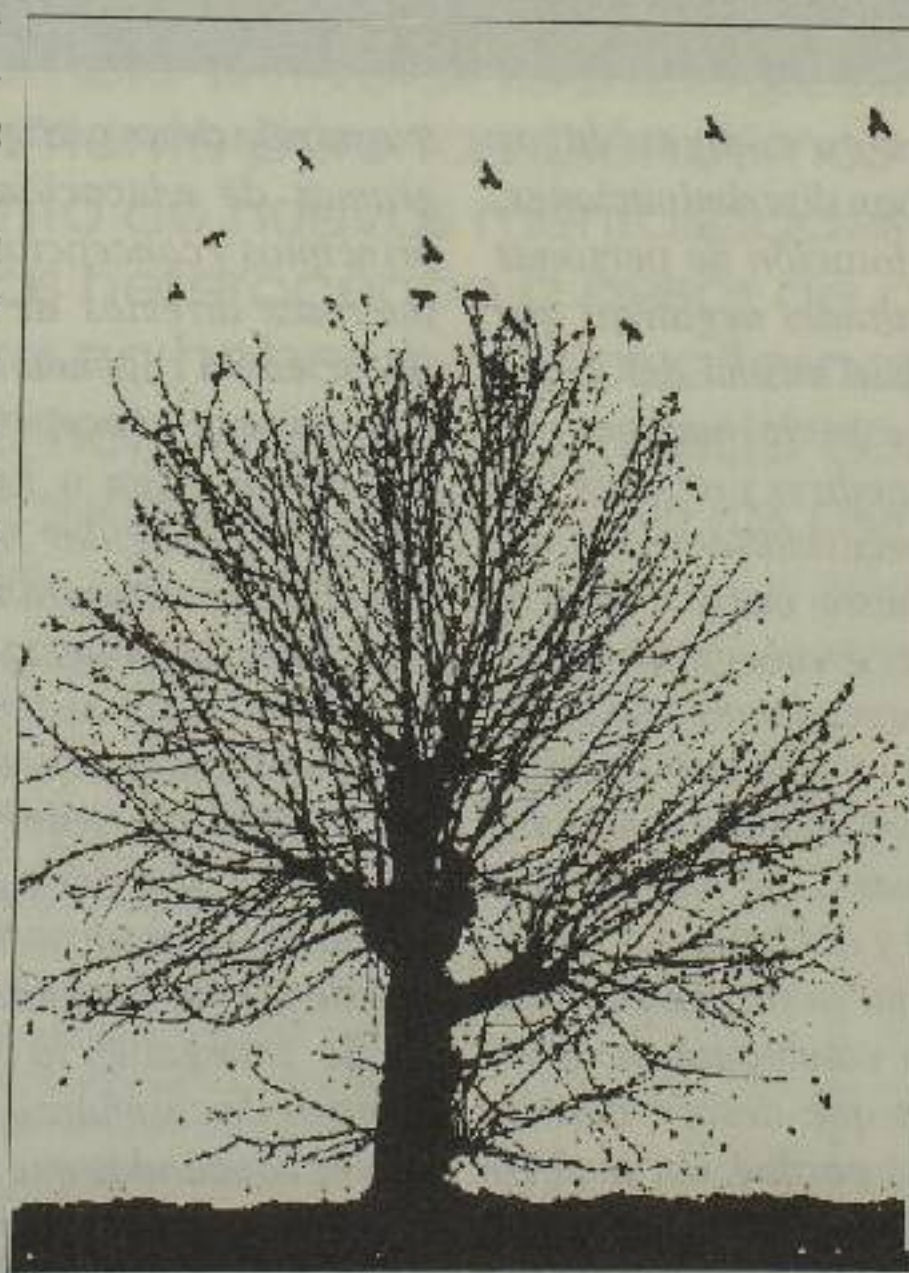
Las sociedades y culturas evolucionan y revolucionan a lo largo de la historia de la humanidad y la ética no puede ser una excepción en ese sentido. Tendencias conservadoras califican generalmente como negativos o perjudiciales los cambios que sufren los principios éticos (pensemos en los sectores privilegiados

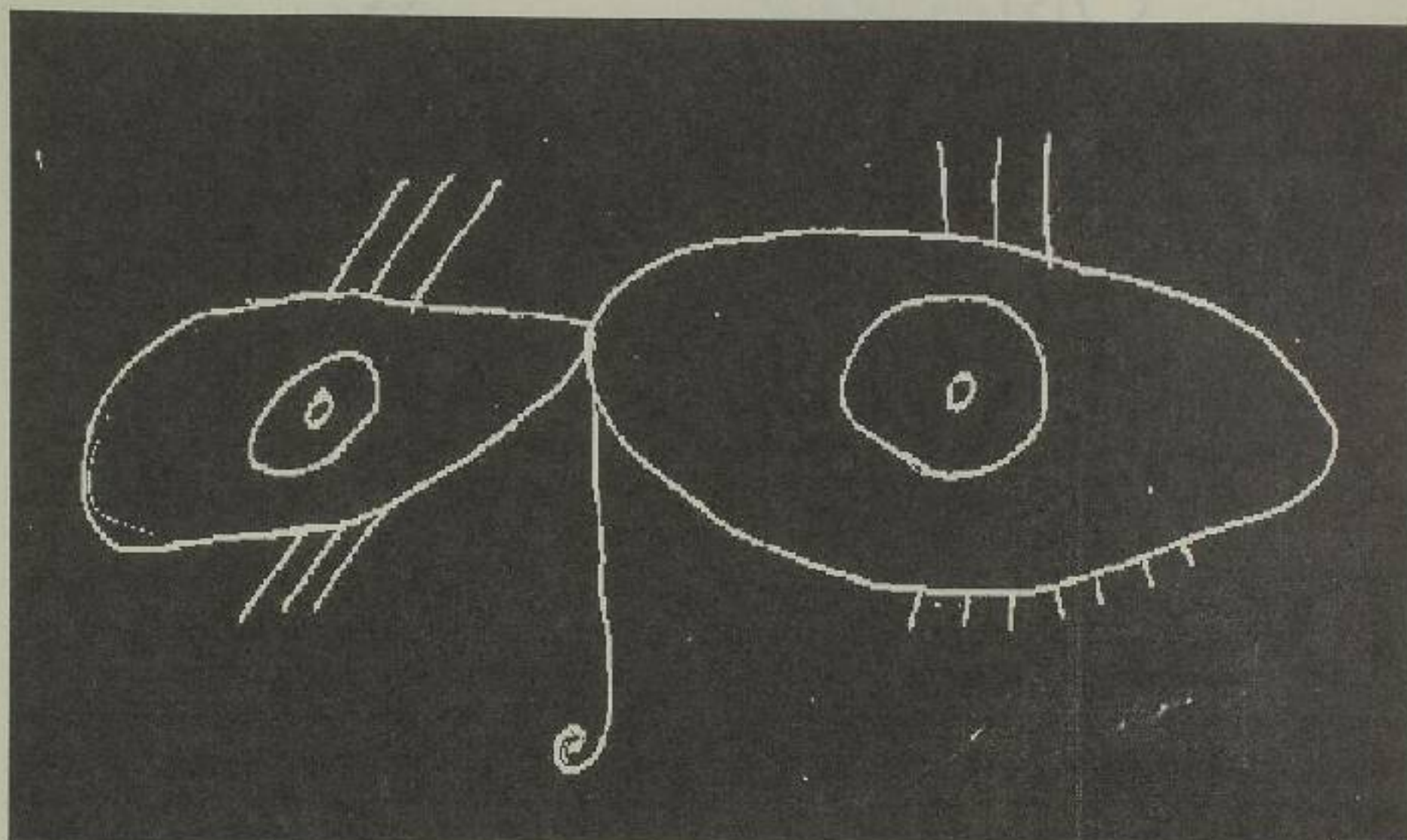
que hoy rechazan la abolición del apartheid). Antes de colocarles un sello valórico debemos comprender el sentido del cambio.

Desde el marco conceptual que nos brindan los derechos humanos, podemos intentar otear

la dirección que han transitado los fenómenos sociales -en el sentido más amplio del término- viéndolos recorrer un camino, con paso lento e incluso por momentos con retrasos, pero que en una perspectiva histórica señala una constante de progresión en la definición de la dignidad humana. En este sentido la ética, como un conjunto de principios fundamentales que orientan el accionar de las personas, también ha logrado avanzar por ese camino.

Culturas hoy existentes y ya extintas han propuesto códigos éticos orientadores de las conductas individuales e interpersonales. Simultáneamente, guerras, epidemias y en general catástrofes sufridas por hombres y mujeres han representado hitos cuestionadores de acti-





tudes humanas basadas en códigos éticos imperantes que justificaban discriminaciones, abusos de poder, la explotación de personas por otros, etc., en fin actitudes negativas que atentan contra la dignidad misma del grupo social e incluso de la especie humana. En muchas oportunidades hombres y mujeres han tomado conciencia de la necesidad de reorientar esos principios y propuesto nuevos códigos éticos que apuntan más certeramente al respeto íntegro de la persona, antecedentes y orígenes de actuales y vigentes declaraciones y textos de derechos humanos que refieren al ser humano universal, que, por supuesto, no han logrado aún su expresión última y acabada.

A todos nos toca asumir la responsabilidad de comprender nuestro cambiante tiempo y junto a él las actitudes que desarrollan las nuevas generaciones (y, por qué no, también las adultas) para contribuir colectivamente a la construcción de los códigos éticos que nos aproximen cada vez más a la plena consideración del ser humano.

Nuestros centros de enseñanza pública han jugado históricamente diferentes papeles en lo que respecta a la formación ética, es decir en la

transmisión de un código ético. Conocimos programas de educación moral que impartían principios y concepciones que respondían a los intereses directos de quienes detentaban el poder en un régimen autocrático. Se trató de principios y concepciones absolutos que no debajan margen a la libertad, autonomía y reflexión particular negando así la dignidad humana. Igualmente rechazable son las concepciones de supuesta neutralidad ética que en definitiva logran sistemas vacíos de contenidos éticos explícitos dejando el camino abierto a la pluralidad de valores que surgen de las relaciones humanas que allí se dan como a aquellos que se desprenden del propio funcionamiento del sistema.

Es innegable la responsabilidad de los centros de enseñanza en la formación integral de los educandos que pasan por sus aulas. Los valores que se transmiten no pueden quedar librados al curriculum oculto ni a la buena voluntad de personas aisladas. Es imprescindible comprometerse con una postura ética, con aquella que nos marca las pautas definitorias de un ser humano digno, autónomo y comprometido con su sociedad. ■

EL PAPEL DE LA EDUCACION EN LA FORMACION DE ACTITUDES

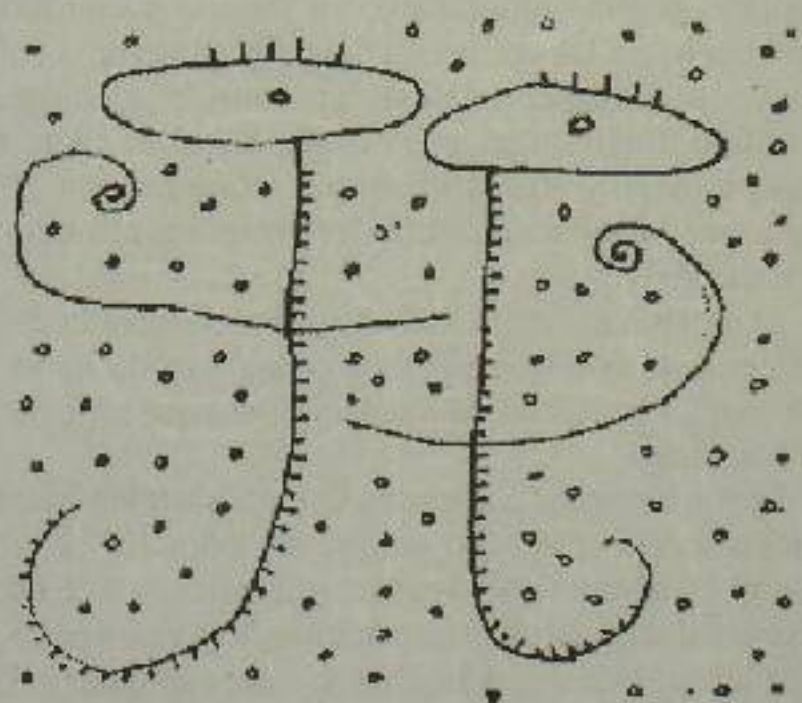
Cecilia von Sanden ()*

Vivimos en sociedades caracterizadas por procesos acelerados de cambio a niveles tecnológicos y económicos fundamentalmente pero también somos protagonistas del surgimiento de nuevas mentalidades. El mundo es cada vez más heterogéneo a pesar de que a primera vista pareciera no haber modelos alternativos efectivos. Para que esta heterogeneidad pueda convivir, complementarse y recrearse es básico que las personas desarrollemos actitudes de tolerancia y en ese sentido la educación tiene mucho por brindar.

Actualmente estamos asistiendo a una era de rápidos e importantes cambios y a una realidad que ofrece innumerables alternativas; podríamos decir que estamos inmersos en una cultura de lo diverso. Esto se vive desde la realidad del mercado, en el que día a día aparecen productos nuevos, y más que nada envases cada vez más atractivos; en el plano de la medicina con todas las propuestas de terapias alternativas, florales y pasando por aquellas que tocan lo esotérico; hasta en el plano filosófico y/o científico, donde se dice no existen paradigmas.

Día a día los cambios se aceleran, el conocimiento se amplía y la realidad se torna más compleja, mostrándonos múltiples facetas, así como diferentes modos de adaptación y/o respuesta a ella.

Luego de la «caída del muro» se generan una serie de repercusiones tanto a nivel social como personal. Para



* Cecilia von Sanden es maestra e integra el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del SERPAJ - URUGUAY

algunos, tal vez en una lectura interesada o desencantada, es el «fin de la historia», el triunfo del capitalismo, el fin de las utopías. Para otros, es la demostración de que el cambio de los sistemas no se sostiene si no existe un cambio cultural, que implica un cambio en la cosmovisión de las personas y en la forma de relacionarse entre sí y con el ambiente, y este momento implica, por qué no, un desafío a la creatividad. Y a no hay «un» modelo alternativo, por lo tanto están las puertas abiertas a crear nuevos modelos alternativos.

Cualquiera sea la interpretación que se haga de los hechos, cierto es que no podemos eludir algunas realidades. Por un lado asistimos hoy a un resurgimiento del dogmatismo, en sus manifestaciones más agudas (ej. grupos neo nazis que se están organizando); por otro lado se están haciendo escuchar cada vez con más fuerza grupos minoritarios, representantes de los llamados nuevos movimientos sociales, como por ejemplo el movimiento ambientalista, el feminista, los grupos de apoyo a los enfermos de SIDA, distintos grupos étnicos, en fin podríamos seguir nombrando múltiples agregados que dan cuenta de una realidad diversa, en donde además se van legitimando sectores que hasta hace relativamente pocos años no eran socialmente visibles ni aceptados.

En este contexto cobra importancia un tema, si bien no nuevo, pero que se redimensiona. Es el tema de la tolerancia. ¿Cómo pueden convivir grupos con necesidades, costumbres e historias tan diferentes?

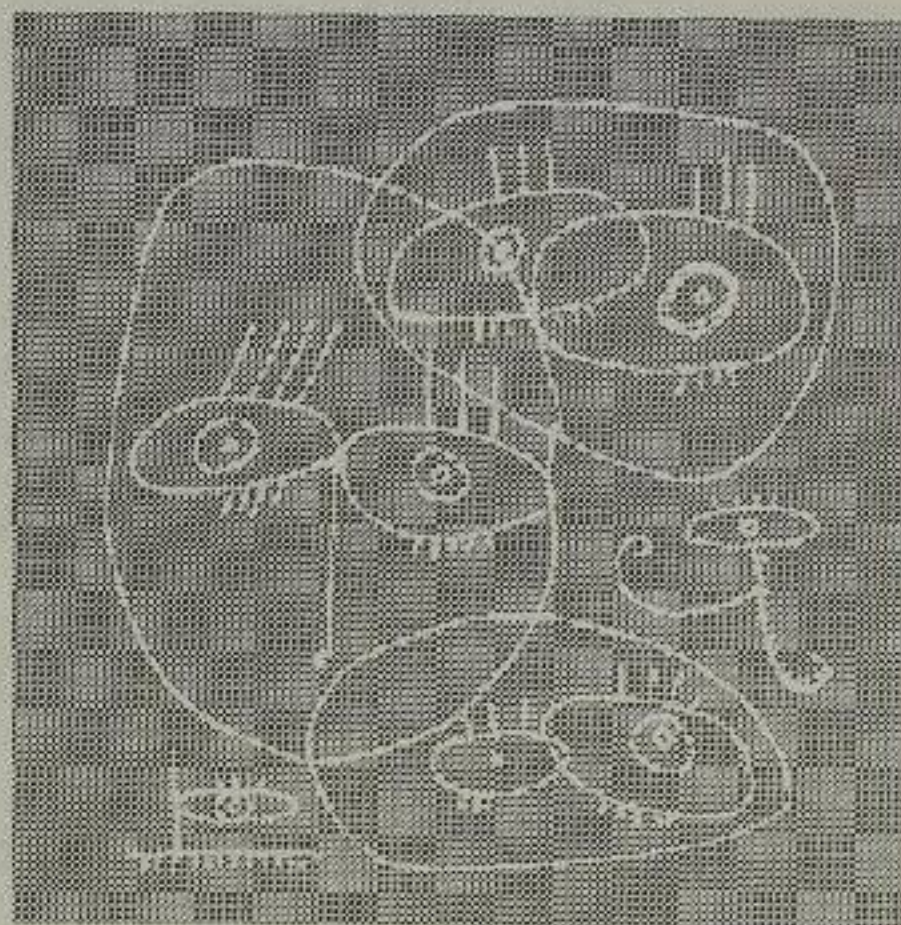
Concepto de tolerancia

El término tolerancia surge en el contexto de la crisis de la Reforma y alude a la inflexión por parte de algunos de lograr una convivencia pacífica entre católicos y protestantes.

Si bien surge a partir de un conflicto dentro del ámbito eclesial, el término se ha ido ampliando, no restringiéndose al sentido religioso. Ha adquirido un sentido político (respeto a todas las ideas y prácticas políticas siempre que se hallen dentro del marco jurídico aceptado por la comunidad), un sentido social (comprensión hacia las opiniones diversas a la propia en las relaciones interpersonales), un sentido ideológico-científico (flexibilidad ante razones y teorías contrarias a las propias), y un sentido moral (comprensión de las opiniones y conductas diferentes a nuestros principios y costumbres).

El diccionario de la Real Academia Española define la tolerancia como «respeto y consideración hacia las opiniones y prácticas de los demás, aunque repugnen a las nuestras».

Según Escaméz, Sánchez y Ortega, «la tolerancia nos lleva a aceptar el hecho de que no todos los hombres buscan la misma verdad ni que todos llegan a ella de la misma forma ni en el mismo tiempo. Y por otra parte nos hace ver también que debe abandonarse cualquier intento de conseguir la uniformidad entre los hombres, cuando lo importante es respetar el estilo que cada uno desea imprimir a su propia existencia».



«La tolerancia no es sinónimo de permisividad o pasividad. Más bien es una disposición decidida a prestar atención activa con nuestro pensamiento o acción a las diferentes opiniones, creencias, valores y conductas concretas que difieren de las nuestras, desde la consideración de que aquéllas pueden tener una parte de verdad, o que las nuestras no tienen toda la verdad. La tolerancia se opone entonces al autoritarismo y al dogmatismo en todas sus formas.»

Según Samuel Stouffer (1955), «las grandes fuerzas sociales, económicas y tecnológicas trabajan de tal manera que exponen a cada vez mayores proporciones de nuestra población al influjo de la idea de que 'las personas son diferentes de mí, con diferentes sistemas de valores, y pueden ser buenas personas'».

Papel de la educación

Frente a esta coyuntura en la que la ausencia de modelos causa cierta angustia y sensación de desconcierto, y en la que se desdibujan las verdades absolutas, aparece como necesidad el cambio de actitudes de las personas con respecto a sus iguales y a su entorno.

Bettelheim y Janowitz (1975) afirman que hace algunos años, los científicos sociales recalcan la educación como una de las bases para modificar las relaciones entre grupos, y más adelante agregan «la educación debería estar correlacionada positivamente con la tolerancia... por lo que socialmente se experimenta durante el proceso educativo».

Desde nuestro rol docente cabe hacernos preguntas tales como: ¿qué papel juega la educación en esta realidad?, ¿qué clase de individuos se deben formar?, ¿qué actitudes se deben promover?, ¿es posible educar las actitudes?

Estas y otras son grandes preguntas que nos desafían. Y no por reiteradas dejan de tener validez en un momento histórico determinado.

En primer lugar es necesario que formemos individuos afirmados en sí mismos, dueños de sí, seguros de sí, para poder manejarse en la vida más de acuerdo a sus criterios y su conciencia sin necesidad de adherirse a posturas dogmáticas o autoritarias. Y creativos, para poder actuar en la realidad de un modo nuevo y transformarla.

Lo antedicho cubre importancia cuando nos remitimos a una cita de Erickson (en Bettelheim, 1975) en la que define la intolerancia típica del adolescente, que se expresa por una actitud de exclusión a otros grupos, otras generaciones, músicas, etc., como una «necesaria defensa contra un sentido de difusión de identidad». Pero como él mismo afirma, esto no se restringe a los adolescentes, sino que vale para otros grupos. Cómo lograr entonces a través de la educación esa identidad personal y socio-cultural.

Desde la perspectiva de los derechos humanos las actitudes que se deben promover son aquellas que tienen que ver con favorecer la integridad de la vida, la calidad ambiental, la paz, la solidaridad y el respeto al diferente.

En este sentido surge la duda ¿puede la educación modificar las actitudes?, ¿puede el docente, desde el ámbito escolar, lograr nuevas actitudes en sus educandos?. Puede parecer algo obvio; pero a menudo lo obvio, por tal, se nos vuelve invisible y por lo tanto incuestionable, y parece bueno, para lograr una praxis más consciente, detenerse en algún momento a repensarlo.

¿Qué son las actitudes?

El concepto de actitud, como señala Leticia Olguín, pertenece a los dominios de la psicología social y de la psicología de la personalidad. Siendo de suma importancia para ambos, sin embargo no está definido con precisión. No hay un acuerdo o un concepto unánime, pero sí se puede encontrar en distintos autores coincidencia en algunos puntos.

Varios consideran que el concepto de actitud contiene tres componentes interconectados:

- a) cognitivo
- b) afectivo
- c) conductual

Es decir que la actitud se caracteriza por una forma de sentir, de pensar y de actuar.

La actitud es una predisposición a reaccionar ante un estímulo social de manera estable y predecible. O de otra manera: tener una actitud es tender a pensar, sentir y actuar de la misma manera ante el mismo estímulo.

La definición de Allport (1935) parece ser la más completa: es un estado mental y neurológico, organizado, de tendencia a responder a partir de la experiencia, y que ejerce un influjo directivo y/o dinámico en la conducta. Allport es partidario de subrayar el origen aprendido de las actitudes.

Kimball Young (1967) se lamenta de que «el término actitud tiene dos significados, uno amplio y otro estrecho. Fue usado primero en un sentido bastante limitado, para indicar una predisposición motriz y mental a la

acción. Después se lo empleó con un alcance mayor, para señalar tendencias reactivas específicas o generalizadas, que influyen sobre la interpretación de nuevas situaciones y la respuesta frente a éstas. Algunos autores sin embargo han usado el término actitud para referirse a la totalidad de la vida interior - la masa aperceptiva de ideas, opiniones y disposiciones mentales- en contraste con las pautas y hábitos manifiestos» y prefiere emplear el término actitud en el sentido de una tendencia a la acción. «Una actitud es esencialmente una forma de respuesta anticipatoria, el comienzo de una acción que no necesariamente se completa». Asimismo señala tres rasgos propios de una actitud: «en primer lugar las actitudes están generalmente asociadas a imágenes, ideas u objetos externos de la atención. En segundo lugar, las actitudes expresan una dirección, vale decir, no sólo señalan el comienzo de la respuesta manifiesta a una situación, sino que también imprimen dirección a esa actividad. Se caracterizan por implicar acercamiento o alejamiento, reacciones favorables o desfavorables, amores u odios, y como éstos, están dirigidas a situaciones específicas o generalizadas. En tercer lugar las actitudes están vinculadas con sentimientos y emociones.»

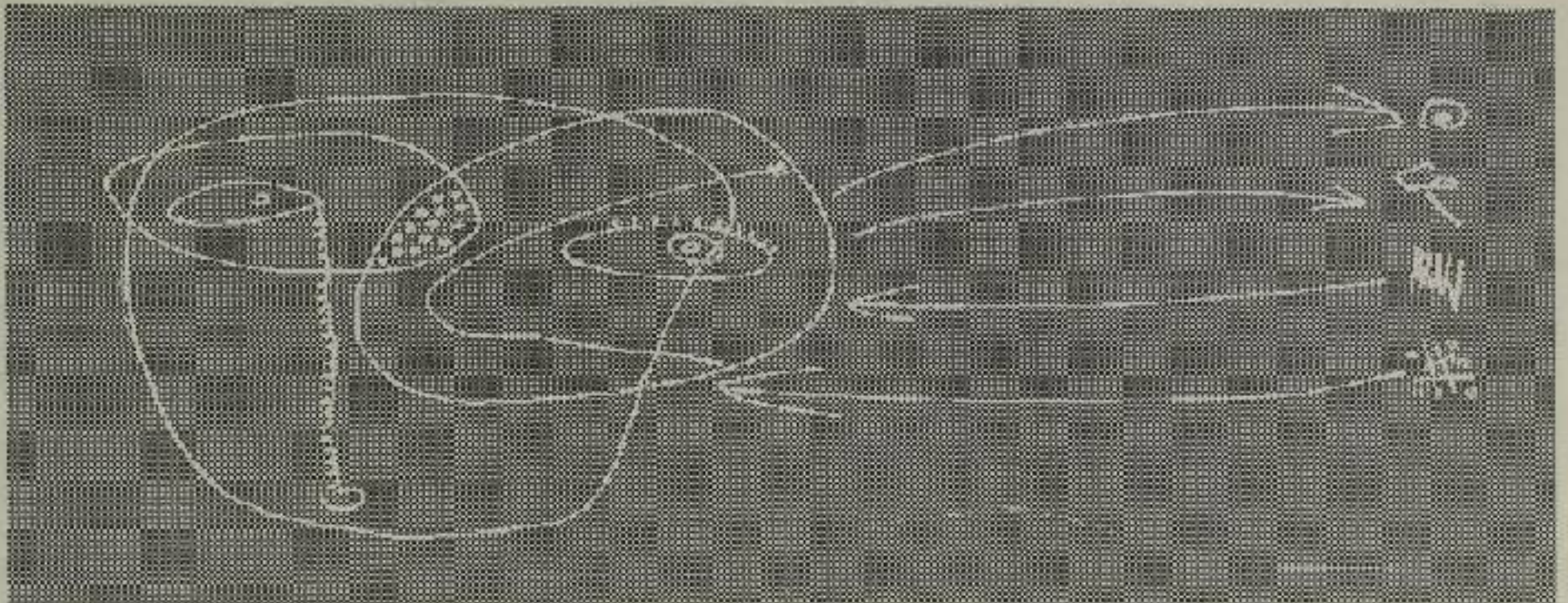
Análisis de los componentes

Componente cognitivo

El componente cognitivo de las actitudes tiene que ver con la percepción. También se le llama componente perceptual. Según cómo se percibe el objeto es la actitud que se tiene hacia él.

Como señala el Prof. Luis López-Yarto, «se refiere a cómo es percibido un objeto frente al que tenemos una actitud». En este sentido hay que advertir que hay una influencia mutua entre percepción y actitud. Por un lado los datos que se tienen de determinado objeto condicio-





nan la formación de actitudes, pero por otro una determinada actitud, también puede cambiar ciertas percepciones. Según el mismo autor, el influjo de las actitudes en la percepción tiene dos dimensiones:

- se tiende a ver la realidad más o menos deformada por las propias actitudes. Las actitudes proporcionan conjuntos de referencia que dirigen la vida de la persona: todo lo que se piensa, siente y ve va a concordar con esa referencia. Tendemos a ver lo que «queremos ver», y esta percepción condiciona nuestras actitudes, las refuerza todavía más (lo cual explica la resistencia al cambio de actitudes).

- Se aprende mejor lo que se percibe congruente con las propias actitudes.

Componente emocional o afectivo

Para algunos autores lo emocional es el núcleo de una actitud y lo cognitivo como lo conductual, son aspectos que acompañan a éste. Ciertamente que toda actitud está imbuida de afectos y emociones, nunca es una toma de postura netamente desde lo racional. Los sentimientos vinculados a una actitud pueden ser negativos o positivos, por eso es que las actitudes tienen un carácter polar de estar «a favor o en contra». Este componente emocional de las actitudes se refleja directamente y se puede medir en manifestaciones somáticas, tales como: cambios en la respiración, en el pulso, dilatación de las pupilas, etc.).

Se puede inferir claramente las implicancias que tiene esto en la labor docente. El aprendizaje de una materia será mejor si existe una actitud favorable hacia ella, en términos de «gusto» por la misma.

Componente conductual

Nuevamente citamos al Prof. López-Yarto: «Se refiere a las tendencias a actuar de determinada manera que la persona tiene respecto del objeto. Es nota esencial de la actitud esta tendencia a reaccionar de una manera especial frente al estímulo. Es claro que las actitudes no siempre llegan a manifestarse en comportamientos observables, no siempre llegan a la acción, y por eso hablamos de tendencia».

Educación de las actitudes

Como ya señalábamos más arriba, se reconoce que las actitudes son adquiridas. Esto supone que a través de la educación se pueden modificar actitudes.

La educación de las actitudes desde la perspectiva de los derechos humanos debe tener ciertos criterios metodológicos.

Las actitudes se constituyen por la interrelación de tres componentes, por tanto la educación debe atender a los tres y no sólo a lo cognitivo o lo conductual.

En segundo lugar una educación en actitudes se realiza con el ejemplo más que con el discurso. Es necesaria la coherencia entre el discurso y la actitud del docente. Para promover actitudes de solidaridad, de justicia, de cooperación, de tolerancia, el educador debe trasmitirlas cotidianamente a través de su relación con los educandos, así como con otros educadores y demás miembros de la institución y la comunidad.

Se debe estimular la participación, ya que es la forma de generar el espacio para que se den actitudes de responsabilidad, afirmación, respeto y demás.

Se debe facilitar la expresión y el respeto de las diferencias, la disensión. ■

Bibliografía:

Leticia Olgún, Cuadernos de estudio. Serie: Educación y derechos humanos, Costa Rica, IIDH, (1988)

K. YOUNG, J.C. Flügel y colab., Psicología de las actitudes, (1967), Ed. Paidós, 1967

B. Bettelheim y Janowitz, "Cambio social y prejuicio",

Juan Escaméz Sánchez y colab.,

Apuntes del curso dictado por el Prof. Luis López-Yarto en la Universidad Católica «Dámaso A. Larrañaga»

HISTORIA DE UNA ESCUELA DE ANIMALES

CINDIS (*)

Hace muchos años, los animales que vivían en una selva decidieron hacer algo para sobrellevar los retos que su medio ambiente le ofrecía. Ellos organizaron una escuela. En la primera reunión del Consejo Directivo se decidió el curriculum, consistente en: correr, escalar, nadar, volar y gatear. La ley de la selva consistía en que todos los animales debían entrar a la escuela y tomar todas las actividades. El razonamiento era que esas actividades eran básicas para el completo desarrollo del animal. Además, si todos tomaban todas las clases, era más fácil para el maestro organizar el horario.

Uno de los alumnos fue un pato, que era un nadador excelente, mucho mejor que el instructor. Al principio del año, el pato fue catalogado superior en las clases de natación y vuelo, promedio en correr, bajo en gateo y se le recomendó ejercitarse para mejorar en la clase de escalar. El pato tuvo que permanecer horas extra en la escuela para mejorar y ejercitarse en las actividades en las que andaba bajo. Así, tuvo que dejar de asistir a las clases de vuelo y natación que tanto le gustaban. Y continuó haciendo ejercicio adicional hasta que el tejido de sus patas se gastó y le dolieron y el pobre pato terminó siendo promedio en natación y casi reprobado en vuelo.

Otro alumno de la escuela fue un conejo, alerta y ambicioso. Empezó siendo superior en la clase de correr. Pero después de unas pocas clases sufrió un shock nervioso a causa del exceso de ejercicio hecho en las clases de natación, escalar y volar. Al final del primer mes, como sus calificaciones en tres actividades eran muy bajas tuvo que dejar la escuela y registrarse en otra escuela de educación especial para lento aprendizaje.

Un tercer alumno fue una ardilla. Al principio fue excelente en escalar y volar, hasta que se le produjo una frustración en la clase de vuelo. El instructor la obligó a volar empezando



del suelo, en lugar de volar de lo más alto de los árboles hacia abajo. Además, sufrió un problema cardíaco por el excesivo ejercitamiento en la clase de natación. A fin de año reprobó natación y tuvo que tomar esa clase otra vez al siguiente año.

El cuarto fue un águila, que fue un estudiante problema durante todo el año y fue castigada severamente por sus superiores. En la clase de escalar superó a todos los demás, pero insistió en hacerlo a su manera. El águila no pudo comprender por qué era necesario escalar el árbol a través de su corteza para llegar a la cima.

Otro alumno fue un búho que tenía fama de ser el cerebro de la comunidad. Ni los maestros ni los alumnos querían tener relación con él porque nadie quería competir con alumnos de alto nivel intelectual. El búho simplemente se sentaba al fondo del salón y empezaba a dormir.

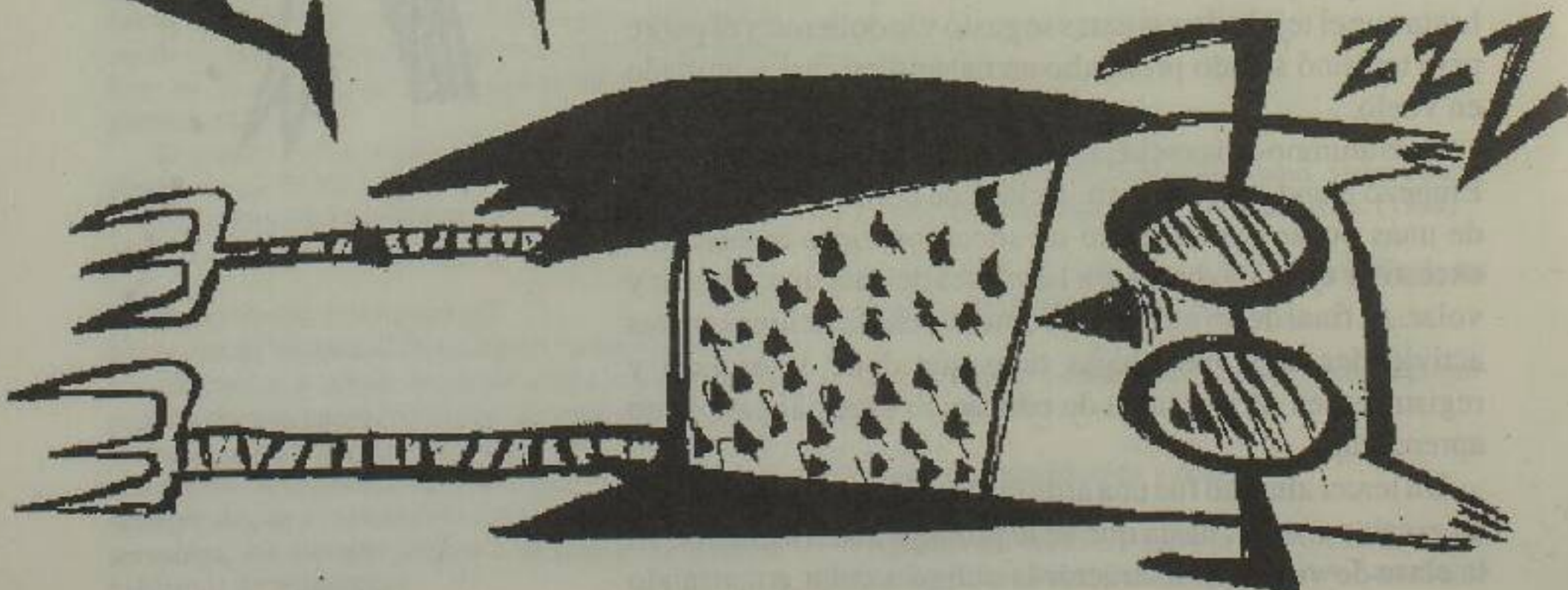
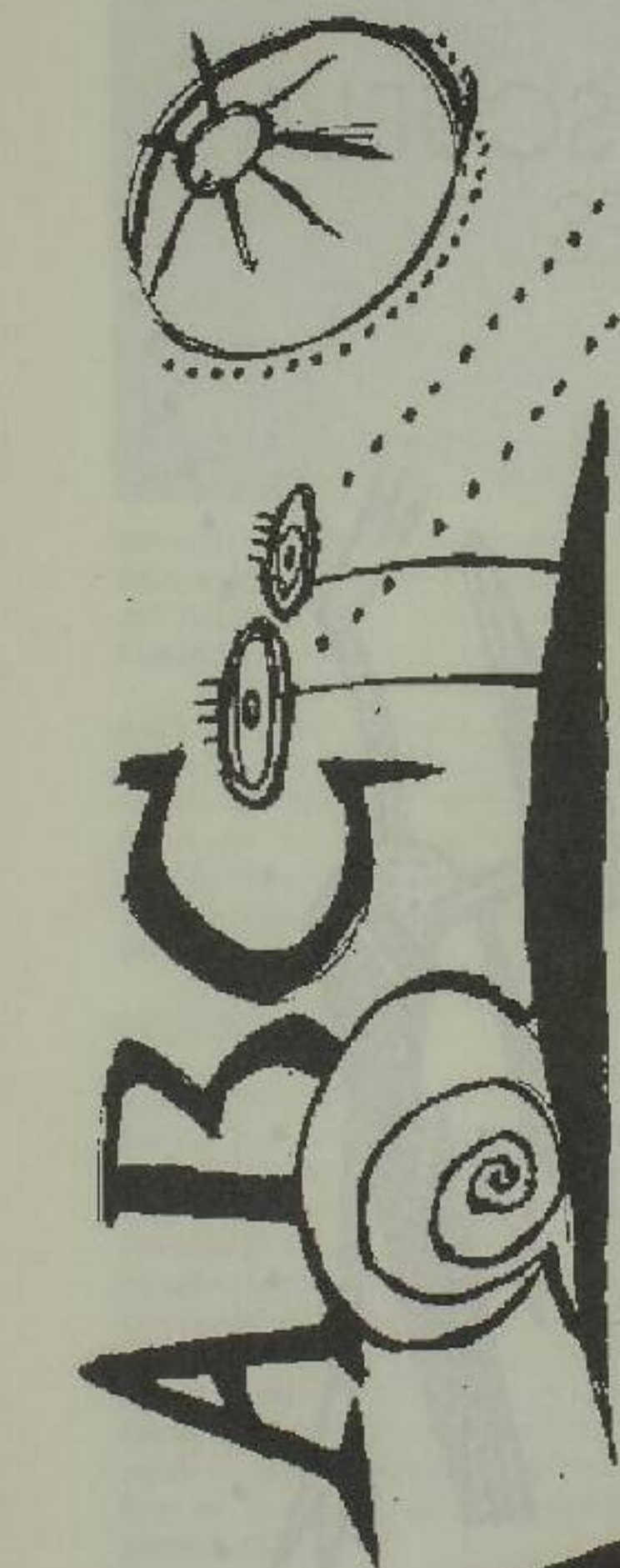
A fin de año un caracol, que siempre hacía lo que se le ordenaba hacer y nada más, que no causaba problemas de disciplina y recogía los papeles tirados en el patio, fue seleccionado como el mejor.

Un grupo de perros y tortugas permanecieron fuera de la escuela y presentaron quejas a las autoridades porque la administración de la escuela no quería agregar al curriculum las actividades de cavar y agujerear. Finalmente se juntaron con los cerdos, osos, anguilas y jabalíes y empezaron una escuela privada por ellos mismos.

Moraleja: Si pretendemos que aprendan lo que no pueden, no podrán desarrollar lo que sí pueden hacer.

Si pretendemos que todos hagan lo mismo, perderemos la riqueza de las diferencias individuales! ■

(*) Centro de Integración de Discapacitados (Montevideo)



LA FORMACION DEL JUICIO MORAL

Silvana Carozzi ()*

Todos sabemos que el ser humano transita por diferentes etapas evolutivas en su capacidad intelectual y en función de ellas se estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, diversas teorías explican cuál es el proceso evolutivo en la formación del juicio moral dándonos herramientas conceptuales para discernir sobre los mejores instrumentos a utilizar en el momento de planificar una educación en valores.

Se podría decir que toda moral consiste en un sistema de reglas y que la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el sujeto adquiere hacia esas reglas.

Según el diccionario de la Real Academia Española, Moral, es «una ciencia que trata el bien en general, y de las acciones humanas en orden a su bondad o malicia». Esta concepción nos llevaría a cuestionarnos acerca de la bondad y la malicia, aspecto que va más allá de las intenciones de este artículo.

El Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas⁽¹⁾, se refiere a la Moral como «un complejo de principios que rigen la conducta personal, establecen modelos de comportamiento y ordenan la convivencia social. Sus normas son de origen consuetudinario, donde la necesidad social se expresa en forma de prescripciones y valoraciones constituidas de manera espontánea, reconocidas por todos y respaldadas por el acatamiento de la comunidad o un sector. Sus exigencias toman la estructura de deber impersonal surgidas a partir de toda

la sociedad y sus necesidades. Es una forma de conciencia social e individual. Sus componentes se ordenan en un sistema lógico, que permite no sólo prescribir, sino también motivar y valorar las acciones de los individuos en la vida social».

Elijo la última acepción como más adecuada a los fines que busco en esta reflexión, que apunta a compartir una serie de conceptos que nos ayuden en nuestra actividad educativa a formar una moral autónoma en nuestros alumnos. Que cada vez dependan menos de la persona del docente para elaborar sus propios juicios. Que construyan sus propias hipótesis sobre las costumbres impuestas socialmente.

El niño frente a las reglas

Cuando la persona nace se introduce en un mundo donde encuentra normas prescriptas. Esa niño las recibe de sus padres, educadores y de la sociedad en su conjunto, quienes a su vez conocieron y crearon las normas a través de la sucesión ininterrumpida de generaciones anteriores. Así cuando el niño nace se le impone un nombre, horarios para dormir, para comer, para higienizarse, un idioma y, en muchos casos, una religión. El niño aprende a respetar esas reglas impuestas pero llegado un momento no se sabe si respeta las reglas o si respeta a las personas que se las imponen.

* Silvana Carozzi es maestra e integra el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de SERPAJ- URUGUAY

(1) Di Tella, T.S., "Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas", Madrid, Ed. Guadarrama, 1984

La obediencia o no a las reglas por parte del niño se clarifica para el observador en el juego ya que todo juego se compone de reglas que se deben cumplir. El niño siente necesidad de jugar. Es en el juego, al igual que en los sueños, donde él simboliza y proyecta sus intereses, necesidades, angustias y deseos.

Podemos entender por regla un enunciado que lleva implícito una sanción y que por lo tanto limita la acción del sujeto.

Las normas tienen dos componentes fundamentales: la convencionalidad y la arbitrariedad. Ambos componentes son conscientes e inconscientes en la persona. Es decir que, como son plasmadas en las costumbres sociales, sus integrantes las conocen, las aplican y las obedecen muchas veces sin cuestionarlas, en forma inconsciente. Además, son supraindividuales, a la vez, que las respeta el individuo, estas mismas reglas son aplicadas a un gran número de los integrantes de esa sociedad.

Como docente me interesa saber cómo aprenden y aplican las reglas mis alumnos, por qué y para qué las obedecen y las exigen de los demás. De esta manera puedo colaborar para que arriben a un conocimiento crítico y más vivencial de las normas y de la sociedad que les ha tocado vivir, reconociéndose como actores de la misma; a diferencia de lo acostumbrado, donde el adulto sólo pretende la imposición y el cumplimiento estricto de la norma.

LAS IDEAS DE PIAGET SOBRE LA FORMACION MORAL

Uno de los autores escogidos para lograr este objetivo es Jean Piaget. Él investigó cómo el ser humano desarrolla el juicio moral y por lo tanto sus actitudes frente a la norma.

Sus investigaciones las realizó en poblaciones de niños de diversas zonas de Suiza en la década de los treinta.

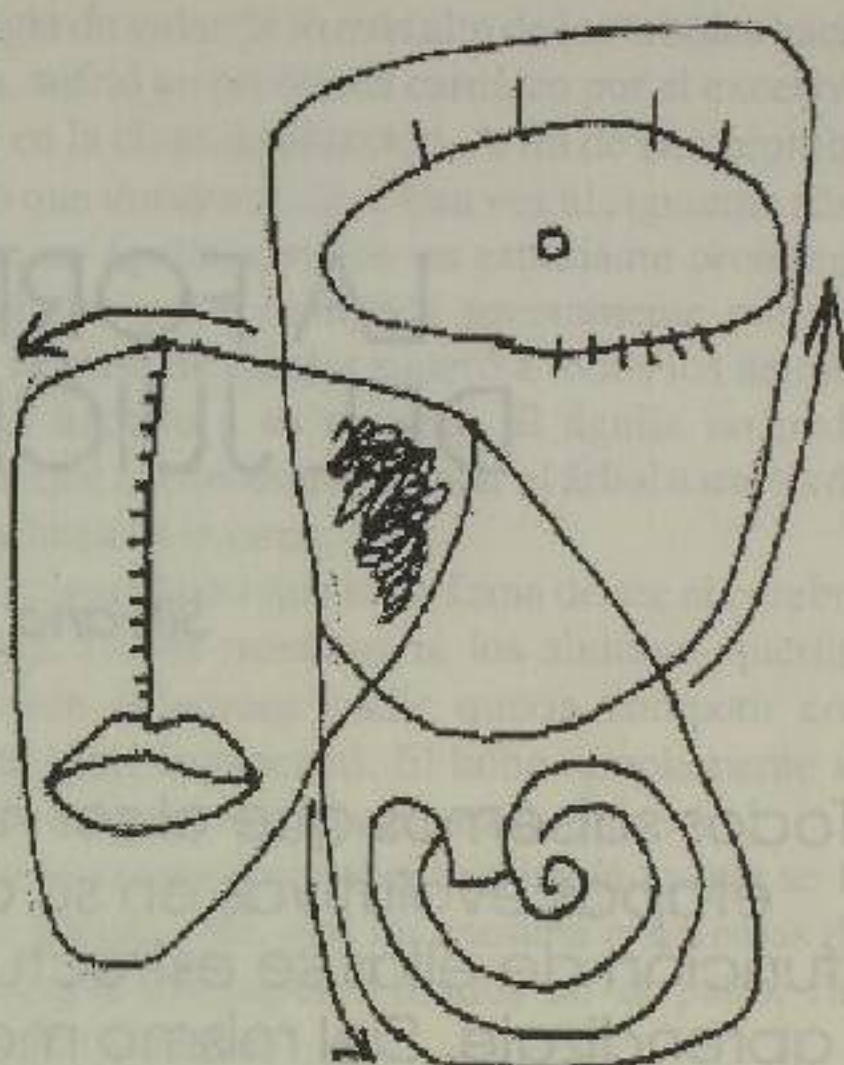
Piaget en su obra «El criterio moral en el niño» expresa la existencia de dos fenómenos en la formación del juicio moral. Estos serían: la práctica de las reglas de juego y la conciencia de la regla (referida a la heteronomía y autonomía de la misma).

Fenómeno de la práctica de las reglas de juego

Hay cuatro estadios sucesivos en la adquisición del conocimiento de las reglas de juego y su puesta en práctica:

a) **estadio motor e individual**, donde hay reglas motrices que apelan al manejo de los objetos en función de los deseos motrices. Por ejemplo: ante un objeto se imprime un grupo operativo, es decir un cuerpo cualquiera sirve para lanzar, llevar a la boca, manipular, siendo este cuerpo objeto de estudio.

b) **estadio egocéntrico**, se inicia cuando el niño recibe un conjunto de reglas ya codificadas. Aún jugando varios niños juntos juega cada uno para sí. Hay imitación de los demás y utilización individual de los ejemplos



recibidos. Por ejemplo, un niño va a casa de otro a jugar, lleva sus juguetes o utiliza los juguetes de su amigo, ambos imitan el ruido de un auto haciendo deslizar una maderita por el suelo. Ambos niños juegan en la misma habitación, al mismo juego pero sin interferir la actividad de uno en la del otro.

c) **estadio de cooperación naciente**, cada niño intenta dominar a sus colegas. Hay preocupación por el control mutuo y por la unificación de las reglas. El niño busca llegar a un acuerdo con respecto a las reglas de juego. Esto lo vemos a diario en la escuela, cuando un niño quiere jugar a su manera a la rayuela, hará lo posible por llegar a un acuerdo con sus compañeros para que las modificaciones que quiere establecer sean practicadas por todos.

d) **estadio de la codificación de las reglas**, es hacia los once o doce años aproximadamente. Es el momento en que las reglas son conocidas por todos y aplicadas de la misma manera.

Fenómeno de la conciencia de regla

Aquí el niño atraviesa por tres estadios sucesivos para llegar a la conciencia de las reglas:

1er. **estadio**: la regla no es coercitiva. Se da la imitación y el juego simbólico (por ejemplo: una niña juega con su muñeca y toma bolitas que le sirven para imitar la actitud de la madre hacia ella, así esas bolitas son la comida para su «hija»)

2do. **estadio**: se inicia en el estadio egocéntrico del fenómeno de la práctica de las reglas y culmina a los nueve o diez años aproximadamente. La regla es sagrada e intangible ya que proviene de los adultos; sería como de

esencia divina y eterna. Cualquier modificación es sentida como una transgresión.

3er. estadio: coincide con el estadio de codificación de las reglas. La regla del juego es considerada ley por el consentimiento mutuo. Se puede transformar a voluntad con la participación de la opinión general.

Por ambos fenómenos se puede visualizar que en los juegos (aún los más arcaicos) hay una regla, un elemento de obligación, de obediencia que surge desde el contacto con la sociedad. Cuando aparece la regla que se cumple hay un monto de sumisión hacia los colegas, hacia las generaciones anteriores.

En busca de la autonomía

En este proceso evolutivo que va desde la heteronomía hacia la autonomía, aparecen dos planos en el pensamiento moral (como si fueran dos morales diferentes), pero ambas apelan a procesos formadores de la moral del niño. El primer plano se refiere a la experiencia moral, la cual se construye en la acción, en los hechos, en los conflictos, conduce a juicios de valor que permiten al sujeto orientarse y evaluar los actos de los demás. El segundo plano se refiere al pensamiento moral teórico o verbal. Se presenta cuando hay que juzgar a los demás que no le interesan directamente, o a enunciar principios generales que conciernen a su conducta independientemente de su acción actual.

En el primer plano es inevitable hablar de la presión moral del adulto que da como resultado la heteronomía. Esta presión moral se caracteriza por la obligación moral y el sentimiento de deber; como si el «bien» estuviera en obedecer al adulto y lo «malo» fuera hacer y actuar como a uno le parece. El niño obedece las órdenes del adulto, obedece la regla en sí misma que llega a aplicarla y generalizarla.

La persona alcanzaría la autonomía por medio de la cooperación, por medio del respeto de las reglas. Así como a él le exigen cumplir lo impuesto, él también exige el cumplimiento por parte de los demás. De esta manera trataría a sus pares como él quisiera que lo trataran.

La idea de autonomía lleva implícita las ideas de igualdad, de cooperación, de respeto, de justicia y responsabilidad.

El ser humano busca y necesita generar relaciones sociales. La escuela es un centro social, es un ámbito donde se generan las relaciones sociales que traspasan el plano familiar (o grupo primario). Es aquí donde opera con fuerza el llamado currículo oculto que puede hacer que la persona se encuentre ante respuestas que le exijan ideas de desigualdad, de individualidad. En lugar de hacerlo responder con respeto lo puede llevar a actuar con despotismo avasallando al compañero de clase, en lugar de ser justo, puede inducirlo a ser injusto, a actuar sin responsabilidad.

Por ejemplo, cuando el docente califica o evalúa siguiendo un sistema educativo, impone criterios arbitrarios por los cuales el alumno tiene que alcanzar un resultado esperado en un tiempo mínimo. Así, ante la

respuesta correcta dada dentro de ese lapso se premia con un sobresaliente. En este caso se ignoran otros elementos que pueden jugar en la situación educativa, como ser si el alumno ayudó a un compañero, el tiempo personal de respuesta, etc. Las actitudes que se transmiten a través del modelo del docente y de sus criterios evaluativos van en contra de los valores de solidaridad, cooperación, justicia que hacen posible el pasaje a una moral autónoma.

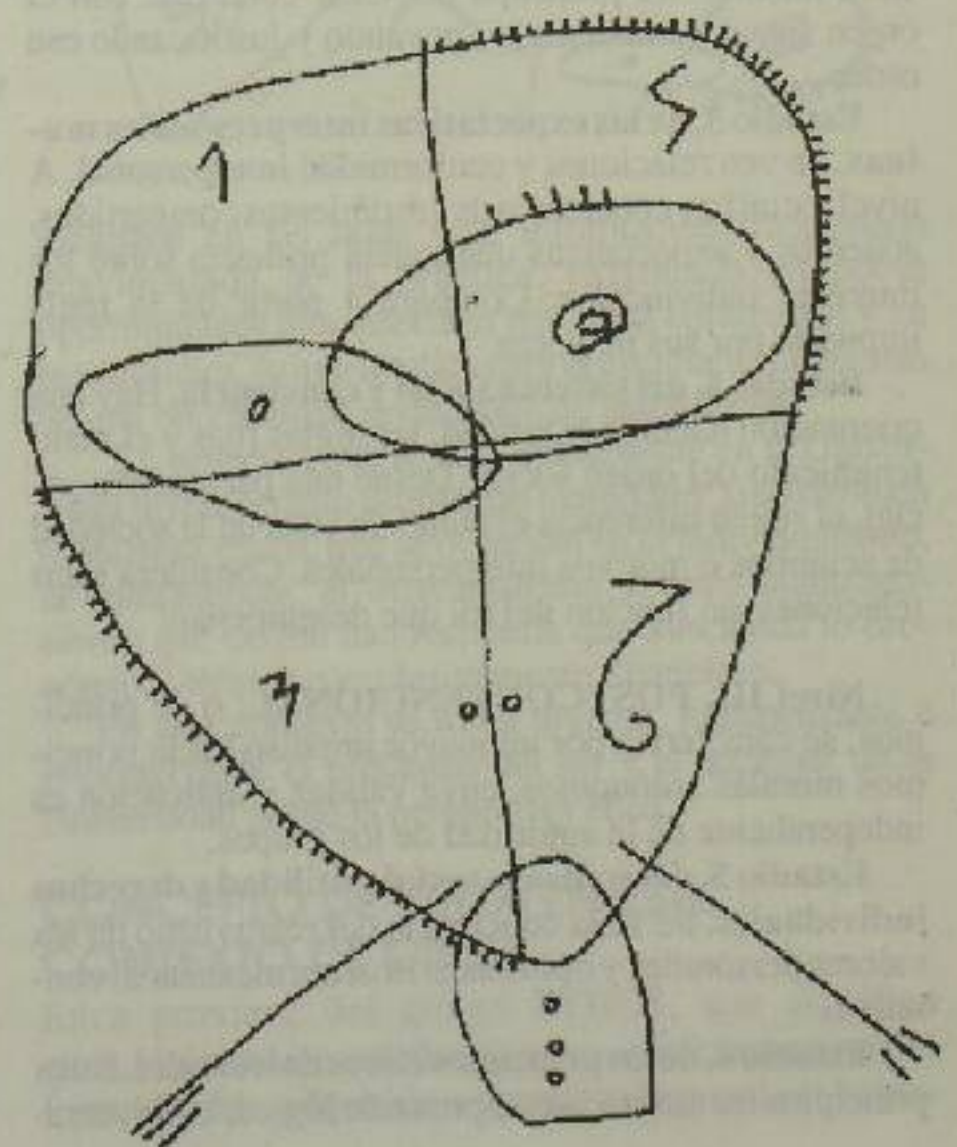
El currículo oculto puede ser determinante de que, en lugar de estimular el desarrollo de una conducta moral autónoma, siga respondiendo mecánicamente con modelos de conductas impuestas de aceptación de la regla. En definitiva sigue siendo una conducta heterónoma.

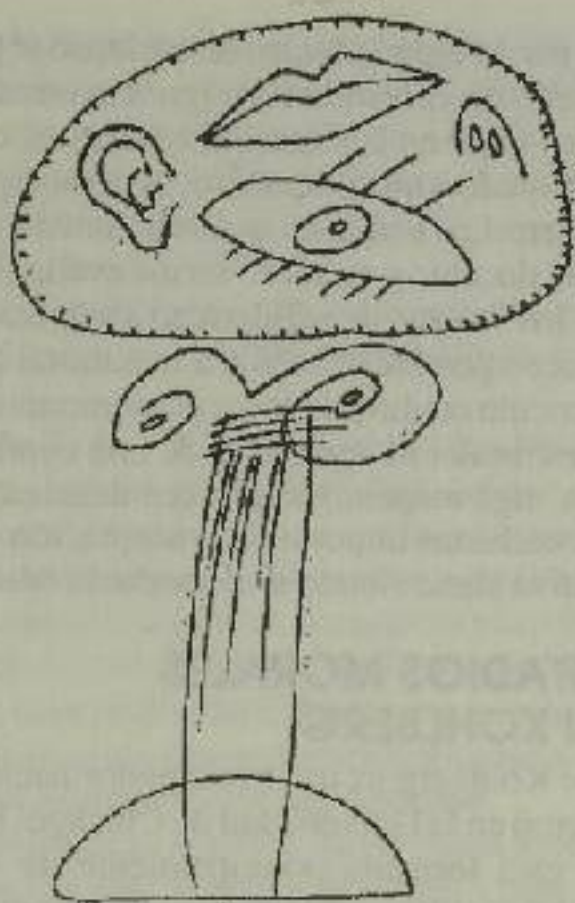
LOS ESTADIOS MORALES SEGUN KOHLBERG

Lawrence Kohlberg es un investigador nacido en 1927 que se formó en la Universidad de Chicago. Plantea que la moral está formada principalmente de valores; su ejercicio no se limita a determinados momentos de la vida del sujeto, sino que es integrante del proceso del pensamiento que se emplea para extraer sentido a los conflictos que se presentan en la cotidianeidad.

Reconoce tres niveles del pensamiento moral y dentro de estos distingue dos estadios. A su vez define el desarrollo moral en términos del movimiento entre los estadios. La educación moral la conceptualiza como el estímulo de tal movimiento.

Nivel I, PRECONVENCIONAL: en el cual el niño responde a etiquetas de «lo bueno» y «lo malo», interpre-





tándolas en función de las consecuencias (premio-castigo)

Estadio 1, de la moralidad heterónoma, con un punto de vista social egocéntrico.

Estadio 2, del individualismo, de fines instrumentales e intercambio. Hay una perspectiva social concreta.

Nivel II, CONVENCIONAL: que se puede describir como conformista. Las expectativas y reglas del grupo social al que pertenece se perciben como valiosas en sí mismas. Se preocupa por estar conforme con el orden social y mantenerlo apoyando y justificando ese orden.

Estadio 3, de las expectativas interpersonales mutuas. Se ven relaciones y conformidad interpersonal. A nivel social hay conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Compara a partir de la regla impuesta por sus mayores.

Estadio 4, del sistema social y conciencia. Hay una orientación hacia la autoridad, las reglas fijas y el mantenimiento del orden social. Desde una perspectiva social, el sujeto diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales. Considera estas relaciones en función del rol que desempeñan.

Nivel III, POSTCONVENCIONAL: o de principios, se caracteriza por un mayor impulso hacia principios morales autónomos, cuya validez y aplicación es independiente de la autoridad de los grupos.

Estadio 5, del contrato social o utilidad y derechos individuales. Se ve la conciencia del relativismo de los valores personales y opiniones. Procura alcanzar el consenso.

Estadio 6, de los principios éticos universales. Estos principios recurren a la comprensión lógica, la universa-

lidad y la coherencia. Son principios de justicia, de reciprocidad e igualdad de derechos humanos, de respeto por la dignidad humana.

A MODO DE CONCLUSION

Podría seguir enumerando teorías con respecto al desarrollo del juicio moral de la persona. Existen variados aportes conceptuales sobre los que fundamentar una educación ética. Pero como docente me cuestiono al respecto ¿en qué medida puedo colaborar a que mis alumnos adopten ciertos valores?, ¿cuáles deben ser esos valores?, ¿cómo contribuir a que los estudiantes evolucionen hacia una moral autónoma?. Obviamente cada docente tiene sus criterios al respecto de los cuales no puede evadirse y directa o indirectamente los comunica.

Mi objetivo es llegar a transmitir la capacidad de asombro que motiva a cada sujeto cuestionarse, ejercer un juicio crítico de la realidad que vive, de la sociedad donde es actor y espectador; ser conciente de las reglas y ser capaz de ejercer cambios en ellas. Este asombro no refiere a temas fantásticos o terribles, sino que considero que es importante lograr que nos asombremos de nuestra propia cotidianidad, de nuestro trabajo diario, de nuestros hábitos que parecen incuestionables porque «siempre fueron así». Si el docente se «asombra» de esta cotidianidad, será capaz de transmitirla a los demás.

Esta capacidad de asombro, tan natural en los niños, en los inocentes se pierde, se bloquea en la medida que vamos creciendo, que vamos «moldeándonos a la sociedad».

Vale la pena tener presente unas frases cuestionadoras del filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira, «...Entonces, el medio menos malo de educar, el menos imperfecto es justamente enseñar al niño o al hombre, a quienquiera que deba ser enseñado, lo que hay de precario en nuestro conocimiento; no ocultar, no disimular jamás esas lagunas. Las mismas contradicciones que existen entre los diferentes elementos de nuestro pobre conocimiento fragmentario, hay que hacerlas ver: no disimularlas jamás.

Nuestro conocimiento sobre el Universo es incoherente, fragmentario, más o menos contradictorio a veces. Si se le hace perder ese carácter es falseándolo o reduciéndolo, o desnaturalizándolo...» ■

BIBLIOGRAFIA

- Piaget, J. «El criterio moral en el niño».
- Kohlberg, L. «El niño como filósofo moral», en «Lecturas en psicología del niño», comp. Juan Delval, Alianza Ed, 1979.
- Hersh, Reimer y Paolitto, «El crecimiento moral, de Piaget a Kohlberg», Madrid, Narcea Ediciones, 1979, 192 pp.
- Vaz Ferreira, C. «Estudios pedagógicos»

EL COMPROMISO ETICO EN LA EDUCACION UNIVERSITARIA

Ma. del Huerto Nari

UNA UNIVERSIDAD EN CRISIS

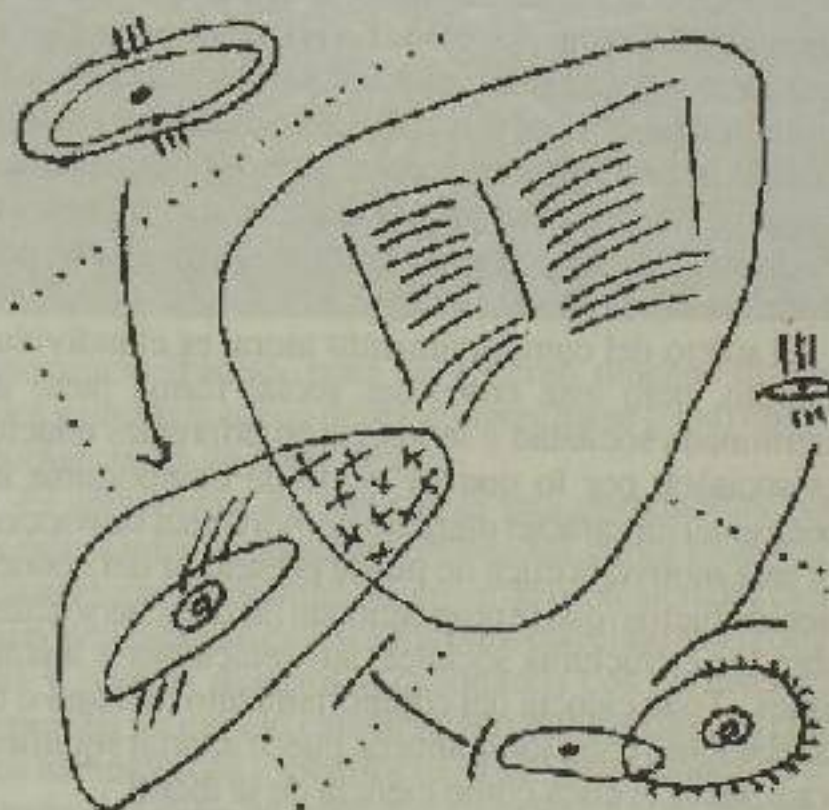
Estamos finalizando un siglo, en un momento histórico de importantes y acelerados cambios, caracterizados por un contexto de crisis económica, social y política. El desempleo, subempleo, pobreza y violencia amenazan a miles de individuos y familias uruguayas.

Esta crisis está acompañada por situaciones de individualismo y competencia en detrimento de la solidaridad y la cooperación. No es suficiente, por lo tanto, valorar la crisis utilizando únicamente indicadores económicos, sino que es indispensable considerar los aspectos culturales, sociales y éticos que esta crisis conlleva y que hoy caracterizan a nuestra sociedad.

La Universidad de la República no es ajena a esta realidad, el deterioro en lo que respecta a sus recursos tiene ya una larga historia: desfinanciamiento, docentes mal remunerados y muchas veces desmotivados, sobrepoblación, estudiantes descontentos y con un futuro laboral incierto, insuficiente equipamiento. El impacto de la crisis económica sobre esta institución, obliga a una lucha permanente por mejoras presupuestarias, utilizando la mayor parte de su presupuesto para cubrir el salario de sus funcionarios docentes y no docentes. Pero esta crisis que afronta la Universidad no se debe únicamente a situaciones externas, sino también al efecto de su propia organización y funcionamiento interno y a su incapacidad para acompañar cambios sociales e institucionales que ocurren en la sociedad.

Nuestra máxima casa de estudios, se ha visto obligada por las condiciones antes mencionadas y el recorte en su presupuesto a concentrarse en la enseñanza de pregrado en detrimento de la investigación, transformándose en reproductora del saber, con escasa capacidad de producción del conocimiento propio y sin incidencia en el desarrollo económico-social del país.

La estructura escalafonaria de los docentes universitarios con frecuencia son un obstáculo más que un facilitador de las tareas formadoras requeridas. La docencia continúa siendo predominantemente tradicional e induce escasamente a la reflexión y a la generación del pensamiento propio, priorizando la enseñanza



magistral en las aulas y la información fraccionada desvinculada de la práctica, existiendo en pocas oportunidades una inserción real en la comunidad y en sus servicios, lo que implica para el estudiante la pérdida de una oportunidad invaluable de aprendizaje.

La situación que se vive diariamente en la Universidad revela no sólo problemas materiales, sino también problemas éticos, que se observan en el individualismo, la competencia, el mercantilismo y otras manifestaciones que exigen una respuesta que trascienda lo económico, técnico o exclusivamente financiero.

En este contexto se torna urgente, indispensable e impostergable el replanteo del ser y el accionar de la Universidad desde la perspectiva ética.

CONCEPTO DE ETICA EN ESTE CONTEXTO DE CRISIS

Etica proviene del griego ETHOS, que significa etimológicamente «modo de ser» o «carácter» en cuanto forma de vida adquirida o conquistada por el ser huma-

no. Hablar de ética no es cuestión de discurso teórico, es antes que nada una manera de ser y actuar ante la realidad que nos toca vivir. Su objeto de estudio lo constituyen los actos conscientes y voluntarios de los individuos que afectan a otros, a determinados grupos sociales, o a la sociedad en su conjunto. Podemos definir la ética como la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres y mujeres en sociedad.

Como ciencia, la ética parte de cierto tipo de hechos y comportamientos que se dan en la vida del ser humano en sociedad, los estudia desde la propia existencia histórica y social y los trasciende en sus conceptos y teorías.

La ética es inseparable de la actividad práctica del hombre y la mujer como seres sociales, históricos y creadores. Por este motivo, hemos delimitado la ética como teoría de la moral histórica, concreta, de cuyo análisis deben surgir sus conceptos fundamentales.

No existe ni puede existir ética neutra que brinde la garantía de no tomar posición. En el terreno pedagógico, el no tomar una postura, puede fomentar en el alumno una actitud pasiva o acrítica ante la realidad que estudia. De ahí la necesidad de dar a conocer posiciones distintas a las sustentadas por el propio docente, de promover la discusión a partir de problemas concretos y confrontar diferentes ideas.

El sujeto del comportamiento moral es el individuo concreto, pero este como ser social forma parte de determinada sociedad y se inserta en diferentes relaciones sociales, por lo que su modo de comportarse no puede tener un carácter meramente individual sino social. Por este motivo la ética no puede prescindir del conocimiento objetivo que le proporcionan las ciencias sociales sobre las estructuras sociales, sus relaciones e instituciones. Toda ciencia del comportamiento humano o de las relaciones entre los hombres, puede aportar significativamente a la ética como ciencia de la moral.

Al comenzar este artículo hablabamos de la crisis en la Universidad; crisis del griego «krisis», significa discernir, separar, sopesar para poder optar y decidir. Es por lo tanto, en este contexto de crisis -conciéndonos según su etimología griega- en donde se crean las condiciones favorables para pensar en una Universidad que, contemplando una serie de principios, surja la base fundamental para la construcción ética. Imprimiendo un nuevo enfoque al tratamiento de los problemas ya tradicionales en la Universidad, y de abordar los nuevos desafíos que plantean los cambios en la vida política, económica, cultural y social del país.

Cuando una institución y su accionar está en crisis, los principios, valores o normas encarnados en ella también entran en crisis y exigen su esclarecimiento o sustitución por otros. Surge entonces la necesidad de nuevas reflexiones éticas, ya que los conceptos, valores y normas ya no responden a la realidad. Así se habla de nuevas éticas en relación con los cambios sociales. Queda entonces el no renegar del conflicto. El mismo es esencialmente constructivo en la medida que se asumen responsablemente los momentos de tensión y oposición, dando oportunidad a la comprensión, la solidaridad y el respeto.

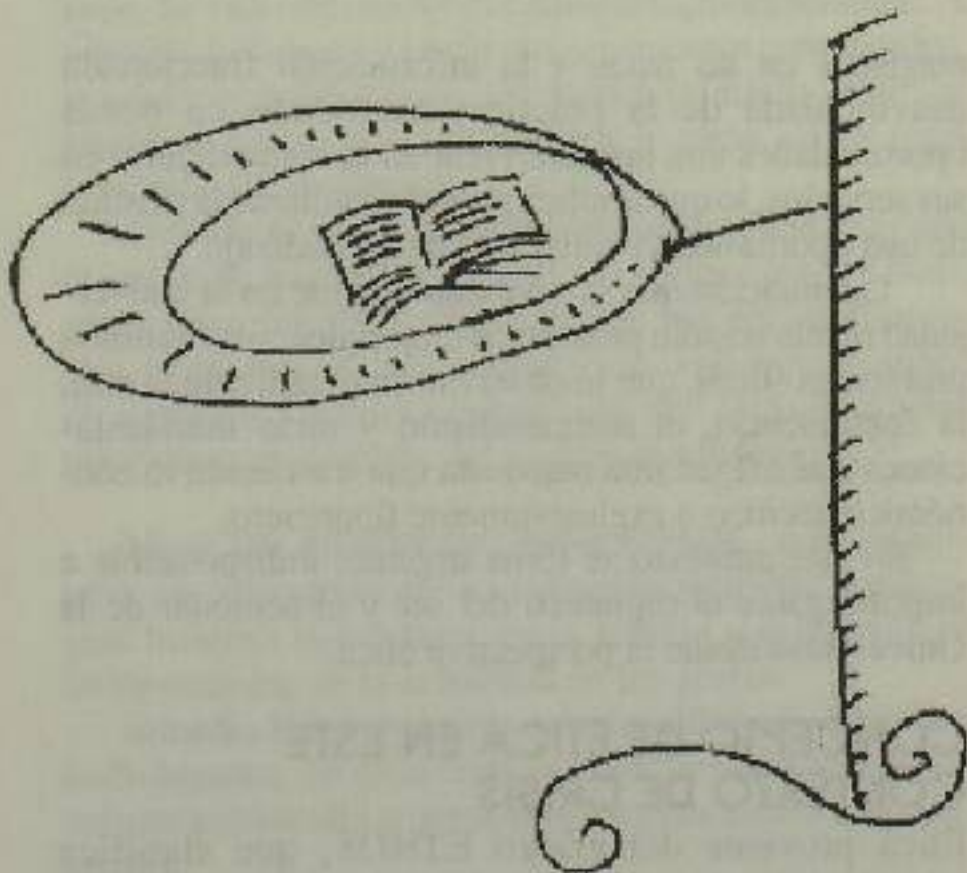
PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD

Se reconoce a la Universidad como un espacio de producción, transmisión y aplicación del saber, la cultura y la tecnología necesarios para satisfacer las necesidades de la comunidad. En la sociedad actual el mercado ejerce una poderosa influencia sobre el tipo de necesidades, existiendo gran desigualdad en las oportunidades de satisfacción. La Universidad no puede ser ajena a esta realidad y debe contribuir a proponer respuestas alternativas en las que el eje no sean los intereses del mercado sino la satisfacción equánime de las necesidades prioritarias. Para ello, debe ser creadora de propuestas concretas de cambio en función de la realidad. Esto implica un compromiso ético, orientado a estudiar y analizar la realidad social, identificar los principales problemas y sus causas, buscando formas para enfrentarlos considerando sus posibilidades y limitaciones.

Vincular la ética a la vida, no es una simple exigencia teórica, sino un requerimiento práctico desde el que podamos responder a las transformaciones necesarias para una profunda renovación moral en el ser y quehacer de la Universidad.

Es urgente la formulación y la realización de una nueva ética de la vida, se requiere una ética diferente a la del mercado, una ética epistemológica, una ética pedagógica, una ética que surge de la propia práctica.

Sin embargo, hay una tendencia a la teorización sin una práctica consecuente en el tema de la ética, lo que constituye otro de los obstáculos que dificulta la acción dentro de la propia Universidad. Es necesario que esta institución pase de una vez por todas del discurso a la



acción, en el proceso de formación de profesionales, lo que implica transformar los modelos de formación y definir con claridad sus propuestas pedagógicas.

Compartimos el esfuerzo y el profundo interés demostrado por diferentes experiencias a nivel universitario tendientes a lograr transformaciones en la modalidad educativa que permitan a la Universidad cumplir con su misión, especialmente en lo relacionado con la formación integral de profesionales de alta calificación académica y humana, la investigación y producción científica y la extensión universitaria. Un desbalance en estas funciones o el persistente predominio de la docencia limitan las posibilidades del papel universitario.

En el próximo apartado, reflexionaremos sobre la misión de la Universidad en la sociedad, a partir de la práctica de la ética que deseamos articular de una manera específica entre el compromiso y la reflexión, la práctica y la teoría.

¿COMO FORMAR ETICAMENTE DESDE LA PRACTICA?

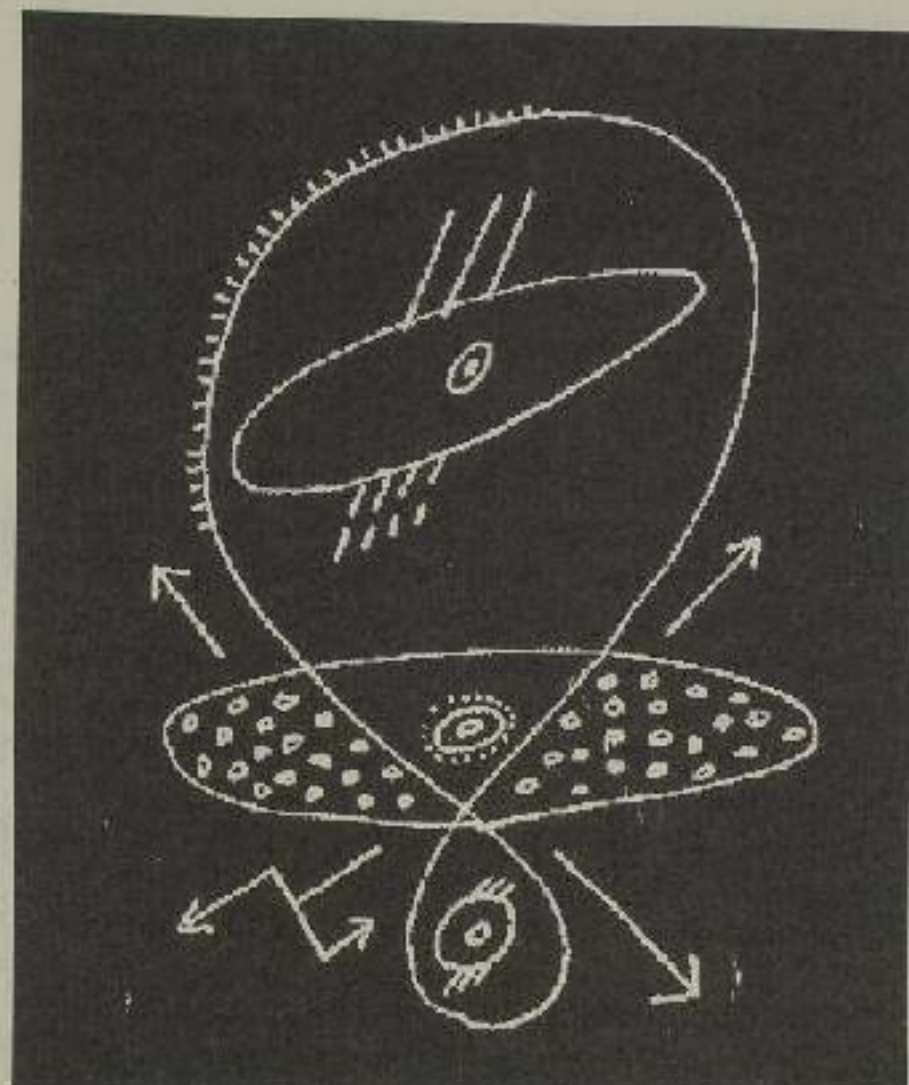
La ética profesional, debe comenzar a construirse desde el pregrado, durante la práctica de los estudiantes que se preparan para ser los futuros profesionales en las diferentes carreras universitarias. A manera de propuestas necesarias tendientes a lograr que la Universidad desarrolle la dimensión ética de su práctica que comprenda tanto la docencia como la investigación, asistencia y promoción, enunciaremos las siguientes premisas:

* **Enfoque comunitario.** La comunidad debe ser objeto y sujeto de la acción de la Universidad, o sea, debe ser protagonista, participante y destinataria de las actividades universitarias.

Esto requiere la apertura de nuevos espacios de aprendizaje con énfasis en el trabajo comunitario. Para que la Universidad pueda educar para la vida, debe insertarse en la propia comunidad y en sus servicios.

La ética desde la vida, se va construyendo a partir del análisis de las situaciones que el estudiante experimenta cotidianamente en la práctica comunitaria, allí surgen en forma permanente problemas concretos que se plantean en las relaciones reales que se establecen o al valorar ciertas decisiones y acciones con la comunidad. Se trata, a su vez, de problemas cuya solución no sólo afecta a los alumnos o docentes que los plantean, sino también a otras personas, grupos sociales o a una comunidad entera. Nos encontramos, pues, en la práctica con diferentes problemas que para resolverlos, los estudiantes y sus docentes realizan determinados actos, formulan juicios, y en ocasiones, emplean determinados argumentos para justificar la decisión adoptada. Todos estos son aspectos con un fuerte componente ético.

Realizar la docencia en la realidad y desde la cotidianeidad, en las comunidades y con la población significa un cambio profundo, por cuanto las experiencias están sujetas al dinamismo de lo que ocurre y cómo ocurre. Sin la disposición y flexibilidad adecuadas esa



experiencia fracasa, pues se generan muchas dificultades y problemas que deben aprovecharse como nuevas oportunidades de aprendizaje.

El aprendizaje en servicio es una oportunidad para los estudiantes de adquirir habilidades, conocimientos y actitudes que posibiliten el egreso de profesionales científicos y éticamente calificados para enfrentar los problemas y nuevos desafíos relacionados con la inserción laboral en un mundo caracterizado por los rápidos cambios tecnológicos y científicos, transformaciones en los valores que deberán sustentar su práctica y en las necesidades a las que deberán hacer frente.

* **Fundamentar el trabajo en una práctica multiprofesional, interdisciplinaria y multisectorial.** Lo que conduce a la construcción común del conocimiento, potenciando y realizando acciones comunes y concentradas hacia la solución de las necesidades sociales e individuales; transformaciones desarrolladas con los insumos teóricos y metodológicos de los diferentes campos del saber implicados.

* **Articulación docencia-investigación-servicio** fundamentada en el principio de enseñar-aprender haciendo y aprender transformando en las condiciones reales de los servicios. En este proceso la investigación será el eje orientador de cambio y transformación de la realidad. La utilización crítica de la tecnología requiere establecer políticas y prioridades tecnológicas que impulsen la aplicación de lo que realmente sea eficaz y ético, evitando no solamente los costos excesivos, sino las posibles consecuencias nocivas para el organismo humano, para las colectividades y para el ambiente.

* **Formación integral temprana en terreno**, organizada por complejidad creciente. Desde el comienzo hasta el final del proceso de la carrera, el estudiante debe tener una formación académica competente, ética y socialmente comprometida.

La incorporación al trabajo en equipo también debe ser precoz, para desarrollar habilidades y destrezas que le permitan en el futuro realizar un mejor trabajo cooperativo.

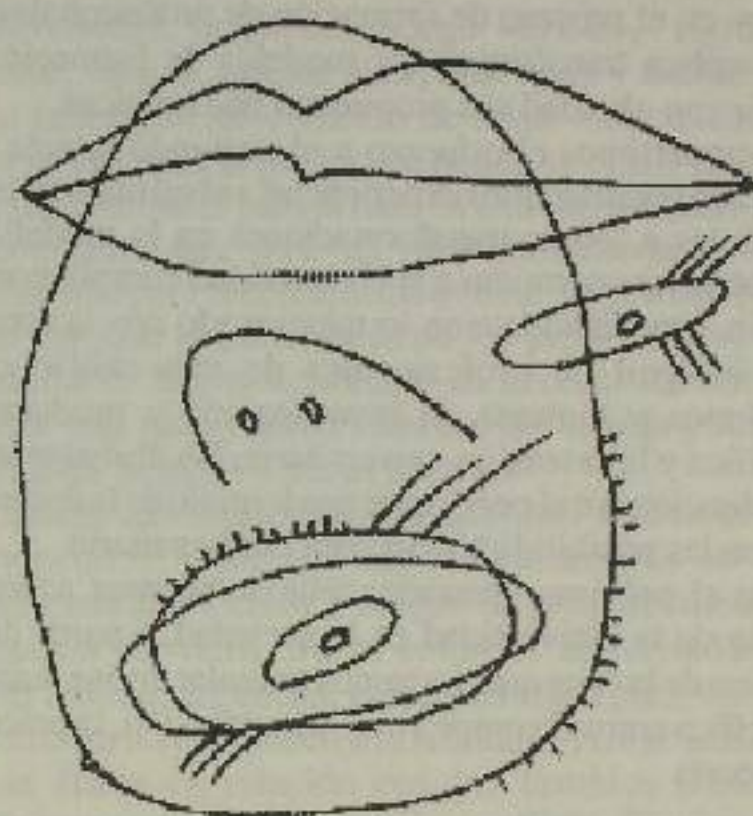
* **Formulación y desarrollo de nuevos planes curriculares** que apunten a un cambio estructural del modelo de formación: debe incluir necesariamente un proceso de cambio en la orientación, estructura, práctica e ideología docente, ya que a través de ellos se determina la práctica sobre la formación, siendo los docentes en última instancia los reproductores del modelo que se intenta cambiar. Se necesita a su vez reorganizar los métodos de enseñanza, buscar una nueva relación profesor-alumno, enfocando el aprendizaje desde los problemas que plantea la realidad y no desde las respuestas.

* **Actitud de autoevaluación permanente de la Universidad** en el cumplimiento de su misión frente a su trabajo conceptual, metodológico y operativo. Esta autoevaluación debe alcanzar las relaciones directas e indirectas que mantiene la Universidad con la comunidad, con organismos nacionales e internacionales. Además la autoevaluación debe llevar a la Universidad a una permanente práctica democrática en todos los campos de su actividad.

Se necesita una reorganización general de la Universidad que haga posible un nuevo tipo de relaciones académicas internas en la institución, se necesita además, reformular los postgrados redefiniendo su lugar dentro de la Universidad. También es preciso organizar programas de formación pedagógica de los docentes.

Se trata de diseñar, desde la Universidad, en cada uno de los ámbitos que le corresponde (docencia, investigación, asistencia y extensión) propuestas y estrategias que permitan construir mayores espacios democráticos para movilizar y desarrollar la capacidad colectiva (profesionales y comunidades) de plantear y reconocer problemas, analizar los determinantes esenciales y sus relaciones con las realidades del país; con el propósito de formar profesionales con una visión integral que contribuya a los problemas que confronta la mayoría de la población de nuestro país.

La Universidad debe estudiar, debatir, tomar posición, abrir espacios a la discusión amplia y democrática, actuar efectivamente en lo académico, en lo formativo y en los propios servicios, realizando y validando sus propuestas. Para ello debe, ella misma, redefinir sus bases filosóficas y políticas, sus modos de formar a los profesionales, sus métodos, sus programas y sus estructuras académicas y administrativas. Concebimos a la Universidad como gestora de propuestas de cambio en función de realidades, ello implica un compromiso ético,



sociopolítico y científico-técnico, orientado a estudiar e interpretar la realidad social, identificar los principales problemas, esclarecer sus causas, y plantear y ensayar formas para su enfrentamiento, especificando sus posibilidades y limitaciones.

Las propuestas que aquí presentamos reafirman que dentro del dinamismo de la ética, la prioridad es la práctica, la acción, el compromiso colectivo en acciones humanizadoras que permitan descubrir una nueva relación entre conocimiento y transformación. La ética profesional se va construyendo a través de opciones y de la propia actividad. No obstante en ese largo camino que abarca desde el pregrado y durante toda la vida profesional, el alumno va encontrando en sí mismo y en el contexto histórico situaciones que condicionan y limitan las posibilidades de desarrollo, pero que simultáneamente la hacen posible.

En síntesis, la articulación de la docencia, la investigación y el servicio en diferentes escenarios de práctica pero con una fuerte jerarquización del trabajo comunitario, la aplicación de propuestas inspiradas en la lógica estudio-trabajo, una formación orientada a la resolución de problemas, las propuestas de investigación-acción, la incorporación de la comunidad como sujeto activo de experiencias de aprendizaje conjunto, la aplicación de enfoques estratégicos de planificación educativa y curricular, la participación de la Universidad en los procesos de educación permanente, entre otras, constituyen estrategias sólidas que muestran un proceso creciente de autoevaluación y de búsqueda colectiva e imaginativa de caminos, por parte de una Universidad en crisis, tendientes a superar y enfrentar con convicción y entusiasmo, una nueva etapa de su existencia.

Es vinculando la ética a la vida, como puede construirse una nueva moral que verdaderamente contribuya a acercar a los profesionales del siglo XXI, que hoy se están formando en todos nuestros Servicios Universitarios, a una práctica y forma de vida más humana. ■

JUEGOS DE RESOLUCION DE CONFLICTOS

Paco Cascón
Carlos Martín Beristain

Las situaciones conflictivas surgen a partir del enfrentamiento de intereses, valores, opiniones e incluso sentimientos divergentes, tanto en relaciones interpersonales como a nivel personal.

Toda resolución de conflictos implica opciones que en mayor o menor medida ponen en juego principios éticos. Las siguientes actividades son diversos juegos tomados de las fichas técnicas editadas en España, "**La alternativa del juego**", con propuestas para reconocer, entender y plantear posibles soluciones a los conflictos.

Se trata de juegos en los que se plantean situaciones de conflicto, o que utilizan algún aspecto relacionado con éstas.

Constituyen un útil importante para aprender a describir conflictos, reconocer sus causas y sus diferentes niveles e interacciones (personal-social, grupal-institucional), como buscar posibles soluciones.

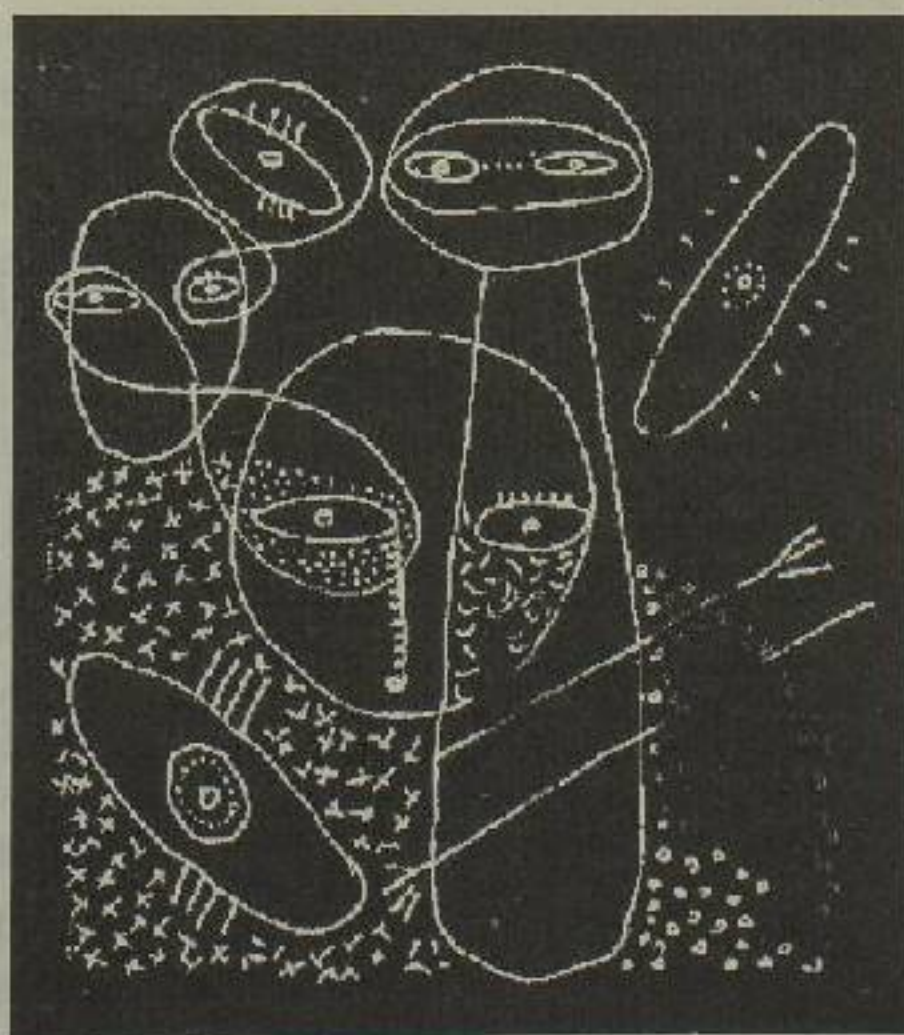
Unos hacen hincapié en el análisis de situaciones conflictivas, otros en los problemas de comunicación en el conflicto, en las relaciones poder/sumisión, en la toma de conciencia del punto de vista de los otros, etcétera.

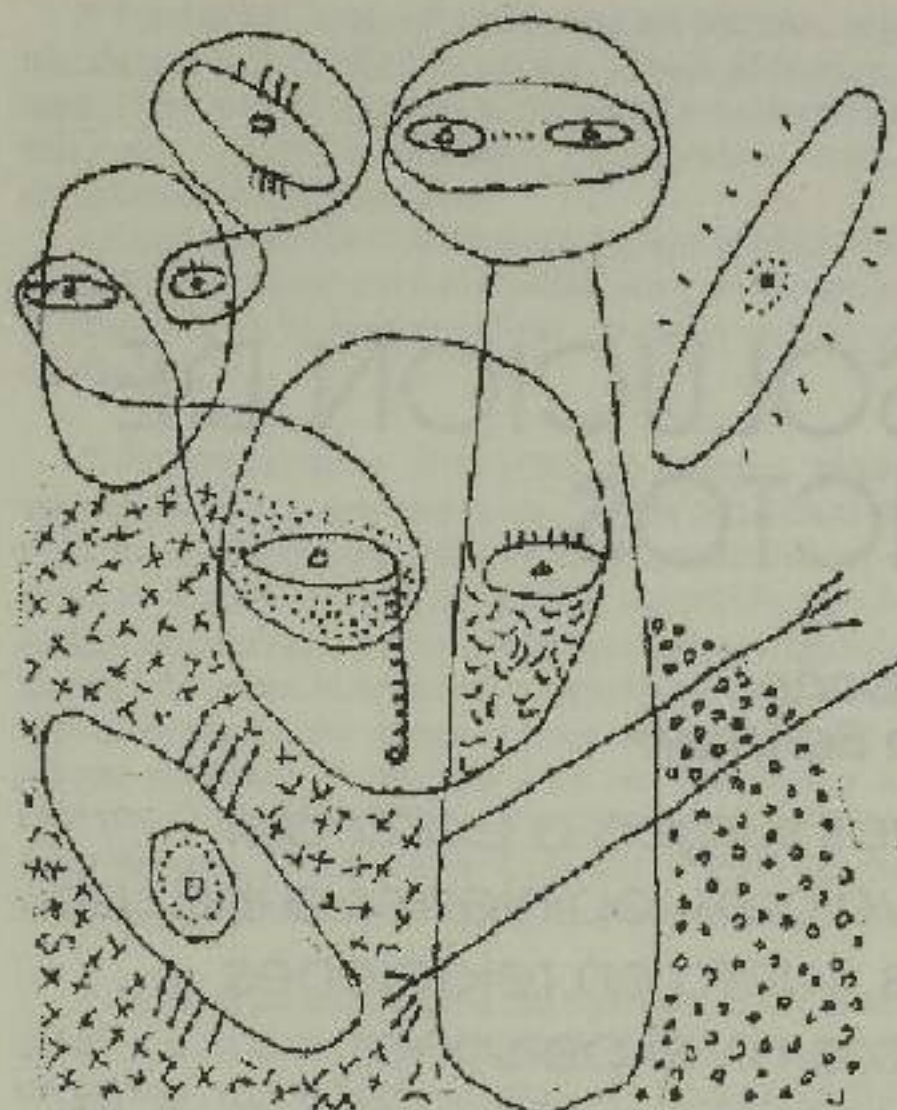
Los juegos de resolución de conflictos no solamente sirven como ejercicio, sino que constituyen en sí mismos experiencias que aportan a las personas y al grupo, elementos para aprender a afrontar los conflictos de una forma creativa.

Fotos conflictivas

1. Definición

Consiste en buscar soluciones a una situación de conflicto planteada.





2. Objetivos

Tomar conciencia de cómo diferentes personas, viven de forma distinta una situación conflictiva. Imaginar formas creativas de solucionar el conflicto.

3. Participantes

Grupo, clase, ... a partir de los 12 años, en grupos de 3-5.

4. Material

Una o varias fotos de situaciones de conflicto.

6. Desarrollo

Se divide el grupo en subgrupos de 3 a 5 participantes. En un lugar visible se sitúa la foto de la situación conflictiva. Cada grupo debatirá durante un tiempo y luego representará, ante el resto, las posibles soluciones que darían las personas retratadas en la foto al conflicto en cuestión. Luego expondrán al grupo de forma razonada su decisión. Cada grupo puede centrarse en una de las personas que participan en el conflicto.

7. Evaluación

Puede hacerse contrastando las diferentes situaciones representadas por cada grupo con la realidad, discutiendo por qué se ha elegido esa y no otra y dialogando sobre las más convenientes.

8. Notas

No se trata de llegar a una solución concreta aceptada por el grupo, aunque ésta pueda darse.

Cadena de transmisión

1. Definición

Se trata de ir contando una situación, p.ej. un conflicto, en una cadena de transmisión oral.

2. Objetivos

Desarrollar la capacidad de escucha y síntesis. Suscitar el debate sobre los problemas de la comunicación.

3. Participantes

Grupo de 8 a 20 participantes, a partir de 8-9 años.

6. Desarrollo

Varios participantes quedan fuera del grupo en otra habitación. Un miembro del grupo narra a los otros un conflicto, a poder ser con muchos detalles y no muy corto. Es mejor que esté escrito en un papel.

Uno de los que ha escuchado llama a alguno de los que están fuera y le cuenta el conflicto; una vez terminado, éste a su vez llama a otro y hace lo mismo. Así sucesivamente hasta que todos los que estaban fuera entren en la habitación. Al final se comprará el conflicto original con lo que haya resultado después.

7. Evaluación

Cada participante podrá expresar las dificultades que ha tenido en la transmisión y se pueden plantear analogías con la vida cotidiana.

Escuchando

1. Definición

Algunos participantes escuchan el desarrollo de un conflicto y luego intentan reconstruirlo.

2. Objetivos

Aprender a escuchar y describir un conflicto.

3. Participantes

Grupo, clase, ... a partir de los 8-9 años.

6. Desarrollo

Varios participantes salen de la habitación, o se colocan detrás de un biombo, o de espaldas al grupo, para no ver lo que ocurre. Mientras, en el grupo se desarrolla un conflicto con mucho ruido, que ha sido preparado previamente. Los que han salido escuchan y tratan de captar lo que pasa en el grupo, reconocer los ruidos, etcétera.

Cuando el conflicto se acaba o se detiene (después de 5 o 10 minutos), los que estaban fuera vuelven al grupo e intentan reconstruir el conflicto y expresar cómo lo han vivido desde fuera.

7. Evaluación

Es la continuación del juego, a partir de la valoración del grupo de fuera. Se puede abrir un diálogo sobre el proceso de escucha en el conflicto, confrontando con las situaciones reales de quien "habla de oídas"... ■

FORMACION DE LA PERSONALIDAD ETICA

Dr. Juan Manuel Cobo Suero S.J. ()*

Durante el año pasado tuvimos la oportunidad de asistir al curso que ofreció en la Universidad Católica, "Dámaso A. Larrañaga", el Dr. Juan M. Cobo sobre la formación de la personalidad ética (término que él prefiere al de conciencia moral).

El presente suplemento es un extracto del extenso material que él redactó para entregar a los asistentes al curso. Está escrito en tono coloquial y, debido a la gran cantidad de conceptos que abarca, su autor los presenta de una manera esquemática.

Aporta elementos para reflexionar sobre los supuestos teóricos de una educación ética, así como propone alternativas para su implementación.

() Dr. Juan Manuel Cobo Suero es catedrático de Ética y Política de la Educación en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid*





PRESENTACION DEL CURSO

Al preguntarse por el aprendizaje moral y por la ayuda educativa al mismo, es decir, por la educación moral, hay que tener presente que los sujetos del aprendizaje van a vivir en un mundo con rápidos y profundos cambios y a convivir en una sociedad plural en creencias, valores, actitudes y costumbres morales. Por eso, el objetivo último y global de esta educación debe apuntar a la formación de la personalidad ética: una personalidad asentada en el sentido ético y en concreto en el sentido de justicia, y capaz de amar identidad, autonomía, capacidad de evolución, tolerancia, solidaridad.

En este sentido a lo largo del curso intentaremos contestar algunas preguntas: ¿qué elementos conforman esa personalidad?, ¿cuáles son los estadios de configuración de la personalidad moral?, ¿cómo se conjugan autonomía, heteronomía y socrionomía?, ¿qué importancia tiene el aprendizaje del conocimiento ético? Que los principios y el conocimiento ético lleguen a ser también valores para la persona es otro de los cuestionamientos. ¿Cuáles son las actitudes más importantes, su aprendizaje y la ayuda educativa al mismo? Lo mismo respecto a los hábitos. La importancia del cultivo de la conciencia moral y la ayuda educativa al desarrollo de la voluntad serán, por último, nuestras preocupaciones.

LA PERSONALIDAD ETICA

1. Nación y estadios

Por personalidad moral entendemos aquí la configuración total y concreta de una persona tal como aparece a los otros y a sí misma en su unidad, su singularidad, sus continuos y su modo habitual de proceder y de reaccionar en un estadio dado de su historia en el orden de su existencia moral explícita. Es decir, en el orden de los juicios, razonamientos, decisiones o acciones con implicación moral

para la persona, porque entran en juego en ellos principios o valores morales y/o porque se activa con ocasión de ellos la conciencia moral.

La configuración de la personalidad moral es un hecho histórico en cada persona, pudiendo distinguirse en él variados estadios.

Llamamos al primer estadio premoral (primera infancia, de 0 a 3, y segunda infancia, de los 3 a los 7 años) no porque no estén en él factores virtual o actualmente morales, sino porque durante estos años no han alcanzado aún el desarrollo preciso para desempeñar su papel en la personalidad moral aquellos factores cuya presencia activa es necesaria para poder calificar una conducta como ética: la voluntariedad y la conciencia moral.

La denominación de promoral (del griego "protos": primero) que damos aquí al segundo estadio (coincidente más o menos con la niñez, de los 7 a los 12 o 13 años) pretende significar simultáneamente tanto que nos encontramos en un período que puede ser considerado ya como moral, como el carácter incipiente y las limitaciones de la moralidad durante el mismo. Un período en el que aparecen ya los componentes más cualificadores de la vida moral de la persona, pero en sus primeros pasos, sin haber alcanzado aún la consistencia y autonomía que aportarán a la vida moral el desarrollo y fortalecimiento de los factores que comienzan a manifestarse ahora.

La constitución de la personalidad moral tiene lugar principalmente durante la adolescencia y la juventud (coincidente más o menos con la pubertad y primera juventud de los 12 a los 18 años en las mujeres y de los 14 a los 20 en los hombres). Posteriormente, durante el estadio adulto (con fases de juventud, madurez y declive) tendrán lugar otros procesos más difícilmente generalizables por su relación con las circunstancias de cada persona.

2. Aspectos importantes para el aprendizaje moral en cada estadio

Durante el estadio premoral

Es importante aportar al niño el cariño, la confianza y la seguridad que precisa, contribuirá a suscitar en él una actitud de apertura a los demás de gran importancia en la vida moral.

Los padres son la principal referencia básica premoral: "bueno" es lo que agrada a sus padres y "malo" lo que les desagrada o han prohibido. La conducta está muy relacionada con la "aceptación" primero y con la "obediencia". De ellos esperan la "sanción": aprobación, premio, castigo. Ante ellos se sienten "responsables" (culpables o no). Las cosas están aliadas con los padres (si se desobedece sanción, "justicia immanente")

Igualmente es importante el aprendizaje de la reconciliación a partir de la necesidad que tiene el niño de restaurar la buena relación cuando la ha perdido.

Por último, el niño necesita autoridad como componente de su seguridad (la autoridad sabe lo que hay que hacer en cada caso, resuelve los problemas, garantiza el orden en las relaciones). El niño acepta las "reglas" que impone la autoridad.

Durante el estadio promoral

Lograr los desarrollos evolutivos básicos del niño en:

- la actividad intelectual (razonamiento lógico concreto, reversibilidad y anticipación del pensamiento); progresivamente puede introducir orden y coherencia en su razonamiento, comprender errores, tener en cuenta diversos aspectos, ir dando el paso a razonamientos lógicos con elementos abstractos.

- la voluntariedad (factor clave en la vida moral); va introduciendo en su "querer" cosas, la "elección" y la "deliberación".



• la interiorización (conciencia de sí mismo, intimidad consigo mismo, yo). Lo que abre el camino al autoconcepto, autoestima, desarrollo de la afectividad, deliberación para la toma de decisiones, reflexión sobre experiencias con otros, sobre su comportamiento, comunicación intersubjetiva.

• El desarrollo social: ir saliendo del egocentrismo e ir mostrando interés por los otros (importancia del amigo íntimo), la necesidad de ser aceptado no sólo por su familia sino también por el grupo de iguales (entre éstos es donde desarrolla mejor su autonomía y responsabilidad).

Todo lo anterior es un conjunto de aspectos que hace posible y a los fenómenos de conciencia moral.

Del mismo modo, de especial importancia para el aprendizaje moral son la vivencia y desarrollo del sentido de justicia. De la "justicia conmutativa", sobre todo en el grupo de iguales; de la "justicia distributiva", principalmente cuando entran en juego autoridad y grupo de iguales (familia, centro educativo...).

El niño adquiere durante estos años una percepción social del mundo que estructura en torno a tres ejes principales y concretos: personas, reglas y estructuras sociales.

El niño reconoce dos fuentes legítimas para la regulación: los adultos (en especial sus padres) y el grupo de iguales. Durante este período tiene prioridad todavía la primera. Y el principal aprendizaje de las regulaciones se realiza socialmente (imitación).

Durante el estadio de constitución de la personalidad moral

Especial interés ofrecen aquí aquellos procesos que pueden tener particular incidencia en el aprendizaje moral (y en la ayuda educativa al mismo) como ser la ruptura con los modelos —oposición— autoafirmación —adopción de nuevos modelos; la actitud crítica, razonadora— discutidora, con aproximación emocional a los temas; la importancia del grupo de amigos, promoción por edad y las

variables en la inteligencia y en el desarrollo del sentido de justicia.

Los aspectos claves en este momento son la adquisición de autonomía moral, el aprendizaje de la libertad de los condicionamientos internos, el aprendizaje de la libertad de los condicionamientos externos y el desarrollo del sentido de justicia distributiva en línea de su enriquecimiento por la solidaridad; justicia social.

LOS ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS DEL APRENDIZAJE MORAL

1. Aprendizaje y espacios socioeducativos

Por aprendizaje entendemos un proceso de capacitación intelectual o práctica para pensar o actuar en algún orden, que vive una persona, y en el que entran en juego elementos externos al sujeto (enseñanzas, informaciones, experiencias) y elementos internos del mismo (sentidos, cerebro, inteligencia).

Por espacio socioeducativo entendemos aquí un ámbito social polivalente en sus aportaciones al aprendizaje de las personas. Es decir, un espacio social en el que tienen cabida y pueden darse simultáneamente algunos de los siguientes tipos de ayuda al aprendizaje de las personas:

• Aprendizaje social: el que se realiza a través de la interacción social.

• Educación formal: educación regulada y estable socialmente, que conduce a alguna forma de reconocimiento oficial de la misma.

• Educación no formal: acciones educativas adaptadas a necesidades puntuales o temporales.

• Educación informal: educación que acompaña o subsigue a acciones cuya finalidad prioritaria no es educativa.

En lo que concierne al aprendizaje moral, los espacios socioeducativos más propios y extendidos son la familia, la

comunidad educativa y el mismo tejido social en su conjunto en cuanto espacio de este tipo.

Nos vamos a referir sólo al segundo.

2. La comunidad educativa

Una comunidad educativa es un conjunto de personas interrelacionadas y constituidas precisamente como tal conjunto por una actividad de tipo educativo estable en la que todos participan durante un período, unos como profesionales de la educación, otros como profesionales en servicios complementarios necesarios para la comunidad educativa y otros como sujetos de aprendizaje.

Para que exista verdaderamente una comunidad educativa es preciso que la tarea de cada uno de los miembros que la componen en su sentido más propio (los educadores) esté relacionada con la de los demás dentro de un proyecto educativo común en el que todos participan y de la consiguiente tarea educativa en la que todos colaboran.

El proyecto educativo

El proyecto educativo común posee, pues, una gran importancia en una comunidad educativa, y no sólo para su constitución y existencia, sino también para su identidad frente a otras.

Ahora bien, ¿cómo se estructura un proyecto educativo? ¿Cuáles son sus elementos o fases? ¿Quiénes deben elaborar el proyecto? Comenzaremos respondiendo a la primera de estas cuestiones. La estructuración del proyecto educativo:

Fase 1ª: Clarificación del proyecto de hombre que ha de orientar todo el aprendizaje y toda la ayuda educativa que se pretenda aportar a éste.

Fase 2ª: Propuesta de los objetivos generales del aprendizaje en cada etapa a la luz de ese proyecto de hombre, a la luz de las dimensiones de la persona humana puestas de relieve en él, de los aspectos y capacidades más relevantes en ellas, y de los rasgos que configuran algunos de estos aspectos en el tiempo actual.



Por «objetivos generales de etapa» entendemos el referente principal e inmediato para todos los educadores implicados en ella.

Fase 3ª: Estructuración del diseño curricular de cada etapa en coherencia con los objetivos generales de ella, y organización de toda la actividad de la comunidad educativa en prosecución de esos objetivos.

Parece obvio reconocer que son varias las instancias que deben participar en la elaboración del proyecto educativo de centro. Así, parece que tienen una palabra que decir en él:

a) La administración educativa responsable de velar porque todos los ciudadanos reciban una educación suficiente y a la altura de los tiempos.

b) los grupos o colectivos con títulos que les acreditan para ello u otras entidades con vinculaciones objetivas con el centro educativo.

c) los sujetos del aprendizaje o quienes tienen la responsabilidad de representarlos

d) los profesionales de la educación que trabajan en el centro.

Lugar de la educación ética en el proyecto educativo

La importancia de la educación moral es reconocida hoy por organismos internacionales autorizados, según los cuales debe constituir uno de los objetivos o finalidades principales de la educación en general. Así lo muestran, por ejemplo, la Declaración de los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1959), la cual afirma en el artículo 7 que «el niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria al 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...» y la reciente Declaración Mundial sobre Educación para Todos (convocada conjun-

tamente por UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial, Tailandia, 1990), que en su artículo 1 afirma que «otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad».

Del mismo modo la reconocen Estados muy diversos en su historia y cultura, los cuales incluyen en su legislación a la educación moral entre los objetivos prioritarios de su educación (España, Gran Bretaña, Rusia, China, Arabia, Indonesia, Ruanda...)

Y también, por lo general, en las sociedades actuales por la opinión pública, entendiéndose esta educación de una u otra forma (formación en ética general, en ética cívica, ética de mínimos, educación en valores morales, educación religioso-moral)

Desde otro punto de vista, la importancia antropológica de la dimensión ética es puesta de manifiesto, por una parte, por la singularidad y especificidad humanas de las dimensiones y capacidades que se ponen en juego en ella: inteligencia, sentido ético, interiorización, voluntariedad, conciencia moral

Por otra, porque constituye una de las tres dimensiones de la persona que culminan y sintetizan la realidad humana, su ser-en-el-mundo: su personalidad, su posicionamiento global en él y este posicionamiento (conocimiento, valores, actitudes, hábitos) ético.

Y, principalmente, porque en ella se conforma el «yo» más auténtico, el yo ético. Un «yo» poseedor de decisiones libres y al que nos referimos en nuestros juicios de globalidad o más valorativos sobre una persona («es una buena o mala persona», «es una persona honrada»)

Atendida esta importancia antropológica, la educación ética o moral debe estar presente desde la primera fase del proyecto educativo, el proyecto de hombre, hasta el final del mismo, la organización de toda la actividad de la

comunidad educativa en prosecución de esos objetivos de etapa.

¿Cómo concretar esa presencia? ¿Atañe a todos los profesores? ¿Basta una atención transversal, o hace falta también una atención académica?

Qué ayudas educativas al aprendizaje moral son más propias del centro educativo

a) Durante el estadio premoral

Parecen actividades peculiares importantes del centro educativo a efectos del apoyo al desarrollo premoral del niño de estos años las encaminadas a aspectos tales como:

- la educación en unas pautas elementales de convivencia y de participación de todos los niños en la vida social, sin excluir a nadie;

- la experiencia positiva de la autoridad, que mira por el bien de todos y, por tanto, también por el del mismo niño;

- la ayuda al conocimiento premoral del niño, mostrando por qué agrada o desagradaba el educador el comportamiento de él mismo o de otros

- y, sobre todo, la experiencia de lo que él entiende por justicia en este período. Así, por ejemplo, ayudándole a caer en la cuenta de algunas realidades que él comienza a percibir como «buenas»: que no le quiten cosas (pase algo anterior en el tiempo al de aceptar y comprender que él tampoco debe quitárselas a otros), la igualdad en los repartos, el que cumplan con él y con los demás lo que les han prometido...

b) Durante el estadio protomoral

En coherencia y colaboración (a ser posible) con los padres, el centro ha de aportar algunos cuadros normativos necesarios para la convivencia en la comunidad educativa y en los grupos concretos de iguales y para entender el medio social en que se desenvuelve el niño.

Especial importancia tiene todo lo relacionado con la inserción del niño en el grupo. La comunidad educativa deberá apoyar:



—su integración: necesita aceptación y pertenencia, y de alcanzarlo o no pueden depender varias actitudes importantes para la vida moral: la de apertura y otras; — su aprendizaje social e institucional de la equidad (dar a cada uno lo que le corresponde); de la igualdad; de la reciprocidad en las relaciones; de la democracia y del reconocimiento de la autoridad elegida;

Como se puede apreciar, el grupo de iguales es el caldo de cultivo más adecuado para el desarrollo del sentido de justicia conmutativa durante estos años, a lo que el centro educativo añade además el enfrentamiento y la intuición de la justicia distributiva.

Otros temas a atender en la programación son: el respeto visible a la conciencia moral, el fomento del sentido del deber y de la responsabilidad, y la atención a la autoestima positiva de los niños.

c) Durante el estadio de constitución de la personalidad moral

• **Primera etapa (12-16 años).** Parece importante que el centro educativo tenga presentes en sus planteamientos de ayuda al aprendizaje moral los procesos psicosomáticos que viven los jóvenes durante este período: unos procesos de ruptura con los modelos precedentes y de sustitución de los mismos por nuevos modelos de identificación, que pueden ir acompañados de notable receptividad ante modelos nuevos y de energía positiva hacia ellos, ya que los mecanismos de identificación se mantienen muy activos durante estos años. Así como también su afán crítico, discentido, razonador...

Parece de desear que, en el momento en que el joven o la joven rompe con sus modelos anteriores y entra en un nivel de estudios y en un ambiente socioeducativo nuevos, encuentre en éste:

• una convivencia en la que están presentes valores y actitudes morales razonables y atractivos (objeto también de la "programación"), que pueda aprender por interacción social. Por ejemplo, la tolerancia; respecto a los otros, escu-

cha y valoración de sus opiniones...; el trato igual y justo a todos (sin discriminaciones); la solidaridad en el grupo de iguales, en el centro educativo, con grupos sociales menos favorecidos; la libertad, respeto al derecho a pensar, a seguir la conciencia, a tomar decisiones; la responsabilidad profesional

• algunos miembros representativos para él o ella de esos valores y actitudes que puedan llegar a ser nuevos modelos de identificación para ellos; actividades (encuentros, diálogos, foros) sobre temas éticos relevantes en sí o para los jóvenes, en los que puedan ejercer el razonamiento moral, la discusión y su autoafirmación (es decir, los mecanismos normales de personalización durante estos años).

• **Segunda etapa.** El planteamiento que aquí se propone se basa en dos reflexiones previas. La primera puede proponerse así: si mañana, cuando sea adulto/a, este joven o esta joven va a precisar de un conjunto de principios y valores éticos que orienten su vida moral; si para esta vida han de ayudarlo mucho las actitudes y hábitos éticamente correctos; si para que alcance a ser una persona verdaderamente autónoma en su pensar y obrar moral ha de saber ser libre frente a los condicionamientos externos e internos, y ha de ser capaz de actos voluntarios y de obrar conforme a su conciencia...; si mañana, cuando sea adulto, necesita todo esto, hoy, durante el breve período de la juventud, deberá al menos conocer e iniciarse en todo ello. Clave que, consiguientemente, da luz a los educadores sobre cuáles pueden ser sus acciones de ayuda a esos procesos: acciones encaminadas a facilitarles lo que los jóvenes precisen en cada uno de los aspectos reseñados.

Y en forma parecida puede proponerse también la segunda reflexión: si mañana, cuando sea adulto, el joven o la joven van a tener que asumir como adulto toda la responsabilidad de su vida moral, hoy, en puertas ya de ello, debe iniciarse en lo mismo comenzando por

asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje moral. Clave que da luz también al educador para entender que la primera y más fundamental aportación que puede hacer al joven o a la joven en el terreno moral durante estos años es ayudarlo a tomar conciencia de esta responsabilidad y a motivarse para asumirla. Querer formarse moralmente es un punto de partida de importancia crucial en el aprendizaje moral durante la juventud.

Proponemos aquí que el centro educativo aporte las ayudas mencionadas; lo que significa que defendemos aquí la convivencia de programar algún curso o seminario de ética durante el último o los últimos años de la enseñanza secundaria.

EL CONOCIMIENTO ETICO

1. Importancia y niveles

El conocimiento ético juega un papel introductorio en la vida moral y normativo u orientador en la misma tanto para las decisiones como para la conciencia. Pueden distinguirse en él tipos o niveles de conocimiento moral:

1. **Patrones morales:** conocimientos en los que se basa la persona para evaluar la corrección o incorrección moral de una actividad humana susceptible a esa evaluación ética.

Pueden ser:

• **Principios morales:** aquellos conocimientos en los que la persona basa últimamente su pensamiento y su acción moral y sus juicios éticos, y que dan razón suficiente de la moralidad de los conocimientos y acciones que principian. Los más universalmente consensuados son: la dignidad intrínseca de todo ser humano, antecedente y principio último de cualquier otro principio moral; los derechos humanos; subsiguientes a esa dignidad; y la justicia (conmutativa, distributiva y social), conocimiento moral central en cuanto que permite discernir en cada acción o situación si se atienden o se conculcan esos derechos y,



consiguientemente, si se respeta esa dignidad.

- Opiniones morales y opciones.

2. Juicios morales: ideas sobre la corrección o incorrección ética de una actividad humana susceptible a esa evaluación ética, que se forma o expresa una persona al confrontar esa actividad con algún patrón moral.

3. Razonamiento moral: el constituido por una serie de ideas concatenadas en las que se implican y entran en juego principios (u opiniones, u opciones) o juicios morales, y que conducen a una conclusión de orden moral.

2. Principios del conocimiento ético.

La Justicia. La justicia, el dar a cada uno lo que le corresponde en equidad, es el conocimiento ético central, ya que aporta el criterio para evaluar en concreto la corrección o incorrección ética intrínseca en cualquier situación o actividad humana con implicación moral.

La justicia presenta modalidades según el tipo de acción a que se aplica y los presupuestos y contenidos en juego, con algo común a todas y algo peculiar a cada una. Es común a todas:

- El tener como presupuesto la igualdad de todos los hombres.

- El tener como fuente o motor el sentido de justicia. Una fuente autónoma que no es sino el mismo sentido ético de la persona concretado en el aspecto de la equidad.

- El tener como contenido central la equidad, entendiendo por equidad el que cada uno aporte y reciba lo que le corresponde.

La primera modalidad a considerar parece que debe ser la **justicia conmutativa**, ya que es la más universal al regular la eticidad de las relaciones entre personas.

Es una modalidad que presupone, además de la igualdad de todos los hombres, la reciprocidad en aquellas relaciones entre las personas en las que

cabe esperar legítimamente correspondencia. Y en ella la equidad se concreta en reconocer o dar cada uno al otro e a los otros lo que les corresponde.

Una segunda modalidad es la constituida por la **justicia distributiva**, que regula las relaciones entre la autoridad y los individuos y entre los individuos entre sí, en orden a una distribución equitativa de bienes y cargas.

La equidad se concreta, pues, aquí en distribuir los bienes y cargas entre todos los miembros de una sociedad o grupo según lo que le corresponde a cada uno. Ahora bien, ¿cómo se determina qué le corresponde a cada uno? El punto de partida es el presupuesto de la igualdad, que lleva a establecer que, de entrada y en principio, a todos les corresponde lo mismo.

Resulta evidente en la práctica que este punto de partida ha de modularse después, atendiendo fundamentalmente a tres factores que el sentir común acepta como éticamente lícitos: Uno, los méritos objetivos, que pueden ser distintos en unas personas y otras, de forma que un mayor mérito haga acreedor a una mejora en la distribución de algún bien. Otro, las necesidades particulares reconocidas socialmente como merecedoras de ser tenidas en cuenta a la hora de la distribución. Y un tercer factor, las diferentes capacidades o posibilidades de las personas.

Proponemos aquí como tercera modalidad la **justicia social**, entendiendo por tal en nuestro tiempo y circunstancia: la misma justicia distributiva aplicada a los derechos sociales de todos los ciudadanos, cuando, en el ejercicio de una solidaridad social objetiva, hace que reciban los bienes y servicios sociales que precisan todos los ciudadanos. Dando preferencia, en caso de que no haya para todos, a aquéllos que no pueden procurárselos por otros medios cuidando de que llegue a todas las personas en estas circunstancias y en cantidad y calidad suficientes para una calidad de vida humana. Exigiendo en su caso a los ciudadanos solventes que se paguen algunos

servicios, aun cuando hayan contribuido ya a la constitución de fondos públicos para esos servicios, garantizando a estos últimos justicia en la determinación de la solvencia, razonabilidad en la aplicación y protección de los abusos.

Finalmente, por **justicia legal** entendemos aquí la modalidad de la justicia cuyo objetivo es la regulación legal de los imperativos de la justicia conmutativa, distributiva y social en todos los órdenes en que éstas pueden ejercitarse con efectos explícita o potencialmente públicos.

Los derechos humanos. Por derechos humanos se entienden determinadas facultades propias del ser humano, que le capacitan para hacer o no hacer algo o para exigir algo a otros.

Son algo que el mismo hombre ha proclamado a partir del reconocimiento de distintos aspectos de la realidad ("dignidad") humana, como propios y específicos del ser humano. Un reconocimiento históricamente complejo y laborioso y abierto a una mejor comprensión de los derechos ya reconocidos y al reconocimiento de otros derechos.

Por otra parte, por conformar un campo de "obligaciones" (legales unas veces y morales siempre) entre las personas, que cubren prácticamente los principales capítulos de relación entre ellas, entre los individuos y las instituciones, entre Estados..., los derechos humanos forman parte del orden de lo ético y han pasado a erigirse cada vez más en principios de moralidad, es decir, en criterio para juzgar las conductas éticas individuales o sociales.

3. Aprendizaje del conocimiento ético

3.1. Aprendizaje de los principios éticos

El aprendizaje de los principios éticos tiene tres componentes:

- a) un componente autónomo. El niño va aprendiendo desde sí mismo (sentido



ético) los diversos componentes de la justicia, de forma que entre los 6 y los 12 años debe haber desarrollado el sentido de justicia y disponer ya de una concepción básica de la justicia conmutativa y distributiva. El cultivo de la solidaridad —que debe empezar también en edad temprana— aflorará como realidad autónoma más tarde.

En cuanto a los derechos humanos, suponen un paso más avanzado del pensamiento lógico, y su aprendizaje autónomo puede alcanzarse por tres caminos: por la admiración y experiencia de la realidad humana (análogamente a como las cualidades de un animal inducen a reconocer unos "derechos de los animales"); por la toma de conciencia de los derechos propios; por la aplicación de la justicia a distintos aspectos concretos de la vida.

b) un componente sociónomo: el grupo funcionando es caldo de cultivo de todo lo anterior. Y durante la juventud, puede serlo también de la elaboración de los códigos normativos mediante la razón dialógica y el consenso.

c) un componente académico. El centro educativo debe favorecer todo lo anterior, como hemos visto; fomentar con actividades el diálogo y el consenso, y aportar la información complementaria precisa.

3.2. Aprendizaje de los juicios y del razonamiento moral

Este aprendizaje va a estar en relación:

- con los procesos de desarrollo del joven (lógico, afectivo)
- con las variables en la inteligencia de la persona;
- con el desarrollo del sentido ético y particularmente del sentido de justicia;
- con el aprendizaje de los principios éticos;
- con la importancia en el sujeto de la conciencia moral;
- con la sensibilidad para la solidaridad;
- con sus valores y actitudes (frente al grupo, la autoridad)

Como apoyos educativos se sugiere que, en el curso de ética y/o las actividades de formación ética, se faciliten:

- La práctica de la razón dialógica, los consensos y diferenciaciones.

- La ayuda al aprendizaje de habilidades importantes para el correcto ejercicio de los juicios y del razonamiento humano en general. Es decir, saber plantear los temas en su complejidad y saber integrar el sentido histórico en el conocimiento.

- La ayuda al aprendizaje de habilidades propias de los juicios morales y del razonamiento ético. Ello supone saber utilizar en su caso el recurso a la epiqueya, el recurso al principio ético superior, el recurso al mal menor y por último saber criticar los códigos sociomorales vigentes.

APRENDIZAJE DE LOS VALORES MORALES

1. Nociones generales sobre los valores

Por valor entendemos aquí un fenómeno humano correspondiente a una forma de posicionamiento del hombre frente al mundo, que presenta los siguientes caracteres:

- tiene un contenido que es captado y apreciado por el sujeto como algo positivo, es decir, como bien o verdad en sí mismo o para el hombre, o como algo que aporta sentido a éste, o como algo que supone realización para la persona;

- como algo que le parece importante, de forma que no se queda indiferente ante ello;

- como algo, finalmente, que le atrae, que le resulta deseable.

Un valor es algo totalmente íntimo y personal en el sujeto humano. Algo que forma parte de la personalidad del sujeto (de su manera de pensar, de reaccionar, de actuar); es un componente de su modelo de autoidentificación, de su ideal sobre sí mismo; y, a través de las manifestaciones externas del valor, hace de éste un signo hacia el exterior —para los

demás— de la identidad de la persona.

En el lenguaje común, el "valor" es un predicado ("algo tiene valor"). Pues bien, este papel sintáctico de predicado que juega el valor en el lenguaje ordinario es puesto entre paréntesis por la filosofía y la ciencias humanas cuando, a partir del siglo pasado, comienzan a interesarse por el concepto de valor. De la mano de este interés, el lenguaje y la epistemología van a dar un salto cualitativo en el uso del término, que de "predicado", va a pasar a ser sujeto. Más aún, va a ser significativo de aquello mismo de lo que era "predicado" va a servir para representarlo. Para algunas escuelas filosóficas y de ciencias humanas el valor que el hombre estima en cualquier realidad es tan importante, que no sólo pasa a primer término al pensar en esa realidad, sino también a ser representativo de ella. De esta forma, aquello de lo que se decía en el lenguaje común que tiene un valor X, pasará a ser en adelante en estos medios el valor X. Valor sustantivo que, unido a otros, va a constituir el mundo de los valores, una nueva manera de ver el mundo que ha adquirido ya carta de ciudadanía no sólo en la filosofía y en las ciencias humanas sino también en el mismo lenguaje común.

Hay valores puramente subjetivos de individuos o grupos, es decir, valores que responden a gustos, deseos, inclinaciones de un sujeto o grupo por "algo" o lo que otras personas y grupos no reconocen o conceden valor.

Y valores que tienen fundamento en la realidad objetiva; es decir, valores de una persona que toma pie para generarlos de algo que la realidad objetiva le ofrece y que percibe como digno de ser valorado. Valores que, por otra parte y por razón de esa objetividad, pueden llegar a ser reconocidos como tales por la generalidad de los seres humanos. Para ello resultan importantes la comprobación (de su bondad, verdad) y el consenso sobre ellos.

En la diferenciación de los valores entre las personas influyen: la edad; los



rasgos psicossomáticos y temperamentales (sensibilidad, reacciones: de agrado-desagrado, atracción-repulsión, deseo-repugnancia); la circunstancia o medios en que se desenvuelve la persona: medio humano, cultural, natural, informativo; las situaciones de cada persona (económica, laboral, social); las necesidades de la persona: más permanentes, más propias de una edad, más circunstanciales...; la historia personal: lo bueno que experimentó, de lo que careció, etcétera.

2. Importancia de los valores morales. Noción

La importancia de los valores morales se capta muy bien contemplando sus relaciones con otros factores de la vida moral.

Así, un "principio moral" que no sea además valor no motiva a obrar. Por otra parte, valores adquiridos en aprendizaje social se erigen en principios de conocimiento moral.

Y son manifiestas la relación que hay entre los valores y las actitudes, o entre los valores y una praxis que conduce a la adquisición de hábitos.

Antes de presentar la noción de valores morales parece conveniente precisar que tratamos aquí de valores con fundamento en la realidad objetiva y que, por lo mismo, puedan ser comprobados como positivos para el hombre en la experiencia, aceptados por la mayoría y consensuados. Supuesto lo cual, podemos decir que entendemos por valores morales:

a) Aquellos conocimientos éticos (principios, ideas), actitudes y conductas morales que una persona capta y aprecia como algo positivo (como bien, verdad, algo que aporta sentido, algo que supone realización para la persona); percibe como importante, de forma que no se queda indiferente ante ello; le atraen, le resultan deseables.

b) Algo totalmente íntimo y personal en el sujeto humano, algo que forma parte de la personalidad del sujeto (de su manera de pensar, de reaccionar, de actuar); es un componente de su modelo de autoidentificación moral, de su ideal so-

bre sí mismo; y, a través de las manifestaciones externas del valor, hace de éste un signo hacia el exterior, para los demás, de la identidad de la persona.

3. Axiología moral y educación

No vamos a entrar aquí en el amplio tema de las "clasificaciones" de los valores y en discusiones sobre "jerarquías" en los mismos. Ahora bien, sí es importante que tomemos conciencia de que, en educación es muy importante tener en cuenta los factores de diferenciación (no se pueden ignorar, por ejemplo, los valores que viven los niños) es preciso reconocer una prioridad de orden pedagógico entre los valores, que no coincide necesariamente con la jerarquía que se pueda reconocer entre los mismos. Así, por ejemplo y como ya hemos visto, aunque la libertad y la conciencia moral son los constitutivos últimos del acto moral, hay otros elementos del aprendizaje moral que deben ser cultivados antes.

La axiología moral debe centrarse, según lo expuesto en la vida moral de la persona: son los conocimientos, las actitudes, las conductas morales lo que es importante que lleguen a ser valores en la persona.

Y, como es obvio, los conocimientos, actitudes y conductas morales propios de cada estadio de desarrollo de la persona. Así, es importante que el niño de 7 a 12 años, por ejemplo, "valore" los distintos componentes de la justicia conmutativa que está viviendo en su grupo y colegio; que el adolescente "valore" la justicia distributiva, la autoafirmación moral, etcétera; que el joven valore la solidaridad y la tolerancia, etcétera.

En una programación educativa completa del aprendizaje moral, los valores morales propios de cada edad deben constituir objetivos de etapa.

Importancia del aprendizaje social

Los valores, al no ser un fenómeno sólo cognoscitivo sino la realidad de un posicionamiento muy complejo frente al

mundo, son un objeto muy propio de aprendizaje social en la familia y en el centro educativo. Por eso, es muy importante que la "interacción se plantee bien, sobre todo teniendo en cuenta que los sujetos del aprendizaje se ven sometidos a profundas manipulaciones de su mundo valoral por el tejido social.

Pues bien, los padres y educadores que deseen ayudar positivamente al aprendizaje de valores morales de los niños y jóvenes cercanos a ellos es preciso que de tal manera den testimonio de esos valores, actitudes y hábitos, que ellos mismos resulten creíbles y atractivos. Si el comunicante finge un valor, una actitud o un comportamiento, es muy posible que pierda su capacidad de influencia, si quien recibe el mensaje lo nota. O que la pierda para éste y para posteriores influjos, si el sujeto del aprendizaje cae en la cuenta de ello en otro momento en que se presenta una situación análoga, o cuando él mismo pasa por una experiencia en la que tiene que poner en juego lo así aprendido.

En cuanto a que el comunicante resulte también atractivo, se comprende que debe ser así, ya que su influencia es mayor si suscita atracción y deseos de ser como él. Una atracción que, cuando va acompañada de confianza, de afecto y de sensación, gusto o percepción por parte del sujeto del aprendizaje de su semejanza con el modelo, provoca el proceso que llamamos identificación: proceso y momento en que el influjo y la receptividad son mayores.

Atractivo que, por otra parte, conviene hacer extensivo también a la forma en que se presenta el valor, la actitud o el hábito que se desea transmitir. Si una persona al ejercitar un valor (la servicialidad, por ejemplo) lo hace haciendo ostentación de lo buena que es (o cree ser), esa sensación acompañante puede provocar rechazo del testimonio mismo; o si al ejercitar ese mismo valor lo hace con amargura, puede suceder que o no influya en el sujeto del aprendizaje, o que junto al valor transmita también esa amargura. Cada valor, actitud o hábito



que se trasmite en la interacción social requiere ser acompañado por las fórmulas y el contexto oportunos (actitudes, sensaciones), si se aspira a que su transmisión sea efectiva y totalmente positiva.

APRENDIZAJE DE LAS ACTITUDES MORALES

1. Nociones generales sobre actitudes

Una actitud es una predisposición conductual, una inclinación próxima a obrar de una forma en coherencia con ella misma, que tiene una persona. Una inclinación que no es innata (como en las "tendencias"), sino adquirida históricamente.

¿En qué consiste propiamente esa "predisposición"? Respondemos a ésta con ayuda de un análisis fenomenológico y estructural:

a) Una actitud está sostenida por energía psíquica del sujeto, que la misma actitud canaliza hacia su objeto (personas, ideas, animales) con un signo favorable o desfavorable hacia él.

b) Las actitudes pueden ser más o menos intensas, es decir, contener más o menos cantidad o intensidad de energía. La intensidad de una actitud puede vislumbrarse a través de: grado de adhesión que el sujeto manifiesta hacia ella, la continuidad de esa adhesión, el sentimiento que entra en juego en la actitud.

c) Las actitudes tienen los siguientes componentes estructurales:

- Neurológico
- Cognitivo: que influye en la actitud (cuanto más completo es o mejor interpela al sujeto, más intensa es la actitud), y que es influido por ella (una actitud favorable hace aprender mejor el objeto, una actitud desfavorable puede hacer o que no se aprenda o que no se quiera "ver" la información).

- Afectivo: componente central, ya que sin sentimiento no parece que pueda existir actitud. Son principalmente los sentimientos los que hacen que la actitud sea a favor o en contra del objeto, y están

muy relacionados con todos los demás componentes.

- Conductual: la actitud contiene una predisposición conductual conativa (inclinación interior a actuar conforme a ella misma), que se convierte además en refuerzo de esa conducta cuando el sujeto actúa.

d) Las actitudes tienen como funciones en el conjunto del psiquismo predisponer a la conducta congruente con ella y reforzar la acción correspondiente. Una función económica consistente en hacer saber al sujeto de forma sencilla y clara comportarse. Una expresiva, el adoptarla ante los demás ayuda a la identificación propia. Y pueden tener también otras funciones, como son la función defensiva y la de adaptación.

e) Las actitudes pueden tener su origen en influencias del entorno: medio familiar, escolar, laboral, ciudadano, religioso, estamento social, medios de comunicación...; en contactos directos con el objeto, de tipo traumático (únicos o pocos pero de gran fuerza afectiva), o repetidos y acumulados; en factores fisiológicos, como una enfermedad que puede dar origen a diversas actitudes morales o con cadencia moral; en factores cognitivos como ser las creencias (principios, opiniones). Además en valores, apetencias (gustos, inclinaciones tendenciales) y hábitos.

Y terminamos esta presentación con la mención particular de las actitudes que, por el papel que juegan en el psiquismo humano, merecen el calificativo de centrales. Es decir, aquellas actitudes particularmente estables y que soportan y enmarcan en su propio ámbito otras varias, al tiempo que establecen múltiples conexiones con otras actitudes de sujeto y que alcanzan a diversas zonas de su personalidad.

Y es importante no olvidar aquí que, en una persona normal y equilibrada, las actitudes centrales son pocas. Todo lo contrario de lo que sucede, por ejemplo, con el "fanático", para el cual todas las actitudes relacionadas con su fanatismo

pasan a ser centrales, de tal forma que cualquier cambio en ellas le parece una amenaza vital.

2. Peculiaridades y propuesta de actitudes morales

Todo lo dicho sobre las actitudes en general es válido, obviamente, para las actitudes morales. Ahora bien, este tipo de actitudes presenta unas peculiaridades que es preciso conocer. Así la intensidad de las actitudes morales recibe el refuerzo del sentido ético de la persona. Por otra parte en la predisposición conductual interfiere la conciencia moral. Además existe una actitud moral central de gran importancia: la actitud moral ante la vida. La actitud de obrar conforme a los principios éticos propios y a los valores morales que se tiene, de acuerdo con la conciencia.

Una actitud estable, soporte y marco de las demás actitudes morales, relacionada con otras actitudes y que alcanza a otras dimensiones de la personalidad.

Parece que lo coherente en una persona que tiene una visión del hombre en la que la dimensión moral juega un papel decisivo y unos determinados principios y valores morales será, por una parte, tener unas actitudes favorables a esa visión de la persona y a esos principios y valores; y, por otra, tener unas actitudes coherentes con esos principios y valores.

3. El aprendizaje de las actitudes morales y la ayuda educativa al mismo

La importancia de la formación de las actitudes es reconocida generalmente. En los años 70 fue tema priorizado en debates internacionales sobre educación, en alguno de los cuales la formación de actitudes fue presentada como clave de la educación del futuro. En esta misma línea, en España, por ejemplo, la ley de educación de 1970 establecía que las actitudes eran un factor a evaluar en el aprendizaje junto a los conocimientos. El problema fue que la mayor parte de los profesores no sabían medir actitudes



o determinar su peso en el conjunto de la evaluación. En la década de los 80 se ha concedido más atención explícita al tema de los valores.

En lo que se refiere a la ayuda educativa a la formación de actitudes en general y de las actitudes morales en particular, varias observaciones importantes pueden sugerirse a los educadores.

La primera, es recordar que, al igual que sucede con los valores, las actitudes son un objeto muy propio para un aprendizaje social, en el que, para ser eficaz, los modelos deben mostrarse creíbles y atractivos para facilitar la asimilación y suscitar confianza, afecto y percepción de semejanza para provocar el proceso de identificación.

La segunda, es tener presente que las actitudes se adquieren; que esto requiere desarrollo de la persona y tiempo para la formación de aquéllas, y que, consiguientemente, hay que esperar del sujeto del aprendizaje las actitudes positivas que es capaz de desarrollar o adquirir. Si el niño está en el estadio al que corresponden actitudes egocéntricas, si el adolescente tiene actitudes de oposición y ruptura, etcétera, no hay razón para empeñarse en que "cambien" esas actitudes.

Por eso, en actitudes morales es importante que se tome conciencia y formulen objetivos de etapa, teniendo como horizonte el objetivo final del aprendizaje de una actitud moral ante la vida.

Una tercera observación importante es la relación que hay entre los aprendizajes de principios éticos y valores y actitudes morales: todo lo que el sujeto aprende en uno de estos factores repercute en los otros.

En esta relación, las actitudes juegan un papel importante como manifestativas de la vida moral de la persona: pueden "observarse" y "medirse", y se pueden deducir desde ellas carencias en principios o valores. Por eso, es importante que el educador conozca dónde tienen su origen las actitudes y algunas nociones al menos sobre el cambio de actitudes: saber, por ejemplo que normalmente, a

más información, más cambio; o que las actitudes pueden cambiar por la vía de las necesidades hondas de la persona (de afecto, de sentirse aceptado, querido); o que hay actitudes defensivas frente a las cuales lo primero a intentar es un desbloqueo de las defensas.

Una cuarta observación es que los educadores deben prestar atención a las actitudes que se van generando en los sujetos del aprendizaje, dado que hay factores que pueden hacer que se desvíen de actitudes más correctas y originar en ellos actitudes imperfectas que deberán ayudar a corregir.

En realidad, la conciencia de la evolución de las actitudes propias constituye un carácter propio de una personalidad adulta. Por eso, esta conciencia y el conocimiento de algunas técnicas para el cambio de actitudes es algo que el joven debería aprender también durante su aprendizaje moral.

LOS HABITOS MORALES

1. Importancia

Los hábitos poseen una gran importancia antropológica, reconocida en otro tiempo por importantes tradiciones filosóficas y religiosas y recientemente por las ciencias humanas.

Esta importancia resulta particularmente en el caso de los hábitos morales. De hecho, los grandes sistemas éticos diferirán sobre el objeto último a pretender por el hombre en sus actos voluntarios (el placer, una determinada contemplación del mundo, un Dios concebido de una u otra forma, otra manera de entender la felicidad), y en la concepción de los objetos subsidiarios o dependientes de aquél y de la prosecución humana de los mismos. Ahora bien, todos ellos convienen en ser sistemas de virtudes, es decir, de hábitos morales.

En el lenguaje tradicional se denominan virtudes a los hábitos de comportamiento moral (y, en su caso, religioso, como las virtudes teologales cristianas: fe, esperanza y caridad) correspondien-

tes al contexto filosófico o religioso en que ese lenguaje se emplea. En las ciencias humanas, una vez que integraron en su temática y en su léxico a los hábitos (de los que son un tipo los hábitos morales), estos términos han sustituido al de virtudes para referirse a los comportamientos morales habituales; pero en realidad, cuando ambos términos se refieren a estos comportamientos son sinónimos.

Y no sólo en ambientes altamente cualificados: también el hombre de la calle reconoce la importancia de los hábitos morales. Así, aparece claro que para el observador medio de nuestra sociedad, una persona moral no es aquella que obra "alguna vez" conforme a unos principios, valores y actitudes moralmente correctos; es aquella que obra conforme a ellos habitualmente.

Por consiguiente, que la persona llegue a obrar con moralidad habitualmente debe constituir la meta u objetivo final de todo el aprendizaje moral.

Algo que no supone una mecanización de la vida moral, como en otras actividades de la vida (atletismo), alcanzar un hábito elevado implica haber practicado mucho y supone mérito.

2. Nociones generales

En su noción más general, por hábito se entiende algo que la persona adquiere a partir de una repetición de actos, que propiamente consiste en una predisposición para realizar un acto, y que, aunque puede cambiar, presenta un carácter estable. Esta noción es válida tanto para los hábitos físicos como para los psíquicos, orden al que pertenecen los hábitos morales.

Como las actitudes, los hábitos no son, pues, innatos, sino adquiridos; y no se identifican sin más con las "tendencias", aunque algunos presenten caracteres tendenciales por influjo de alguna tendencia presente en ellos.

Fijándonos ahora en los hábitos psíquicos, ¿en qué consiste propiamente la predisposición en ellos? Responderemos con tres aproximaciones o pasos.



a) Estructuralmente, la predisposición está compuesta fundamentalmente por tres tipos de factores:

- Por un entramado de reflejos condicionados creado por la repetición de actos semejantes, que puede incluir reacciones de tipo de estímulo-respuesta (tomar café-encender un cigarrillo).

- Por las creencias, valores, actitudes y apetencias del sujeto activados en el hábito en cuestión, que entran también en el juego de los reflejos condicionados.

- Por la facilidad psicológica para realizar la acción que le aporta al sujeto el mismo hábito. Factor éste que es resultado a su vez de varios elementos; lo que le facilita la acción al sujeto el aprendizaje de la misma que ha realizado en la repetición de actos que ha dado origen al hábito; de la familiaridad con la acción de la conducta económica que supone el actuar conforme al hábito; y del mismo entramado de reflejos condicionados ya mencionado.

b) En cuanto a la intensidad conativa o fuerza de la inclinación a la acción de los hábitos psíquicos está en función de las siguientes variables: de la intensidad de los factores estructurales en juego (creencias, valores, actitudes, apetencias, otros hábitos); de la consistencia del entramado de reflejos condicionados (normalmente será más fuerte cuanto más tiempo de existencia tenga el hábito); y del diferente grado de necesidad y universalidad del hábito (por ejemplo, pensar en un idioma es un hábito más necesario y universal que fumar).

c) Y en cuanto a los tipos de hábitos psíquicos, se pueden distinguir entre ellos, aquellos que se asientan y manifiestan principalmente sobre el componente fisiológico del hábito (gestos, movimientos con máquinas). Los hábitos más específicamente psíquicos (cálculo matemático, ciertas reacciones ante personas del otro sexo) y aquéllos que se asientan y manifiestan sobre componentes y hábitos fisiológicos y psíquicos igualmente relevantes en el hábito (todos los hábitos en juego al hablar en una lengua, por ejemplo).

3. Peculiaridades y tipología de los hábitos morales

Todo lo dicho sobre los hábitos psíquicos en general es válido, obviamente, para los hábitos morales. Ahora bien, este tipo de hábito presenta unas peculiaridades que es preciso conocer.

Así, entre los factores en juego en el entramado de reflejos condicionados de los hábitos morales se encuentran, como algo específico suyo y participando activamente en la conformación del hábito moral, el sentido ético de la persona, la conciencia moral (con su dictamen, impulso y sanción sobre la acción propia del hábito) y, lógicamente, las creencias, valores y actitudes morales.

Se comprende casi intuitivamente que la presencia activa de estos factores en el interior del entramado que estructura la predisposición conductual de los hábitos ha de dar lugar a juegos de conflictos y de refuerzos entre ellos y otros elementos de esa estructura, particularmente entre estos factores y las apetencias. Juegos que dan origen a tres tipos principales de hábitos morales:

- Hábitos moralmente valiosos adquiridos a partir de la repetición de actos conformes a la conciencia moral y en los que la predisposición es apoyada por laguna apetencia acorde también con la conciencia.

- Hábitos moralmente valiosos adquiridos a partir de la repetición de actos conformes a la conciencia moral, en los que el sujeto ha tenido que ir en contra o superar alguna apetencia contraria a dichos actos.

- Hábitos morales incorrectos, adquiridos a partir de la repetición de actos en los que se sigue alguna apetencia contraria sea al dictamen e impulso de la conciencia moral, sea a las creencias, valores y actitudes morales y al sentido ético en general.

4. Ayuda educativa al aprendizaje de los hábitos

Como en los temas anteriores, comenzaremos recordando la importancia del

aprendizaje social de los hábitos morales y subsidiarios a los mismos. Asimismo, es conveniente no olvidar el aspecto preventivo y correctivo de la ayuda ante la manifestación en el sujeto del aprendizaje de hábitos perjudiciales ("vicios").

Es preciso recordar también la importancia que puede tener para la formación de hábitos la información que aporte el curso de ética.

Y, finalmente, es importante procurar a los sujetos del aprendizaje espacios y ámbitos de relación social en los que los actos propios de estos hábitos sean posibles y de forma significativa para ellos.

Algo que puede procurarse sea aprovechando las mismas ocasiones que aporta la vida familiar o escolar para que los sujetos del aprendizaje dispongan de ocasiones de ejercitar actos morales suficientes en número y lo suficientemente significativas para ellos como para que la toma de conciencia de los mismos le encamine hacia el hábito; sea ingenándose para crear actividades complementarias de aquéllas a este mismo fin.

LOS FACTORES CONSTITUTIVOS ULTIMOS DE LA VIDA MORAL

1. La voluntariedad

El conocimiento moral abre la puerta para el acto moral. Si una persona no sabe que la decisión a la que se ve emplazada entra en el ámbito de lo moral porque es correcta o incorrecta desde este punto de vista, su acción no será moral. El conocimiento moral introduce en el orden de lo moral, aporta además el norte para la conducta, y constituye uno de los elementos formales del acto moral. Pero el conocimiento moral no constituye el elemento formalmente último del acto y de la vida moral: lo que verdaderamente conforma última y definitivamente el acto moral es la decisión libre y a solas con su conciencia de la persona. Por eso, son estas dos realidades sobre las que vamos a reflexionar aquí para



aproximarnos a la comprensión de la persona como sujeto ético.

1.1. Nociones

Hay actos volitivos en los que no se pone en juego la libertad. Y hay actos volitivos en los que se pone en juego la libertad: son los actos voluntarios. Actos en los que el sujeto decide, que le son imputables y de los que, por lo mismo, es responsable ante quien corresponda.

Por libertad entendemos aquí la cualidad de la voluntad humana que hace que el sujeto racional pueda decidir verdaderamente por sí mismo qué acto determinado quiere o va a realizar de entre los que percibe como posibles.

Ahora bien, una persona no podrá ejercitar esa cualidad si está obligada o determinada a hacer algo interna o externamente, lo que ha dado origen a los siguientes empleos principales y sentidos consiguientes del término libertad:

a) **Libertad social:** es aquella libertad que excluye la coacción externa y cualquier otro tipo de condicionamiento externo injustificable socialmente, que fuerce a un individuo o a un grupo humano a hacer lo que no quiere hacer en uno o varios órdenes de su existencia.

b) **Libertad interior:** es aquella libertad que excluye la determinación de la decisión libre de una persona por factores internos a ella misma distintos de la voluntad (emociones, sentimientos, humores, pasiones, funcionamiento endocrino, pulsiones sexuales, malestar fisiológico...). Es decir, es la libertad que posee quien controla estos factores, de forma que su decisión no sea atribuible a ellos.

c) **Libertad personal:** es la misma libertad en su sentido más primigenio y general, en cuanto calificadora de la personalidad de un ser humano y en cuanto factor presente en la autoconstrucción de la persona de tal forma que, si ella falta, no cabe hablar de autoconstrucción personal. Y esto último tanto en sus niveles más fenoménicos (autoconstrucción del cuerpo, del carácter, del orden cognoscitivo...), como

en los más profundos de su intimidad y de su autonomía personal (es decir, en la autoconstrucción de las creencias, valores, actitudes y hábitos propios de la persona).

1.2. Manifestación y problematización de la libertad

Durante el estadio premoral (los tres años) empiezan a ser posibles en el niño actos de voluntad, actos volitivos, cuando los estímulos gratos y atractivos para él provocan ya, además de una reacción instintiva, una respuesta volitiva: el niño "quiere" conseguirlos; o cuando los estímulos desagradables dan pie igualmente a una respuesta volitiva negativa (el niño "no los quiere"). Más aún, a lo largo de este período se va a manifestar ya también algo que recuerda a la "capacidad de elección": el niño parece elegir entre cosas concretas, y esto con más frecuencia y consistencia a medida que pasa el tiempo.

Ahora bien, ambos fenómenos no deben ser considerados todavía como manifestaciones de "libertad", ya que parecen corresponder a los estímulos más eficaces en cada momento para el niño, por lo que las "elecciones" que éste realiza son más aparentes que reales. Cabe, pues, concluir que lo que la persona manifiesta a lo largo de estos años en este orden de su realidad es, por una parte, el despertar y la puesta en marcha de su voluntad; y por otra, la conjunción del ejercicio de esa voluntad con la racionalidad, en el sentido de que la inteligencia "ve" dos o más posibilidades y la voluntad "quiere" o "prefiere" una de ellas, aunque esa querer o preferir no sea libre sino determinado por los estímulos.

En realidad, es difícil precisar cuándo aparecen en cada persona las primeras manifestaciones de su libertad; aquí sugerimos como momento en el que la manifestación de la libertad parece ya posible atendido el desarrollo evolutivo conjunto de la persona el período de la niñez.

Este período (entre los 8 y los 12

años) es decisivo para la consolidación de la voluntad y su fortalecimiento por el ejercicio, al tiempo que aparecen en él dos elementos nuevos y claves para la libertad: la deliberación y la elección. El niño es capaz ya de "deliberar" y "elegir". Serán elecciones concretas y basadas en una deliberación de lógica asimismo concreta, como corresponde al momento evolutivo; y elecciones cuya ocasión se presentará con mayor frecuencia a medida que aumentan su capacidad de deliberación, su autonomía en desplazamientos y sus relaciones sociales. Pero, teóricamente, se trata ya de verdaderas elecciones; es decir, de decisiones no determinadas, de actos volitivos cualificados y expresivos de libertad, de actos voluntarios.

Es cierto que la libertad de un niño no es algo plenamente desarrollado; no puede estarlo, dado que tampoco lo están la inteligencia (que ha de mostrar al sujeto las posibilidades u opciones que se presentan ante él) y la voluntad, de la que esa misma libertad es una cualidad. Pero eso, tampoco se le piden al niño las responsabilidades que se le exigen a un adulto por sus actos. Pero las realidades humanas que sustentan o hacen posible la libertad se dan ya en el niño, y actos en los que parece que aquella se manifiesta también, por lo que no parece aventurado reconocer a estas edades las primeras experiencias de libertad de la persona. Análogamente a como no se le niega al niño inteligencia y otras realidades por el hecho de que no estén en él todavía plenamente desarrolladas.

Y es cierto también que en un niño se descubren muchas dependencias y determinaciones internas y externas que parecen dificultar el acto libre, mientras su capacidad crítica y su voluntad no están todavía suficientemente constituidas para superarlas. Ahora bien, ¿es esta razón para negar la presencia de libertad en algunos, al menos, de los actos del niño? Creo que no, porque también en otros estadios del desarrollo y de la vida de las personas (incluida la madurez) vamos a encontrar la dificultad. ¿Es que



la efervescencia de la pubertad o la necesidad de afirmación y el apasionamiento de la juventud no resultan igual o más determinantes para la persona? Y la misma inmersión del adulto en una profesión o en una cultura u otras vivencias de diversos tipos, ¿no representan también no pocas veces formas de condicionamiento para sus decisiones parangonables a las que puede experimentar un niño o un joven?

De hecho, la libertad es una realidad problemática en cualquier edad, por lo que el que presente dificultades en la niñez no es razón para negar que se da en ella. Más aún, parece que ni su existencia ni su inexistencia son demostrables con razones científicas. Ahora bien, este "agnosticismo" contrasta fuertemente con toda una historia de la humanidad que se ha asentado en sus niveles más valiosos sobre la convicción de la libertad humana.

Un reconocimiento universal del que pueden servir como testimonios fehacientes la apelación generalizada a la moralidad, hecho que (se entienda como se entienda) presupone el reconocimiento de responsabilidad en las personas y de la libertad que sustenta esa responsabilidad; o la práctica en los más diversos estadios históricos y culturales de una justicia legal, basada en unos esquemas antropológicos semejantes a los de la moralidad; o la praxis de unas relaciones personales entrecruzadas sobre el presupuesto de respuestas libres; y más recientemente, esa apelación social continúa a la libertad, que culmina en las declaraciones universales sobre la libertad como derecho humano acreedor a ser respetado en toda persona en los diversos órdenes de actividad en que puede ser ejercitado.

Esta situación paradójica no puede menos de cuestionar al educador, sensible a la posibilidad de que los niños y los jóvenes y otros sujetos de aprendizaje puedan ver cuestionados en profundidad muchas de sus convicciones morales y

de todo tipo por una percepción de la libertad imperfectamente asumida. A una persona que pretenda asentar su vida sobre la científicidad, caer en la cuenta de que la libertad del hombre no constituye un dato científico puede cuestionarle hechos importantes como pueden ser el por qué y el sentido de la moralidad o del respeto a las decisiones de los demás. Y ésta es la razón principal por la que nos proponemos afrontar aquí la consideración de una posición humana actual y razonable sobre el tema: el hombre actual la necesita para prevenir traumas individuales y colectivos profundos, y, consiguientemente, el educador —que aspira a ayudar a ese hombre actual—, necesita de ella también.

Pienso que una posición razonable y actual en nuestro tema puede concebirse en términos de apuesta por una libertad realista.

Una apuesta, sí, dado que, cuando la razón científica se detiene en un punto mientras no puede llegar más allá y el tema compromete ineludiblemente a la humanidad, el hombre se ve abocado a opinar o a apostar por algo para vivir o salir adelante. Ahora bien, una apuesta razonable.

Y la apuesta por una libertad realista es razonable, en primer lugar, porque no se trata de una apuesta desde el vacío y en el vacío: es una apuesta por algo en lo que la humanidad ha creído siempre y en lo que ha basado aspectos fundamentales de su autocomprensión y de su existencia. En el fondo, es una apuesta por la especie humana, por aquellos en lo que ésta ha creído y cree.

Y es razonable, en segundo lugar, porque no va en contra de la ciencia; como ya he indicado, hoy por hoy no sabemos "científicamente" si el hombre es libre o no lo es, ni sabemos tampoco qué nos deparará sobre ello la ciencia futura desde el actual o desde un nuevo paradigma científico.

Y es razonable, finalmente, por su objeto: porque es apuesta por una libertad realista. Es decir, se apuesta por una libertad de la que se sabe que no es ni

incondicionada ni ilimitada. No es incondicionada, ya que su ejercicio mayor, menor o nulo va a depender de cómo controla el sujeto los condicionamientos internos y externos que pueden determinar su acto volitivo. En realidad, se apuesta por una libertad por la que es preciso luchar.

Y no es ilimitada ni en su realidad básica ni en sus posibilidades de ejercicio. Así, la libertad humana está limitada en su realidad más básica por la misma limitación de las realidades que la hacen posible y que la sustentan en cada persona: una inteligencia que no puede alcanzar a ver todas las opciones posibles o todos los matices de esas opciones, y una voluntad con una carga bioenergética determinada. Y está limitada en su ejercicio por la misma circunstancia de su aplicación; así, por ejemplo, el ejercicio de la libertad de los demás, otros derechos de los demás o ciertas acciones de la autoridad legítima representan limitaciones reales del ejercicio de la libertad. Más aún, los mismos ámbitos proyectivos de la persona que tan creativos y libres parecen —su proyecto vocacional profesional o familiar o, más radicalmente, el mismo proyecto de autoconstrucción personal implícito en sus creencias, valores, actitudes y hábitos—, no escapa tampoco de la limitación que la imponen las cualidades y caracteres limitados del sujeto.

1.3. Sugerencias para la ayuda educativa al desarrollo de la capacidad de voluntariedad

A lo largo de los temas precedentes hemos propuesto distintas estrategias con aplicación aquí: apoyo a la volitividad, al aprendizaje del autodomnio, a la educación para el consumo, a la crítica de los códigos sociales, en una palabra, planteamiento de un aprendizaje liberador.

En realidad, tanto la familia como la comunidad educativa constituyen hoy los espacios socioeducativos más adecuados y absolutamente necesarios para aprender a vivir en libertad en la sociedad de nuestro tiempo, porque sólo en



ellos pueden darse las condiciones de un ejercicio de la libertad "ayudado" sin ser por ello "manipulado".

Así, pueden ser formas de ayuda real pero no manipuladora durante el período de infancia, por ejemplo, la creación de espacios para el ejercicio de decisiones propias, la atribución de responsabilidades proporcionadas con el apoyo de la confianza en el niño, y el comenzar a hacer caer en la cuenta de que lo que el niño quiere queda limitado y tiene que compaginarse con lo que quieren los otros.

Actividades a las que convendrá añadir otras durante la niñez, como pueden ser ejercicios de corresponsabilidad y diversos conocimientos: por ejemplo, unas primeras comprensiones de los límites naturales de la libertad y de los condicionamientos internos y externos y posibles determinaciones solapadas de la misma, o una primera comprensión y valoración positiva de la democracia como ejercicio y ámbito de libertad.

Y que paulatinamente deberán ir dando paso a la asunción habitual por la persona de las decisiones que deba tomar, y a la información teórica y ayuda práctica propuestas en el curso de ética que hemos sugerido.

2. La conciencia moral

2.1. La conciencia volitiva (moral)

Se habla mucho de la conciencia moral; ahora bien, cuando hablamos de ella ¿a qué nos referimos propiamente? Constatamos "fenómenos" que atribuimos a la conciencia moral; ahora bien, ¿cuál es el origen de esos fenómenos?, ¿qué es lo que constituye propiamente la conciencia moral?

Para responder adecuadamente a esta cuestión, creo que es preciso comenzar reconociendo previamente una realidad humana que la fuerza de la percepción de los fenómenos de conciencia moral suele ocultar: la conciencia volitiva de la persona. Esta conciencia volitiva se manifiesta y estructura por un dictamen sobre lo que la voluntad libre pretende hacer,

hace o ha hecho, al que acompaña un impulso interior a hacer lo que se percibe como bien en el orden en cuestión (el sujeto se automotiva a obrar conforme a eso que percibe como bien), impulso que se ve reforzado por afectos (satisfacción, descontento). Es lo que nos sucede, por ejemplo, cuando experimentamos ese "decídete" o "no dejes pasar esta ocasión de" emprender un negocio, ir al médico, declarar los sentimientos a otra persona, hacer una gestión...; fenómenos que todos conocemos por experiencia propia. En todos estos fenómenos la conciencia volitiva (es decir, la conciencia actuando sobre la voluntad sea cual fuere el orden existencial de las decisiones de ésta) está poniendo en juego un dictamen sobre la bondad de la decisión y un impulso con refuerzo de afecto a tomarla.

Pues bien, cuando estos fenómenos suceden en el ámbito de la vida moral porque en el dictamen sobre la decisión a tomar se implican creencias y valores morales, entonces nos encontramos con los fenómenos conocidos generalmente como de "la conciencia moral". Lo que tradicionalmente se ha designado como "conciencia moral" no es, pues, sino la misma conciencia volitiva cuando en su ejercicio se implican factores morales; o, dicho de otra forma, cuando opera en el ámbito de la vida moral de la persona.

Así pues, la pregunta sobre el origen de los fenómenos de conciencia moral es respondida a un primer nivel e en un primer paso con la constatación de que su origen es interno al ser humano, la conciencia moral no es un producto o un eco de la sociedad, como se ha pretendido por algunas escuelas filosóficas y sociológicas. La conciencia moral forma parte de la realidad misma de la persona. Más en concreto, que ese origen se localiza en la conciencia volitiva de la persona, una realidad que se manifiesta en fenómenos de diversos tipos u órdenes, entre los que se encuentran los de tipo u orden moral. A partir de estos últimos podemos hablar de una conciencia volitiva que es al mismo tiempo moral, de una conciencia volitiva y mo-

ral o, más sintéticamente, de la conciencia moral.

2.2. Estructura de los fenómenos de conciencia moral

La fenomenología realizada ha puesto de manifiesto además la estructura de los fenómenos de esta conciencia volitiva. Estructura que, en el caso concreto de la conciencia volitiva y moral, comprende los siguientes elementos y fases:

A) Elementos

a) Un acto de conciencia activa del sujeto. Es decir, un acto que implica el conocimiento o percepción inmediata de lo que se está viviendo (la "conciencia espontánea" del mismo): una decisión a tomar. Pero que añade a esta conciencia los aspectos activos propios de él mismo, que se mencionan a continuación.

b) Dictamen sobre qué debe hacer, atendidas las creencias y los valores morales de la persona: "debes (no debes) hacer eso", "estás obrando bien (mal)", "has obrado bien (mal)".

c) Impulso a hacer lo que esas creencias y valores muestran como bien para la persona (o como verdad): "haz eso" (no hagas eso), "escoje eso" (no escojas eso)...

d) Afectos acompañantes que refuerzan el impulso: contento, satisfacción, paz... si se sigue el dictamen y el impulso; descontento, insatisfacción, remordimiento... si se actúa contra ellos.

B) Fases

a) Antecedente: antes de tomar la decisión.

b) Acompañante: mientras se está obrando.

c) Consiguiente: una vez que se ha obrado. En esta fase el impulso suele desaparecer o cambia de orientación —hacia la compensación, por ejemplo, si de la decisión se ha seguido algún daño manifiesto—, mientras que los afectos pueden acentuarse.

2.3. Cómo pensar la conciencia moral

¿Cómo pensar la realidad de la conciencia moral?, ¿cómo ubicarla en el ser humano?



Pues bien, por de pronto, lo primero a observar para responder a estas preguntas es que el conjunto de elementos que conforman la conciencia volitiva y moral no permiten atribuir a ésta una localización concreta en el sujeto humano. Así, por una parte, el acto de conciencia activa no tiene una localización precisa en el cerebro; y, por otra, los elementos que entran en juego en los fenómenos de conciencia moral —la inteligencia emitiendo un dictamen, todos los factores que contribuyen a conformar el impulso, y una amplia gama de afectos— constituyen un conjunto de factores humanos tan complejo y rico que parece claramente irreducible o localizable en un sólo foco del sujeto humano.

Consiguientemente, con esta riqueza antropológica y esta capacidad para conjugar y aunar en orden a la decisión humana tantos y tan variados elementos, la conciencia volitiva y moral se nos presenta más bien como algo cuya realidad hay que pensar y situar en el sujeto racional y volitivo mismo en cuanto tal. Como una capacidad de la persona en cuanto tal, que se pone en marcha cuando ésta tiene que tomar decisiones que la comprometen moralmente. Como aquella capacidad que tiene el sujeto humano, la persona, para juzgar sus propias decisiones y a sí misma cuando actúa libremente en ámbitos de moralidad; para motivarse a sí misma a actuar en coherencia con su percepción del bien moral, para sancionarse a sí misma con su sentimiento; para responsabilizarse en fin ante sí misma por las decisiones tomadas y actos realizados. Es decir, como algo totalmente íntimo de la persona, suyo y sólo suyo, y lo más mismo de sí misma.

2.4. Sugerencias para la ayuda educativa al aprendizaje del seguimiento de la conciencia moral

Antes de plantear cualquier sugerencia,

puede ser oportuno recordar que la conciencia moral de los sujetos del aprendizaje debe ser objeto del máximo respeto por los educadores.

Puede observarse que cualquier ayuda que se aporte al aprendizaje moral de la persona constituye una ayuda indirecta al mismo. Si la realidad de la conciencia volitiva y moral no es distinta del sujeto mismo, si es la misma realidad de la persona juzgando sus propias acciones con implicación moral y motivándose, sancionándose y responsabilizándose en ellas, de tal forma que al expresarse pone en juego toda la riqueza de la vida moral de la persona, se comprende que toda ayuda educativa a cualquiera de las dimensiones y aspectos de esa vida constituye una contribución al mejor desarrollo y fortalecimiento de la conciencia moral.

Otro tipo de ayudas pueden ser las encaminadas a que el sujeto valore la conciencia moral y adopte ante ella las actitudes más convenientes. Es algo muy importante porque el hecho de que la conciencia moral juega un papel fundamental en la vida moral no es algo que las personas descubren fácilmente por sí solas en edades en que es conveniente que lo sepan ya, ni algo que cada uno por sí mismo pueda discernir con claridad en su realidad, funcionamiento e implicaciones.

A este fin, el aprendizaje social y la información juegan también aquí papeles importantes. Una información, en concreto, encaminada primeramente a la formación de valores y la adopción de actitudes tales como la del respeto por la conciencia moral propia y la del seguimiento de la misma, y la de respeto profundo a su vez por la conciencia de los demás.

Y una información que, por otra parte, ha de proporcionar las habilidades o destrezas precisas para que la persona pueda afrontar con acierto problemas que

pueden surgirle en el seguimiento de su conciencia moral.

Así, por ejemplo, cuando la persona se encuentra en un conflicto de conciencia; es decir cuando la persona se ve emplazada a escoger entre dos opciones que la conciencia moral dictamina como buenas e impulsa a hacer, sin que la persona pueda en la práctica optar por ambas. Una situación que puede ser dolorosa y de la que la persona necesita salir. Ahora bien, ¿cómo salir? Esta es la "habilidad" que hay que aprender: ser capaz de optar, sin engañarse, aceptando la limitación humana, compensando en su caso la opción no seguida...

O cuando la persona vive una objeción de conciencia. Las objeciones de conciencia se diferencian de los conflictos en que no se trata ahora de un problema sólo interno en la persona: es además y muy principalmente un problema entre la persona y un grupo social. Es el conflicto que se da entre una persona cuya conciencia "objeta" (no está de acuerdo, no acepta) hacer algo o dejar de hacer algo que está impuesto socialmente en un grupo social al que pertenece y el grupo en cuestión.

En este caso, la persona puede sentirse fuerte en esa contraposición (los mártires son objetores de conciencia), si bien su fortaleza puede verse minada por los "conflictos de conciencia" que pueden acompañar a la objeción.

Las objeciones de conciencia pueden ser significativas de sensibilidades pioneras o enriquecedoras para la sociedad, aunque también pueden tener como fundamento cognoscitivo creencias y valores equivocados. Respetar la objeción de conciencia y a los objetores y saber analizar, juzgar los casos concretos de objeción son otras habilidades que el sujeto del aprendizaje moral debe aprender y que los educadores deben procurar. ■

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA

FRANCISCO BUSTAMANTE
MARIA LUISA GONZALEZ

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DIDACTICAS
PARA LA ENSEÑANZA MEDIA

SERPAJ

Con la compra de un ejemplar de Derechos Humanos en el Aula
le obsequiamos una suscripción anual a la revista **Educación
y derechos humanos** que incluye el envío a domicilio.

UN EJERCICIO DE AUTOCRITICA COLECTIVA

Ma. Luisa González

Se discute si la formación ética debe tener un espacio definido o si debe cubrir transversalmente el curriculum; opciones necesariamente no excluyentes. Lo que sí está claro es que las actitudes de los docentes, su forma de ejercer la autoridad, los discursos que pronuncian transmiten un código ético que sirve de modelo a sus alumnos y ello nos exige practicar la autocritica para lograr la mayor coherencia posible entre nuestros objetivos, nuestro decir y hacer.

Una mañana desperté para ir al liceo a trabajar y noté que no tenía ganas de encontrarme con los alumnos del curso de 5º año de Sociología. Sin embargo no sentía lo mismo con respecto a otro grupo con el que tenía clase a continuación. Obviamente, mi problema no era por el cansancio habitual o las frustraciones, descreimientos o broncas que por momentos nos invaden a los docentes. Se estaban manifestando los síntomas de una relación deteriorada con el grupo.

Yo tenía y tengo claro que la Sociología me brinda los contenidos necesarios para trabajar en clase una cantidad de temas directamente conectados con la realidad nacional y mundial, con la situación y el tiempo que vive el alumno, pero mi rol no apunta a capacitar pichones de sociólogo. Los objetivos del curso son muy amplios y no se reducen a lo académico. Estamos frente a un grupo a lo largo de todo un año lectivo, estamos frente a seres humanos con quienes tendremos una pluralidad de relaciones humanas tenidas de valores y vividas durante un proceso de formación de adolescentes. La situación de tensión exigía hacer algo...

Un intento de solución

Hace un tiempo leí en una contratapa del suplemento *El País Cultural* (Nº 29, 27 de Abril de 1990) el siguiente cuento del autor brasileño Artur Gonçalves de Azevedo, se llama *Plebiscito*.

"La escena transcurre en 1896.

La familia está reunida en el comedor. El señor

Rodríguez, el escarbadientes en la boca, está repantigado en la mecedora. Acaba de comer como un animal. Doña Bernardina, su esposa, se halla muy entretenida en limpiar la jaula del canario belga. Los niños son dos, un varón y una mujer. Esta se distrae mirando el canario. El pequeño, con la pierna cruzada, lee con mucha atención una de nuestras hojas diarias.

De pronto el niño levanta la cabeza y pregunta:

—¿Qué es un plebiscito, papá?

El señor Rodríguez cierra los ojos de inmediato, para fingir que duerme.

—¡Papá!

—Doña Bernardina interviene:

—¡Rodríguez! Mándalo te habla. No te duermas después de comer, que es dañino.

El señor Rodríguez no tiene más remedio que abrir los ojos.

—¿Qué hay? ¿Qué quieren?

—¿Qué es un plebiscito?

—¡Está bueno! ¿Vas a cumplir doce años y todavía no sabes lo que es plebiscito?

—No, no lo sé. Por eso te pregunto.

El señor Rodríguez se vuelve a Doña Bernardina, que continúa muy ocupada con la jaula:

—¡Fíjate, este chico no sabe lo que es plebiscito!

—¿Y qué tiene de raro? Yo tampoco sé lo que es.

—¿Cómo es posible? ¿No sabes lo que es un plebiscito?

—No. Ni yo, ni tú. Nadie lo sabe.

—¿Nadie? ¡Un momento! Creo haber demostrado

siempre que no soy ningún ignorante.

—No trates de disimular. Todo lo arreglas con charla. ¡Vamos a ver! Si lo sabes, explícalo que es plebiscito. ¡Vamos! ¿Qué es? Estamos esperando. ¿Qué es?...

—Lo que buscas es que me enoje.

—¡Pero, hombre de Dios! ¿Por qué no confiesas que no sabes? No es un crimen desconocer una palabra. El otro día fue lo mismo, cuando Manduco te preguntó qué era proletario. Charlaste, charlaste, charlaste y el chico se quedó como antes...

—Proletario —declaró el señor Rodríguez— es el ciudadano que vive de un trabajo mal remunerado...

—Sí, ahora, después de verlo en el Diccionario. Te juego algo a que no dices qué es plebiscito sin moverte de la silla.

—¿Qué gusto tienes de ponerme en ridículo delante de los niños?

—¡Ridículo es lo que haces! Sería mejor que le dijeras al chico: "No lo sé, Manduco, fíjate en el diccionario".

El señor Rodríguez se levanta de un salto y vocifera. ¡Yo lo sé!...

—¿Entonces por qué no lo dices?

—¡NO lo diré, porque no quiero sufrir una humillación delante de mis hijos! ¡No puedo dar mi brazo a torcer! ¡Quiero mantener mi autoridad moral! ¡Qué diablos!

El señor Rodríguez, exasperadísimo, nervioso, deja el comedor y se va a su cuarto, dando un violento portazo. En su cuarto había lo que le era más necesario en esta emergencia: unas gotas de azahar y un diccionario.

La niña toma la palabra:

—¡Pobre papá! Se ha llevado un disgusto después de comer. Le va a hacer mal.

—Que no sea cabeza dura —observa Doña Bernardina—, y que confiese francamente cuando no sabe una cosa.

—Oiga mamá —interviene Manduco, muy apenado por haber sido el autor involuntario del disgusto—, ¿por qué no llama a papá y hacen las paces?

—¡Sí, hagan las paces! —pide la hija con un tono tierno y suplicante. No pueden pelearse por el plebiscito dos personas que se quieren tanto.

Doña Bernardina da un beso a su hija y golpea la puerta del cuarto de su marido.

Rodríguez esperaba esta coyuntura. La puerta se abre enseguida. Entra, atraviesa el comedor y se sienta en la mecedora:

—¡Está bueno! —barbota, luego de un largo silencio—

—¡Está muy bueno! ¡Ignoras lo que quiere decir plebiscito! ¡Yo!

La mujer y los hijos se le acercan. Y el señor Rodríguez continúa con tono profundamente dogmático:

—Plebiscito... y mira a todos lados, como para ver si hay algún otro que pueda aprovechar la lección. Plebiscito es una ley romana, ¿comprenden? ¡Y quieren aplicarla en el Brasil! ¡Otro exotismo más!

Llegué ese día a clase, entregué una copia cada dos alumnos y lo leí en voz alta. Luego pregunté qué les sugería el texto. Los primeros comentarios apuntaron a explicarlo, por lo que aclaré mi pregunta: ¿sienten que tiene alguna relación con lo que sucede en la clase? ¿Por qué creen que hoy comencé la clase leyendo este cuento? Entonces sí, las apreciaciones fueron personalizadas y aterrizadas a lo que venía siendo el desarrollo del curso.

El origen de las dificultades

Una de las críticas epistemológicas que recibe la Sociología como ciencia apunta al elevado grado de opinión que hay respecto a su objeto de estudio, lo que le quita seriedad, objetividad, credibilidad como ciencia. Esto era precisamente lo que estaba pasando en este curso.

Los estudiantes creían que podían emitir su opinión sobre cualquier punto y que era tan válida como la de Weber o Parsons. Cuando se les pedía justificación se remitían a experiencias personales o que a un amigo le había pasado una vez... Yo sentía que mis argumentos no aclaraban ni convencían sobre la importancia del conocimiento científico, como una forma específica de comprender la realidad. Se generaba un conflicto entre el interés de los alumnos de participar opinando o contando anécdotas y mi interés en que le dieran el valor que ello tiene desde un punto de vista científico.

Las objeciones que ellos (se trata de cuatro alumnos que lograban imponerse al grupo) presentaban a las definiciones, a las explicaciones teóricas, a las clasificaciones no estaban sustentadas ni en libros ni diccionarios, era lo que se les ocurría en el momento. Mis reacciones fueron en varias oportunidades precisamente eso, reacciones impulsivas y no respuestas con contenidos formativos, lo cual colaboró en crear rencores, revanchas, en fin, a deteriorar la relación que ya no tenía visos de ser pedagógica.

La charla que se generó a partir de la lectura del cuento fue muy sincera, todos bajamos nuestras defensas y hubo un reconocimiento colectivo de los errores y sugerimos propuestas para superar la situación.

Hoy pasaron cuatro meses. Se repitieron algunas dificultades, sin embargo estoy convencida de que todos tenemos presente el cuento y la conversación posterior y eso permite a todo el grupo (yo me incluyo) superarlas de otra manera. Por iniciativa de algunos alumnos he tenido conversaciones particulares que muestran su inquietud por mejorar la relación.

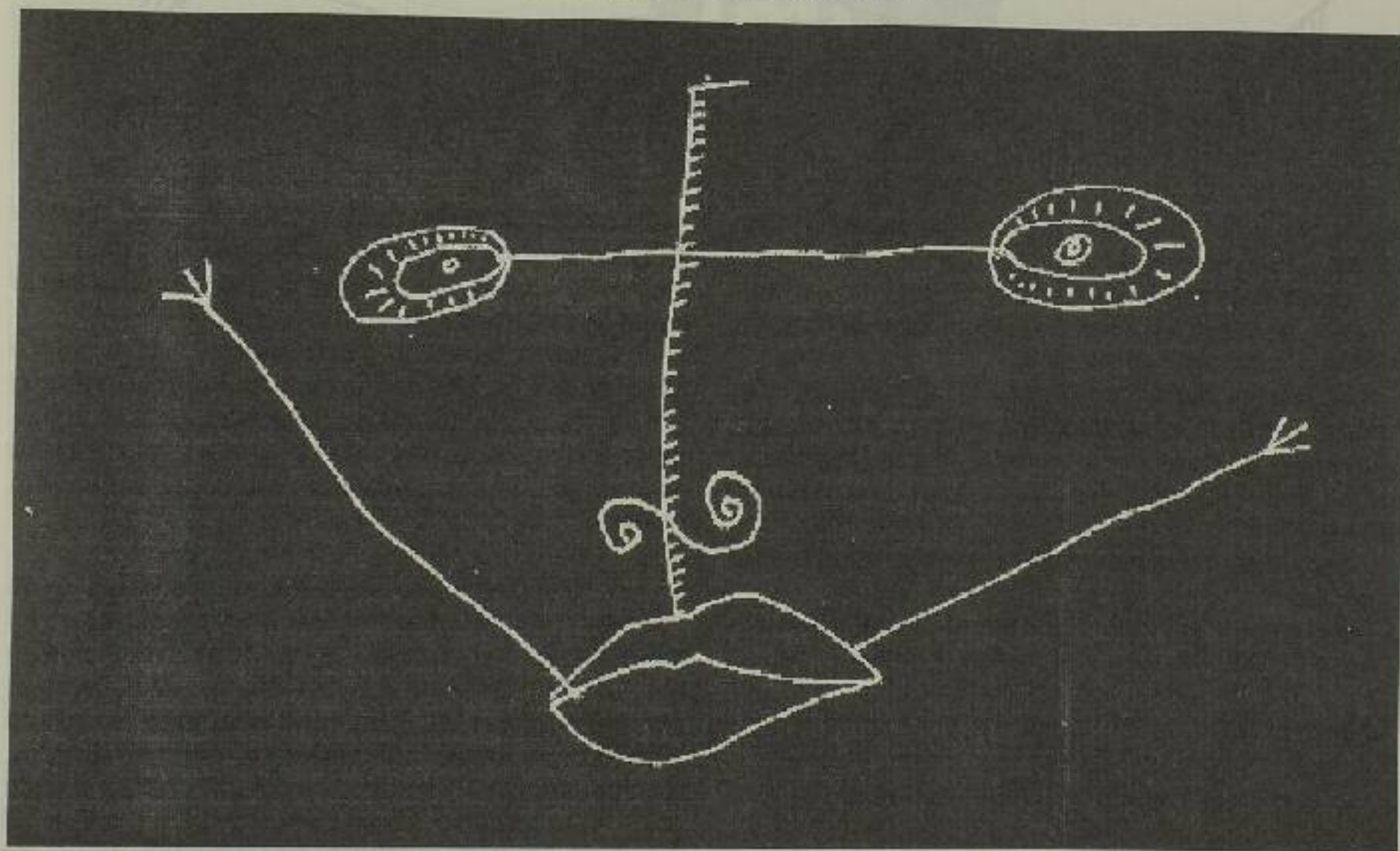
Una consecuencia no esperada fue la modificación en la pasividad del resto de los alumnos ya que comenzaron a hacer aportes clarificadores cuando resurgen problemas.

No se trata de haber realizado "una obra de bien" y ahora las relaciones humanas son "perfectas". Sólo fue un momento de autoerítica colectiva que nos permitió a todos entender un poquito más sobre la vida de seres humanos en el aula. ■

El disfrute del cuerpo

UN DERECHO QUE LOS NIÑOS TAMBIEN TIENEN

Cecilia von Sanden



El niño de hoy -todos los docentes lo vivimos- llega a la escuela con una gran dosis de agresividad, que no saben -y nosotros la mayoría de las veces tampoco- cómo canalizar.

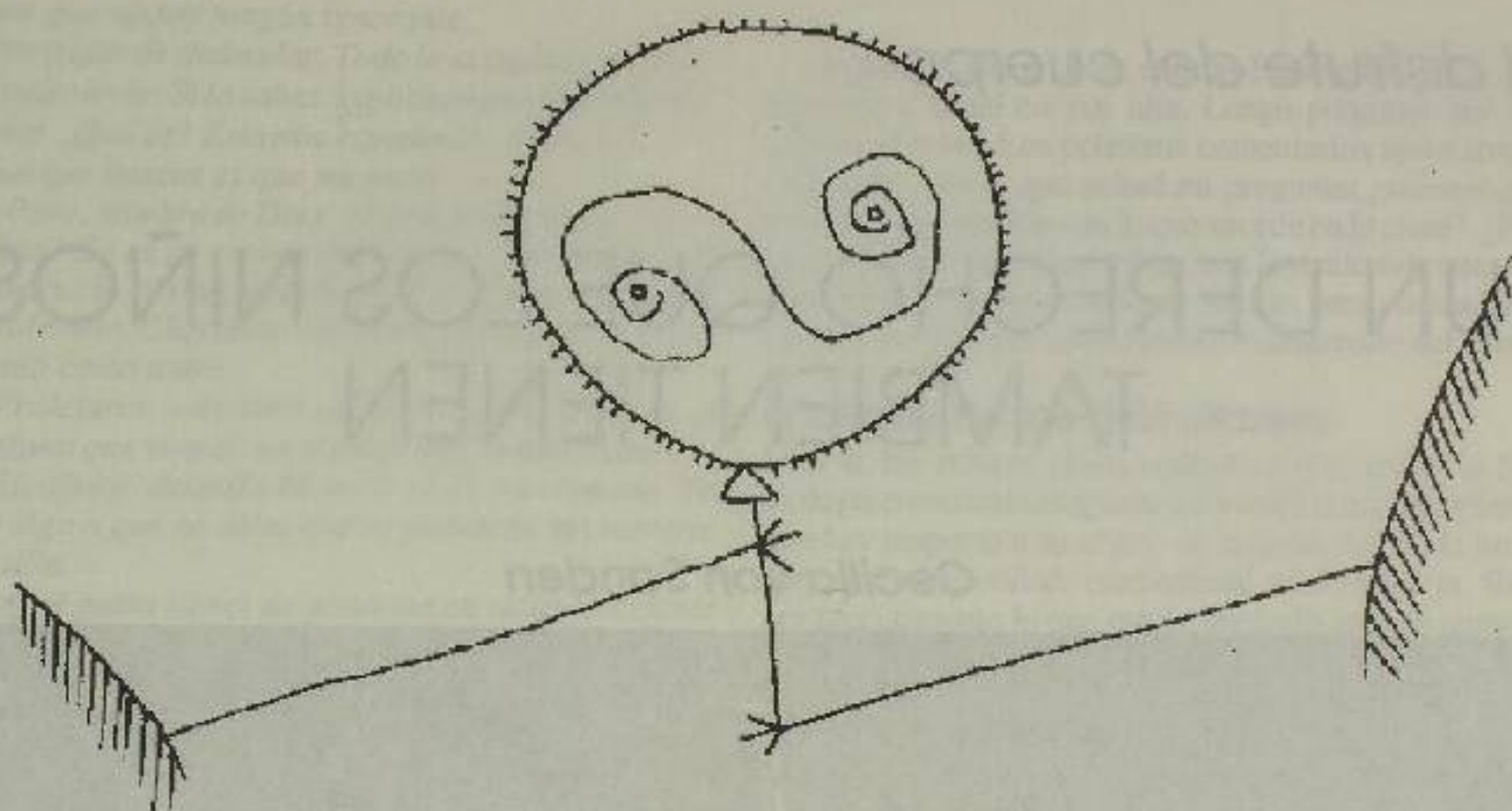
Evidentemente esto tiene causas psicosociales, económicas, ecológicas, en fin, podemos hacer innumerables hipótesis.

Lo cierto es que el niño manifiesta a menudo en el ámbito escolar, unos comportamientos, que no siempre son los deseables - aunque puedan ser muy justificados -: lo vemos agredir físicamente a sus pares, atentar contra el local escolar a través de conductas destructivas, reaccionar en forma desproporcionada hacia los demás, y hasta agredirse a sí mismo. En algunos contextos, lamentablemente esto se vuelve tan cotidiano, que ya lo hacemos obvio e incuestionable, así como muchas veces nos sobrepasa, y supera nuestra capacidad de respuesta.

En primer lugar tenemos que revisar qué entendemos por agresividad, porque muchas veces hasta la palabra nos genera rechazo. La agresividad, no siempre es violencia, es decir, no tiene por qué serlo. La agresividad es una forma de energía, es una energía vital, necesaria para la sobrevivencia, que está vinculada a la afirmación de sí mismo, al logro de objetivos, a la defensa de ideales, etc.. El asunto es, que en determinadas condiciones - y es lo que observamos más frecuentemente - la agresividad se vuelve una fuerza destructora.

En mi experiencia personal como maestra de niños de zonas carenciadas, he vivido muy de cerca esta realidad, que me ha hecho pasar por muchos estados de ánimo y ensayar distintas hipótesis y estrategias.

Una de las hipótesis u observación es que el niño de ese medio tiene una muy baja autoestima y mucha inseguridad de lo que él puede hacer. Se siente incapaz



en las cosas que la escuela le pide: «yo no sé», «yo no puedo», son palabras de todos los días.

Una autora argentina, Patricia Stokoe, dice: «Aunque el niño venga a la escuela sin lápiz, sin cuaderno, sin libros, el niño tiene su cuerpo».

Ante tanta carencia material y moral, encontré en el trabajo corporal, integrado a la enseñanza, una vía muy importante de lograr la expresión, la alegría de aprender, de participar, el descubrimiento de las propias potencialidades, etc.

Esto se fue trabajando a lo largo del año, de diferentes maneras.

En este artículo trataré de transmitir una de mis experiencias que sentí como más exitosa.

Objetivo:

- Lograr que los niños experimenten el placer del relax.
- Invitar al niño a contactarse consigo mismo, sus emociones, sentimientos y sensaciones, en vistas a mejorar la autoestima.
- Sensibilizar la percepción de sí y del ambiente.

Desarrollo:

Se motiva a los niños para respirar, invitándolos a imaginar que tienen entre sus manos un globo.

La consigna a seguir es que deben inflar el globo bien grande, pero muy lentamente para que no explote. Con esto se busca que el chico respire conciente y profundamente, así como favorecer la imaginación que puede ser muy placentero y distensionante.

En segundo lugar se les propone que cada uno diga en voz alta de qué color es su globo. A través del color el niño también canaliza emociones, afectos y además es una forma de darle identidad y por lo tanto identificarse él a través de ese objeto imaginado.

El paso siguiente es hacer el gesto de lanzar el globo a algún compañero, así como recibir otro. Este momento implica la interacción (pueden llegar a descubrirse a través de este gesto simpatías o antipatías).

Por último los chicos pueden hacer un dibujo (esto fue iniciativa de los propios alumnos) donde expresen gráficamente su experiencia. Pueden surgir aquí aspectos de la vida afectiva del niño que no están relacionados directamente al globo, pero que él ha canalizado en esa vivencia.

Una experiencia de este tipo, aunque sencilla, es de una riqueza infinita. Permite al niño explicitar de algún modo dimensiones de su ser que raras veces se contemplan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque están permanentemente influyendo en el mismo. Se genera además en este tipo de instancias, si son bien conducidas, un clima especial, que ayuda a cambiar en un sentido positivo, la calidad de las relaciones de los niños entre sí y con el docente. Surgen más a menudo gestos de ternura, de confianza, de respeto por el ritmo y la forma de expresión de los compañeros, así como una mayor comunicación entre los pares y con el docente.

El niño va adquiriendo una sensibilidad mayor, que lo va haciendo más cuidadoso de sí y de su entorno. Por ejemplo, se hace más conciente de sus estados, ya sea de alegría, de fatiga, de entusiasmo o de aburrimiento. Con relación al ambiente, discrimina más claramente lo que le resulta agradable o desagradable, pero además percibe que lo puede transformar a su favor. Ha sucedido que los niños empiezan a apreciar en ciertos momentos la calma, el silencio, y por lo tanto a exigirlo.

Esta experiencia la he vuelto a realizar con otros grupos, pero donde he tenido mejor respuesta es con los niños de primer año escolar. ■

◆◆◆◆◆ SERPAJ PRESENTA: ◆◆◆◆◆

¿TA QUE TENEMOS DERECHOS?



¿TA QUE TENEMOS DERECHOS?

Nos imaginamos la respuesta en un coro de voces de niños gritando con entusiasmo ¡TA! Y cuando los niños, con expresiones como éstas, acuerdan los términos en que van a jugar, lo hacen muy en serio. Y aquello que era una fantasía individual se convierte en un compromiso colectivo para hacerlo realidad.

Este libro es entonces una propuesta de juego, un juego muy serio, como son siempre los juegos de los niños. Si es cierto que los niños aprenden jugando, tal vez sea ésta la mejor forma de que conozcan y hagan suyos, tanto la Declaración como la Convención de los Derechos del Niño, para que esos derechos, proclamados por las Naciones Unidas, se hagan carne en ellos y en nosotros.

¿Cómo es este libro-juego?

- Un libro en forma de historieta a todo color.
- Con un lenguaje sencillo y coloquial en forma de cuento.

—Que les propone actividades que les permiten vivenciar los derechos enunciados en la Declaración y en la Convención de los Derechos del Niño.

—Con un capítulo informativo para ser leído con los padres o educadores, que da datos sobre la situación de la infancia, tanto en el mundo como en nuestro país.

¿Para quién es este libro?

—Desde luego para los niños, para que conozcan sus derechos y los de todos los niños.

—Para los maestros, quienes tienen en él un instrumento para formar en los niños la conciencia de los derechos humanos.

—Para los padres, para que respetando los derechos de sus hijos, los hagan respetuosos de los derechos de los demás.

Juguemos entonces, junto con nuestros chicos a hacer realidad un mundo en el que, por fin, sean respetados los derechos del niño.

CONFERENCIA MUNDIAL DE DERECHOS HUMANOS

*Luis Pérez Aguirre
Michael Czerny*

A partir de este número se introduce esta una nueva sección en la revista. Es un espacio que se referirá específicamente al tema de los derechos humanos y que recibirá contribuciones de distintos autores desde un punto de vista conceptual. Encontrarán aquí aportes novedosos sobre la temática y las nuevas tendencias a nivel latinoamericano y mundial.

Se busca a través de esta iniciativa brindar elementos que ayuden a la autoformación y enriquezcan la labor docente, para lograr así una praxis cada vez más liberadora.

Para inaugurar la sección les presentamos un documento elaborado por el Grupo de Jesuitas que participó en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos. En esa oportunidad se reafirmaron conceptos y se reformularon otros, en un proceso que no tiene fin en dirección a redimensionar la dignidad humana.

1. Introducción

Mientras el planeta despertaba con las noticias alarmantes a que nos tiene acostumbrados en esta etapa de su historia, y el Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (ONU) declaraba que en lo que va del año recibió 200.000 denuncias de violaciones masivas de los derechos humanos, 100.000 más que el promedio de los años anteriores, culminaba el 25 de junio pasado la Conferencia Mundial de Derechos Humanos. La declaración final pidió entre otras cosas "la defensa y la protección de los niños". Al leer despacio la lista de categorías de niños especialmente vulnerables:

*las niñas, los niños abandonados, los niños de la calle y los niños explotados económica y sexualmente, incluidos los utilizados en la pornografía y la prostitución infantil o la venta de órganos, los niños víctimas de enfermedades, en particular el SIDA, los niños refugiados y desplazados, los niños detenidos, los niños en situaciones de conflicto armado y los niños víctimas del hambre y la sequía o de otras calamidades.*¹

Uno se da cuenta de los enormes sufrimientos de seres inocentes que aparecen detrás del lenguaje aséptico de los derechos humanos y que la Conferencia trató de abordar.

La Conferencia Mundial de Derechos Humanos fue acordada por la Asamblea General de la ONU y se llevó a cabo en Viena entre el 14 y 25 de junio de 1993 para conmemorar el 45 aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos. El único acontecimiento previo de similares características fue la Conferencia de Teherán realizada para conmemorar el vigésimo aniversario de la misma Declaración en 1968.

La Conferencia de Viena se desarrolló en un nuevo contexto histórico que significa un verdadero desafío para la lucha por los derechos humanos. El sistema de derechos humanos al principio aparecía como la pequeña semilla de una viña, plantada en 1948 en los primeros momentos de la guerra fría y que fue creciendo poco a poco durante cuarenta años. Mientras crecía, el Oeste propició los derechos civiles y políticos mientras el Este apoyó los económicos, sociales y culturales. La enredadera de la viña de los derechos humanos aprovechó durante ese tiempo todas las pequeñas grietas y rajaduras del "muro", es decir, de la estructura mundial de ese momento. La viña de los derechos humanos creció, dio frutos y muchos la consideraron como algo magnífico.

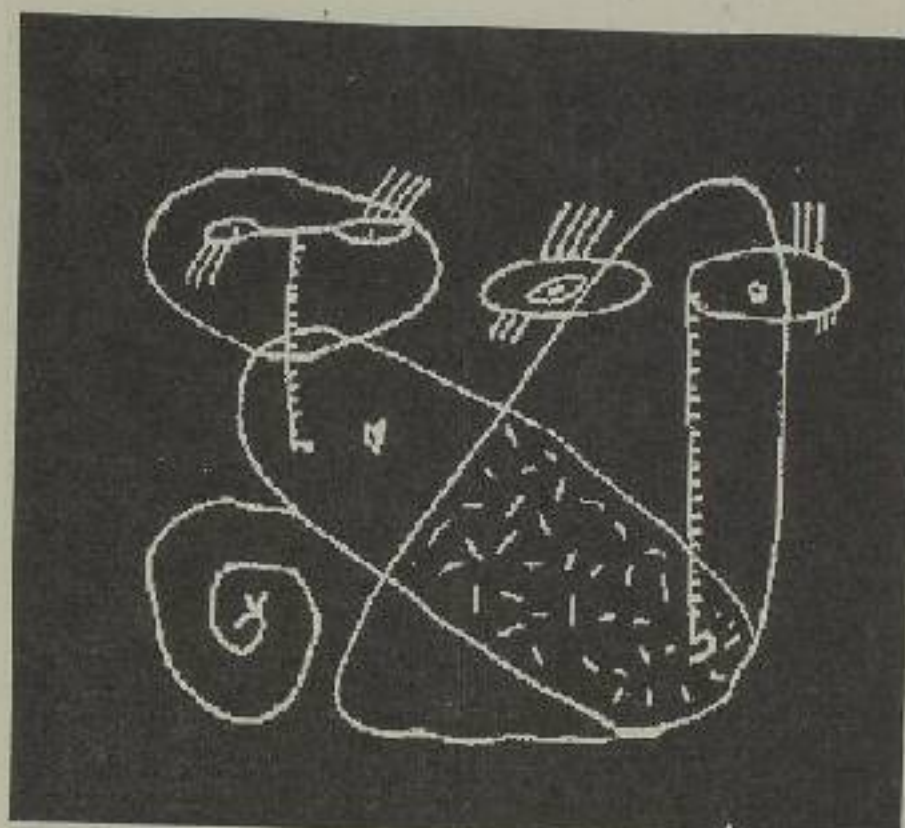
Si la Guerra Fría definió la tensa atmósfera en la que creció la "viña" de los derechos humanos, es también verdad que la lucha por los derechos humanos y la participación democrática —las madres de Plaza de Mayo, los que respaldaron Helsinki, el movimiento Edsa en Filipinas, Solidaridad en Polonia, Carta 77 en Checoslovaquia...— ayudaron a dismantelar aquel mundo tan polarizado geopolíticamente pero a la vez tan ordenado en "primer, segundo, tercer y cuarto mundos".

Pero casi repentinamente la estructura simbolizada por el Muro de Berlín se derrumbó, "arrastrando en su caída una cierta manera de representar al mundo y abriendo nuevas perspectivas"². El mundo aparece ahora muy diferente, ¿pero de qué manera? Con la caída de la construcción sobre la cual estaba apoyada, ¿qué sucedió con la viña de los derechos humanos entonces?

Precisamente "cuando el mundo padece una metamorfosis, cuando las certezas se derrumban, cuando las referencias se esfuman"³, "en un tiempo en que el período de acierto y error por el que estamos pasando aún no nos ha enseñado todas sus lecciones"⁴, cabe preguntarse si no era prematura la convocatoria de esta Conferencia Mundial de Derechos Humanos, cuando estamos aún lejos de discernir la estabilización del nuevo mundo que surge.

Debido a estos enormes cambios, la preparación para la Conferencia de Viena "que marchó de la mano con una impresionante aceleración de la historia"⁵, y la extensión de las inevitables incertidumbres, hicieron que ella fuera materialmente dificultosa.

Hubo cuatro reuniones oficiales de preparación: en Setiembre de 1991, Marzo-Abril de 1992, Setiembre de 1992 y Abril de 1993. Dichas reuniones fracasaron al intentar producir una agenda y acordar una declaración final. Las reuniones preparatorias regionales debieron enfrentar temas muy complejos: para la región africana



se tuvo una reunión en Túnez (noviembre de 1992) y para América Latina y el Caribe en San José de Costa Rica (enero de 1993), en Estrasburgo se realizó una reunión interregional de expertos en derechos humanos (enero de 1993) y la UNESCO organizó un Congreso Mundial sobre Educación para los derechos humanos y la democracia en Montreal (mayo de 1993). La regional para Asia y el Pacífico se realizó en Bangkok (29 de Marzo al 2 de abril de 1993). Finalmente la agenda de trabajo vino directamente de la Asamblea General titulada como "provisoria" y por ello el borrador de la declaración insumió todo el tiempo de la Conferencia para ser enmendado y aprobado.

En junio de 1993 miles de conferencistas, diplomáticos, especialistas en derecho internacional, observadores y periodistas convergieron sobre el "Austria Center", en las afueras de Viena, donde tuvo lugar la Conferencia. En ella participaron 171 delegaciones oficiales de los gobiernos, muchas organizaciones intergubernamentales, un ejército de traductores, personal de servicio, etc. Alrededor de unas 7000 personas en un documento que pudiese mejorar la protección de los derechos humanos en todas partes y que fuese respaldado por el consenso de los Estados miembros de la ONU.

2. El avance de la sociedad civil

Toda la Conferencia fue impregnada por el Foro de las ONGs. Ese Foro que se componía de más de 1450 organizaciones no gubernamentales (ONGs) "provenientes de todas partes del mundo, precedió y permeó toda la Conferencia mundial. Se reunió en el mismo "Austria Center" pero en el subsuelo. Estas ONGs trabajan en todos los rincones del planeta para proteger y promover los derechos internacionalmente reconocidos en sus respectivas áreas geográficas o países. El mero hecho de que haya tenido lugar la Conferencia de Viena, y que muchos gobiernos se acercaran al encuentro con mucho temor, es testimonio del éxito con que las ONGs,

sus redes de trabajo y otras instituciones civiles han impuesto los derechos humanos en la agenda de los gobiernos.

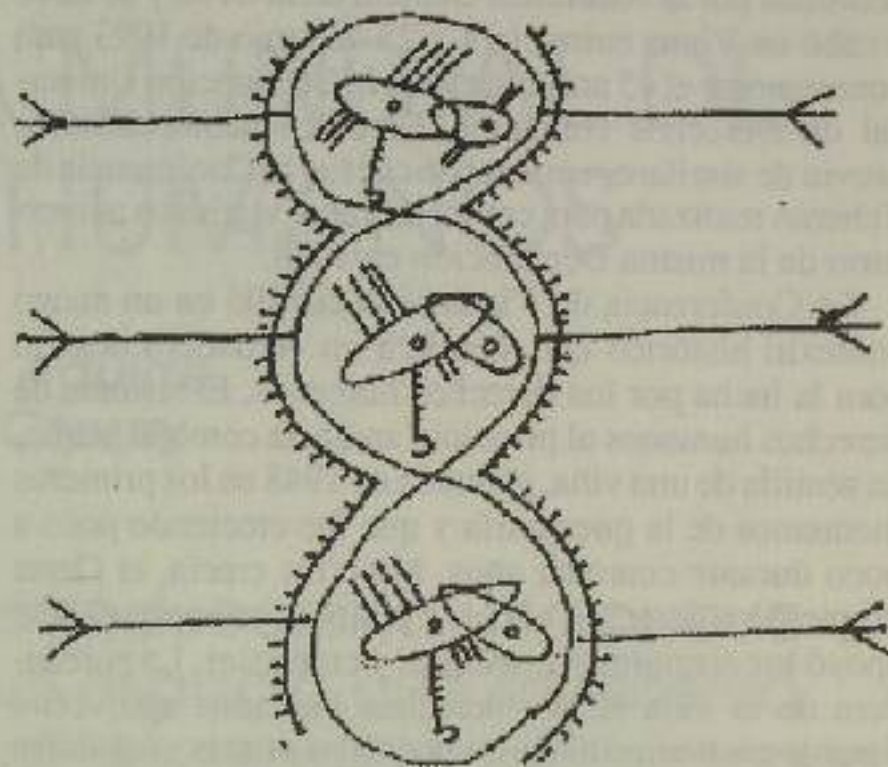
Unos 2.000 representantes de las ONGs se reunieron logrando una magnífica experiencia de intercambio entre ellos, forjando nuevos logros y desarrollando permanentemente estrategias para influir en el curso de la Conferencia. Además aprovecharon para mejorar sustancialmente las técnicas de interpretación e intercambio de información. Ante su dinamismo, se puede afirmar que ellas fueron temidas por los Estados y que en diversos momentos de la Conferencia fueron tanto excluidas como incluidas en el proceso de preparación y en el mismo desarrollo de ella.

Las discusiones de las ONGs se realizaron en un nivel diferente al de los Estados. En el piso de arriba los diplomáticos hablaban del derecho internacional y de mecanismos de protección, mientras que en el subsuelo se clamaba por solidaridad con las víctimas de las violaciones a los derechos humanos. Posters, videos, paneles de discusión, talleres, estanterías con libros y folletos, emocionantes testimonios, bailes y cantos, todo testimoniaba de las numerosas violaciones a los derechos humanos que se vienen realizando en el día a día. El llamado "programa paralelo de actividades" destacó claramente aquello de lo que tratan los derechos humanos: el sufrimiento y la esperanza, la pena y la reconciliación, la angustia y la alegría.(...)

Quizás uno de los dilemas más profundos que atravesó toda la Conferencia de Viena se puede expresar en la oposición entre una visión "universal" de los derechos humanos y otra centrada en situaciones específicas de países. Desde el punto de vista de los Estados que participaron en la Conferencia, era necesario, y efectivamente se llegó en eso a un "acuerdo de caballeros", no mencionar situaciones específicas de países. De lo contrario muchos Estados miembros, simplemente se hubieran negado a participar en la Conferencia. Más aún, se podía argüir legítimamente que existen otras instancias del sistema de la ONU que tratan de violaciones específicas, mientras que el rol de la Conferencia Mundial era de tratar asuntos más amplios, contemplados en la agenda provisoria.

Sin embargo para muchas ONGs, y aún para algunas delegaciones de países, un así llamado enfoque "universal" permitía que muchos violadores de derechos humanos se revistieran de una retórica elegante sobre los mismos o que legitimaran la represión con que algunos de esos regímenes tratan a sus pueblos.

Al menos cuatro veces este asunto afloró en la Conferencia: en la ceremonia inaugural del Foro de ONGs, una participante de Palestina por nombrar a Israel fue interrumpida ex abrupto por un miembro de la ONG Sionista. Luego vino la controversia que rodeó al Dalai Lama, cuya presencia, aún en el Foro de ONGs, fue bloqueada por China en la presunción de que simbólicamente el Dalai Lama condenaría a China por su ocupación del Tibet y por la represión que resultó de ella.



Hacia el final de la Conferencia, la Liga Islámica "rompió" con varios acuerdos de caballeros y reglas que se habían establecido y presentó una resolución sobre Bosnia, que no habiendo sido adoptada por consenso, fue luego puesta a votación. Gracias a la abstención de la mayoría de los países desarrollados del norte (Austria fue la única y notable excepción), la votación obtuvo la mayoría de los dos tercios necesarios. Inmediatamente después, fue aprobada una resolución similar sobre Angola presentada por Kenia.

Al contrario de lo acordado al principio en la Conferencia oficial, la reunión de ONGs se refería casi exclusivamente a situaciones de países concretos. Era verdaderamente insoportable oír a tantos grupos contando horribles historias de esclavitud, tortura, hambre, abusos de todo tipo. El horror parecía no tener fin.(...)

Esto actuaba como extraño marco para la intención de la ONU que convocó la conferencia para evaluar el progreso hecho en el terreno de los derechos humanos desde la proclamación de la Declaración Universal de 1948. La Conferencia también pretendía ajustar y mejorar los varios mecanismos o instrumentos en el derecho internacional para la protección de los derechos humanos. Lo que sucedió a nivel de las ONGs se expresó en otro lenguaje: el del escándalo de la violación a los derechos humanos... (que) deja en la sombra al dificultoso y muy técnico debate sobre los instrumentos de derecho internacional que realizaron los Estados. (...)

Es evidente que los derechos humanos son algo de vida o muerte para individuos y pueblos, especialmente para los tres mil millones de pobres en el mundo actual, cuyos derechos son absolutamente precarios. Sin embargo, el lenguaje de los derechos humanos, que es técnico y jurídico, a menudo suena abstracto y remoto para esas preocupaciones vitales. La primera preocupación de la gente que sufre está en su sobrevivencia y en su seguridad, no tanto en los derechos humanos tratados abstractamente. Pero al mismo tiempo es evidente que

las víctimas del hambre, de las discriminaciones y de la tortura están también interesados en que cesen de una vez los abusos y que los derechos de todos sean garantizados.

3. Los temas centrales

Los temas que estaban en el centro de la atención y que la Conferencia procuró formular, aunque casi todos ellos ya habían sido debatidos y declarados con anterioridad en diversas instancias previas de la ONU, debieron ser debatidos e integrados a un nuevo consenso en Viena puesto que durante estos últimos años se tuvo la evidencia de que no todos los Estados los entendían de la misma manera o con el mismo énfasis. No se entendería la dinámica de la discusión ni el esfuerzo realizado por todos los participantes a la Conferencia si se omitiera mencionarlos.

A) La humanidad y el mundo de los pobres

Detrás de una aparente discusión abstracta sobre la universalidad de los derechos humanos, yacía la presencia del pobre como realidad masiva y central en las discusiones.

Las ONGs buscaron constantemente recordar a la Conferencia Mundial "la necesidad de colocar en el centro de todos los debates de derechos humanos a la persona humana como tal, con todos sus componentes inalienables e indivisibles".⁷ Esto significaba afirmar la real igualdad y dignidad de los hombres y las mujeres en todas las categorías, de lo contrario se abrirían inevitablemente desigualdades entre los seres humanos.

Es imperativo "entender cómo la experiencia vital de los más pobres revela la indivisibilidad de los derechos humanos... y lo esencial de la noción de los derechos humanos, a saber, la dignidad inherente a cada ser humano, sea cual sea su pertenencia social, étnica, racial, su situación económica, su modo de vida".⁸ (...)

Es indispensable que los Estados favorezcan la participación de los más pobres en las decisiones adoptadas por la comunidad en que viven, la promoción de los derechos humanos y la lucha contra la pobreza extrema (par 13 bis).

Los derechos humanos son profundamente universales, no porque algunos juristas lo digan, sino porque todos los seres humanos han sido creados así, y depende de las naciones y los pueblos que ellos sean verdaderamente universales y no meramente en teoría. La Conferencia lo resaltó con claridad al decir que:

Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta la importancia

de las particularidades nacionales y regionales, así como de los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los Estados tienen el deber, sean cuales fueran sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. (par. 3).

Aún antes de comenzar las deliberaciones, el Secretario General recordó con fuerza la importancia de la afirmación universal de la noción de los Derechos Humanos: "Quiero, de la manera más solemne, que los Derechos Humanos (...) no son el mínimo denominador común de las naciones, sino, por el contrario, lo que yo desearía llamar "lo irreductible humano", es decir, la quintaesencia de los valores por los cuales afirmamos juntos que somos una sola comunidad humana!"⁹. Los derechos humanos "constituyen el lenguaje común de la humanidad gracias al cual todos los pueblos pueden comprender a los otros y al mismo tiempo escribir su propia historia. Ellos son, por definición, la norma última de toda política".¹⁰ "Esta noción, dijo el Secretario General, en un último análisis, es la que nos permite pasar de la moral al derecho, y establecer escalas de valores y normas jurídicas sobre las actividades humanas".¹¹

El que la Conferencia haya tenido que volver a acordar y reafirmar estos principios se debe a que, a pesar de su anterior formulación, muchos Estados no los apoyaban abiertamente. Prueba de ello fueron las palabras del Ministro de Relaciones Exteriores de Singapur diciendo que era necesario "establecer un equilibrio entre el ideal de la universalidad y la realidad de la diversidad". Su colega vietnamita, siguiendo esa línea de pensamiento llegó a decir que la universalidad y la "especificidad" son dos aspectos de los derechos humanos y no se excluyen el uno del otro. También detrás del discurso de la delegación de China estaba sutilmente impugnado el concepto de universalidad al subrayar la soberanía nacional y el derecho a elegir el propio sistema político. Es por ello que Boutros Ghali en su discurso tuvo el cuidado de aclarar que universalidad no significa dominación ideológica de un grupo de Estados sobre otros.

En este contexto cabe resaltar el hecho de que la reafirmación por parte de la Asamblea de la indivisibilidad, interdependencia y universalidad de los derechos así como el Derecho al Desarrollo debe ser acogido como un paso importante dado en Viena. Las Naciones Unidas ya habían señalado que "todos los derechos deben ser desarrollados y protegidos. En ausencia de los derechos económicos, sociales y culturales, los derechos civiles y políticos corren el peligro de ser puramente nominales; en ausencia de los derechos civiles y políticos los derechos económicos, sociales y culturales no podrían ser garantizados por mucho tiempo".¹² (...)

B) Derecho al desarrollo

Dado que la realidad del pobre ocupaba el primer plano en la conciencia de los asistentes a la Conferencia, nuevamente había surgido la esperanza de que se reafirmara el Derecho al Desarrollo para los pueblos pobres. El Foro de las ONGs lo propuso desde el comienzo y posteriormente la Conferencia oficial lo reafirmó en un elaborado consenso. Allí se habla de respetar todos los derechos y esto quiere decir eliminar la pobreza, mayores ingresos para los pueblos, mayores posibilidades educativas, mejores sistemas de salud y mayor respeto a las garantías individuales.

La Conferencia Mundial de Derechos Humanos reafirma el derecho al desarrollo (...) como derecho universal e inalienable y como parte integrante de los derechos humanos fundamentales (par. 6.1) ... la persona humana es el sujeto central del desarrollo (par. 6.2) ... la pobreza extrema y la exclusión social constituyen un atentado contra la dignidad humana y ... urge tomar medidas para comprender mejor la pobreza extrema y sus causas, incluidas las relacionadas con el problema del desarrollo, a fin de promover los derechos humanos de los más pobres, poner fin a la pobreza extrema y a la exclusión social y favorecer el goce de los frutos del progreso social (par. 13 bis). La democracia, el desarrollo y el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales son conceptos interdependientes que se refuerzan mutuamente (par. 5).

El Secretario General en su discurso de apertura recordó todo el trayecto previo a la Conferencia realizado por esa noción del derecho al desarrollo que ahora es reafirmado claramente. Dijo que ese derecho "es una invitación particular a comprender lo novedoso de la noción de universalidad"¹³ para todos, no sólo para algunos. Y recordó que "la Asamblea General ya había ido muy lejos en este camino al afirmar, desde 1979, que "el derecho al desarrollo es un derecho humano", y que "la igualdad de oportunidades en materia de desarrollo es una prerrogativa de las naciones, así como de los Estados que las componen"¹⁴. Recordó asimismo que la Asamblea General adoptó en 1986 "una Declaración sobre el derecho al desarrollo en la cual se afirma que "el ser humano es el sujeto central del desarrollo y debe por lo tanto ser el participante activo y el beneficiario del derecho al desarrollo"¹⁵.

El derecho al desarrollo adquiere una dramática urgencia dado el hecho de que:

La generalización de la pobreza extrema inhibe el pleno y eficaz disfrute de los derechos humanos; la comunidad internacional debe seguir dando un alto grado de prioridad a su inmediato alivio y su ulterior eliminación (par 7 bis).

Las relaciones internacionales de ayuda e intercambio se han ido deteriorando y lo continúan haciendo.¹⁶

La Conferencia Mundial exhorta a la comunidad internacional a que haga cuanto pueda por aliviar la carga de la deuda externa de los países en desarrollo a fin de complementar los esfuerzos que despliegan los gobiernos de esos países para realizar plenamente los derechos económicos, sociales y culturales de sus pueblos. (par 6 ter).

Se debatió mucho también el complejo tema de la condicionalidad de las ayudas, los intercambios y la solidaridad a la vigencia de ciertos derechos humanos. En el debate se vio claro que ningún país o región puede afirmar con honestidad que haya llegado al pináculo de la democracia o de los derechos humanos, o que posea el único modelo de desarrollo, y menos tratar de imponerlos sobre los demás.

C) La mujer

Dentro del campo universal de los derechos humanos aparecía también con el mismo énfasis que los derechos del pobre, la realidad también masiva de la violación a los derechos de la mujer.

Los grupos de mujeres estaban muy bien preparados y eran conducidos por personas con una calificación excepcional para la tarea. Un tribunal especial de mujeres recibió testimonios sobre las violaciones de los derechos de las mujeres. Fue un encuentro muy impresionante, disciplinado y altamente emotivo. La Conferencia finalmente declaró que:

Los derechos humanos de la mujer y de la niña son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales. La plena participación, en condiciones de igualdad, de la mujer en la vida política, civil, económica, social y cultural en los planos nacional, regional e internacional y la erradicación de todas las formas de discriminación basadas en el sexo son objetivos prioritarios de la comunidad internacional. La violencia y todas las formas de acoso y explotación sexuales, inclusive las derivadas de prejuicios culturales y del comercio internacional de personas, son incompatibles con la dignidad y la vida de la persona humana y deben ser eliminadas. Esto puede lograrse con medidas legislativas y con actividades nacionales y cooperación internacional en esferas tales como el desarrollo económico y social, la educación, la atención a la maternidad y a la salud y el apoyo social (par. 9).

D) Los indígenas

En la mayoría de las regiones del mundo, los pueblos indígenas constituyen los más pobres entre los pobres. El Secretario General abrió la Conferencia señalando con

mucho énfasis que "es tiempo de escuchar a los pueblos indígenas y trabajar con ellos". Tanto la Conferencia como diversos organismos ya están concretando la respuesta a estas demandas. Sin embargo, también es cierto que hemos llegado a la mitad del Año Internacional de los Pueblos Indígenas y poco en concreto se ha logrado; por ello entonces algunos piensan que conviene convertirlo en década para realizar los objetivos propuestos.

Son varios los Estados que a la fecha no aceptan ratificar los convenios aprobados por muchas naciones ni se les da vigencia a tratados y acuerdos celebrados con los mismos pueblos indígenas. Se cierran en sus visiones conquistadoras y opresoras para desconocer la presencia de estos pueblos con sus derechos consagrados como seres humanos. Hubo quienes urgieron soluciones inmediatas y definitivas para que la humanidad no regrese a "épocas siniestras que vivió en la primera mitad del siglo presente", como dijo en su alocución la Sra. Rigoberta Menchú, recientemente nombrada Premio Nobel de la Paz y vocera oficial de la propuesta para una Década por los derechos del Indígena.

La Conferencia Mundial reconoce la dignidad intrínseca y la incomprable contribución de los pueblos indígenas al desarrollo y al pluralismo de la sociedad y reitera firmemente la determinación de la comunidad internacional de garantizarles el bienestar económico, social y cultural y el disfrute de los beneficios del desarrollo sostenible. Los Estados deben garantizar la total y libre participación de los pueblos indígenas en todos los aspectos de la sociedad, en particular en las cuestiones que les conciernen. Considerando la importancia de las actividades de promoción y protección de los derechos de los pueblos indígenas y la contribución de esas actividades a la estabilidad política y social de los Estados en que viven esos pueblos, los Estados deben tomar medidas positivas concertadas, acordes con el derecho internacional, a fin de garantizar el respeto de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de los pueblos indígenas, sobre la base de la igualdad y la no discriminación, y reconocer el valor y la diversidad de sus diferentes identidades, culturas y sistemas de organización social (par. 11).

Conclusion

El cuadragésimo quinto aniversario de la Declaración Universal de los Derechos estuvo marcado por todas las complejidades y tensiones que atraviesan hoy día a la comunidad internacional. "Ante las fuerzas de desintegración y el resurgimiento de la barbarie que parecen a veces sumergir a nuestro planeta".¹⁷

El Secretario General de las Naciones Unidas reflexionó que "el llamado de las referencias fundamentales, la búsqueda de una moral, se hacen más imperiosas

y la voluntad de autocomprender se impone como una necesidad".¹⁸

Si debemos hacer un balance de la Conferencia, diríamos que ella confirmó con su autoridad los principios básicos que ya habían sido declarados hace años. Nos referimos a los principios de universalidad y de indivisibilidad de los derechos humanos.

El otro gran tema fue la solemne reafirmación del vínculo entre el desarrollo económico y los derechos humanos y la indivisibilidad entre los derechos civiles y políticos con los económicos, sociales y culturales.

Un hecho que debe resaltarse es el avance de la sociedad civil, por medio de la presencia y actividad de las ONGs, durante todo el período de preparación y durante la misma Conferencia. Esta vez ellas desbordaron totalmente el marco habitual de relación con los Estados en el ámbito de las Naciones Unidas (...)

Se puede afirmar que se nota un verdadero avance también en lo que ya explicamos que se declaró sobre los derechos de la mujer y de los indígenas. De los niños, la no discriminación y el interés superior del niño deben ser consideraciones primordiales en todas las actividades que conciernen a la infancia, teniendo debidamente en cuenta la opinión de los propios interesados. ... Los derechos del niño deben ser prioritarios en toda actividad del sistema de las Naciones Unidas en materia de derechos humanos.

La Conferencia mundial subraya asimismo que el pleno y armonioso desarrollo de la personalidad del niño exige que éste crezca en un entorno familiar, que merece, por lo tanto, una mayor protección (par. 12).

También se cayó en la cuenta de que los derechos humanos son los parientes pobres de las Naciones Unidas y que se debe mejorar significativamente su presupuesto para poder ser efectivos en el trabajo. Hoy no pasa del 1% del presupuesto total de las Naciones Unidas, unos 11 millones de dólares. Los miembros del Centro son sólo 79 permanentes y deben velar por los derechos humanos de todo el mundo. Dicen que al menos se debería duplicar el presupuesto. Esto deja en evidencia la poca importancia que le atribuyen al tema algunos Estados.

Queda pendiente el seguir trabajando para reforzar los mecanismos de las Naciones Unidas que salvaguardan los derechos humanos. En el plan de acción es quizás donde más se ven las carencias de la Conferencia que no había logrado preparar los acuerdos antes de su apertura y gastó su tiempo en conseguir consensos sobre principios ya establecidos mucho antes pero que algunos Estados pretendían interpretar de manera restrictiva o regresiva.

No se acordó nada sobre los mecanismos de control que habían sido propuestos en las reuniones preparatorias, como el de crear un Tribunal Penal Internacional que entienda en asuntos de violación a los derechos humanos y establecer un Alto Comisionado para los derechos humanos.

Además quedan muchas preguntas sin resolver, mu-

chas materias pendientes para la etapa que comienza al clausurarse la Conferencia de Viena. Las recientes intervenciones humanitarias de las Naciones Unidas, por ejemplo, han planteado más interrogantes que soluciones a los conflictos. ¿En qué situaciones se debe intervenir y con qué garantías? Tampoco hay claridad respecto de cómo proteger a las minorías en medio de los conflictos y prevenir la violencia. ¿Cuál es el significado de conceptos como el del "derecho a la autodeterminación", el de la "condicionalidad" de las ayudas a criterios de derechos humanos, generalmente usados políticamente, el de "la no-ingerencia" en los asuntos internos de un Estado miembro? ¿Cómo proteger los derechos humanos en los conflictos armados?

Al irnos de Viena nos llevamos tantas o más preguntas que las respuestas formuladas en la Declaración final. Pero ello será materia para el trabajo que nos espera. La conciencia de los derechos humanos es progresiva y avanza en el tiempo al ritmo de quienes están dispuestos a luchar por ellos. La Conferencia de Viena ha sido un paso más en esta larga marcha. La historia dirá si fue un paso largo o corto. Esto nos lo confirmó el mismo Boutros Boutros-Ghali en su discurso inaugural al decir que "los derechos humanos son, por esencia, derechos en movimiento. Tienen por objeto, a la vez, de expresar imperativos inmutables, enunciar un momento de la conciencia histórica". ■

Julio de 1993

1 Declaración de Viena y Programa de Acción (25 de junio de 1993), párrafo 12.

2 Boutros Boutros Ghali, "Les Droits de l'homme: Quintessence des valeurs pour lesquelles nous affirmons que nous sommes une seule communauté humaine", DH/VIE/4 (14 de junio de 1993), página 1.

3 Boutros-Ghali, página 2.

4 Cardenal Roger Etchegaray, "Human Rights, Democracy and Development", Viena, 17 de junio de 1993, página 6.

5 Boutros-Ghali, página 1.

6 De las cuales 813 ONGs estaban acreditadas como observadores, totalizando unas 3000 personas.

7 Mouvement international ATD Quart Monde, "Reflexions en vue de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme", Pierrelaye, enero de 1993.

8 Ibid.

9 Boutros-Ghali, página 3.

10 Ibid.

11 Boutros-Ghali, página 4.

12 Doc. A/2929, c. II, 1/7/55.

13 Boutros-Ghali, página 8.

14 Ibid.

15 Ibid.

16 "Más de 1.000 millones de personas de todo el mundo siguen padeciendo la pobreza absoluta, y el 20% más pobre se encuentra con que el 20% más rico goza de un ingreso que es más de 150 veces superior al suyo". Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Informe sobre Desarrollo Humano 1993, Madrid: CIDEAL, 1993, página 1.

17 Tauran, página 5.

18 Boutros-Ghali, página 2.

Conclusiones sobre educación en materia de derechos humanos de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos

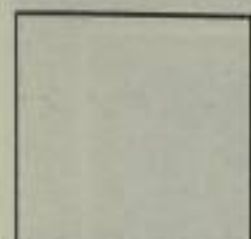
- La Conferencia Mundial de Derechos Humanos considera que la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz.

- Los estados deben tratar de eliminar el analfabetismo y deben orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos pide a todos los Estados e instituciones que incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica.

- La educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal.

- Habida cuenta del Plan de Acción Mundial para la educación en pro de los derechos humanos y la democracia, adoptado en marzo de 1993 por el Congreso Internacional sobre la educación en pro de los derechos humanos y la democracia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y otros instrumentos de derechos humanos, la Conferencia Mundial de Derechos Humanos recomienda que los estados elaboren programas. ■

Nos visitó representante de DIAKONIA



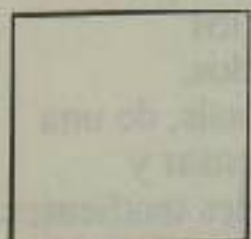
DIAKONIA-
Acción
Ecuménica Sue-
ca es una iglesia
que apoya el tra-
bajo de varias

ONGs latinoamericanas por una educación en y para los derechos humanos. En ese sentido encomendó a su representante para el Cono Sur, el Sr. Stefan Larens realizar una visita a nuestro país para interesarse por la marcha de los proyectos que aquí financian.

El 29 de setiembre se reunió especialmente con las integrantes del equipo de educación con quienes conversó sobre las actividades presentes y los proyectos de futuro.

Junto con compañeros del equipo de Interior, realizaron una gira por distintos departamentos de la República y conocer de esta manera las experiencias que están desarrollando los grupos de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos (CONADEHU).

Derechos humanos en el Uruguay. Un enfoque multidisciplinario



Desde el 20 de octubre al 1º de noviembre se realizó en coordinación con el CLAEH un curso

sobre los derechos humanos en el Uruguay, dado desde un enfoque interdisciplinario de forma de obtener un panorama global al respecto.

Para ello se contó con la participación de especialistas que presentaron ponencias sobre los

siguientes temas:

—Nuestra compañera Mónica Maronna disertó sobre el concepto y la historia de los derechos humanos hasta las conclusiones surgidas durante la reciente Conferencia Mundial.

—Fuerzas Armadas y sistema político en un régimen democrático fue el tema de Juan Martín Posadas.

—El doctor Adolfo López Goldaracena hizo un planteo sobre el derecho al desarrollo.

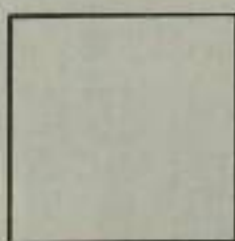
—El doctor Francisco Ottonelli presentó los sistemas de protección a nivel internacional y nacional.

—Los derechos humanos frente a la difusión colectiva de la información le correspondió al licenciado Luciano Alvarez.

—Nuestras compañeras Margarita Navarrete y María del Huerto Nari hablaron sobre la cultura democrática: derechos civiles y políticos y sobre la educación y los derechos humanos, respectivamente.

—Por último Luis Pérez Aguirre hizo el cierre con un balance y perspectivas.

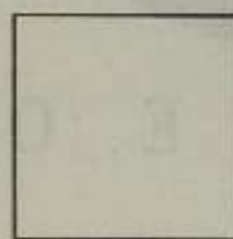
Nos visitó primera dama de Francia



Mme. Danielle Mitterrand estuvo en Montevideo, en visita no oficial, los días 21 al 23 de setiembre. La señora

esposa del presidente de Francia preside la fundación "France Liberté", y, en ocasión de su estadía en nuestro país, visitó una serie de experiencias que esta fundación está apoyando. Conocido es su gran interés por la temática de los derechos humanos, por lo que la invitamos a compartir, junto a otras organizaciones de derechos humanos, una reunión en nuestra sede, donde tuvimos oportunidad de interiorizarla de nuestras respectivas actividades.

Taller con maestras en el Colegio Sagrado Corazón



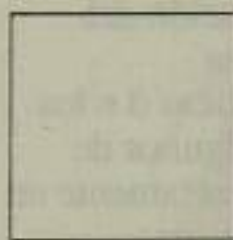
La Dirección de Primaria del colegio ex Seminario nos solicitó la realización de un taller especialmente

diseñado para maestras. Gentilmente invitaron a docentes de las escuelas públicas y privadas de la zona, permitiendo así la comunicación de realidades y experiencias diferentes.

El taller se llevó a cabo los días 3 y 4 de setiembre en el local del colegio.

Finalizó con la elaboración de interesantes propuestas de trabajo que esperamos puedan aplicarlas y sirvan como estímulo para seguir trabajando e invitando a otras personas a que se comprometan por una educación en y para los derechos humanos.

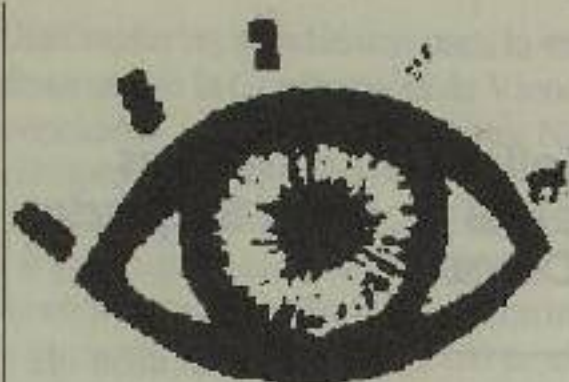
Charla en Rivera



Un grupo de militantes por los derechos humanos vinculados a la CONDEHU del departamento de

Rivera invitaron a dos compañeros a brindar una charla para docentes, jóvenes, padres y público en general.

El viernes 1º de octubre en el local de los Padres Salesianos, Ma. Luisa González, a partir de la presentación del libro **Derechos Humanos en el Aula** compartió algunas reflexiones sobre la educación en derechos humanos, mientras que nuestro compañero, Luis Pérez Aguirre habló al público riverense sobre "los derechos humanos y los niños y adolescentes". ■



V I D E O

Naciones Unidas,
"DERECHOS DEL
HOMBRE (DR. SKY)" -
"DERECHOS DEL NIÑO"

ESTE VIDEO consta de dos partes. En la primera se muestra a través de dibujos animados los grandes grupos de derechos que tiene todo ser humano, su pueblo y el planeta Tierra. Se intenta recuperar la dimensión global de los derechos humanos, a través de los efectos que sufre la "Tierra", protagonista de la historia, cuando éstos no son respetados.

La segunda hace referencia a los derechos del niño. Si bien se basa en la realidad centroamericana, es una linda manera de presentación del tema, ya que utiliza producciones artísticas de los propios niños. Y algunos de ellos participan directamente en el video, aportando sus opiniones y percepciones acerca de esta realidad y de cómo vivencian sus derechos. ■

L I B R O S

Sánchez Vázquez, A. "Ética",
México, Grijalbo, 1993, 245 pp.

EL LIBRO introduce al lector en los problemas éticos fundamentales: objeto de la ética, esencia de la moral, responsabilidad moral, obligatoriedad moral, determinismo y libertad, valoración moral, realización de la moral y doctrinas éticas fundamentales. Incluye además, otros temas de gran importancia en la formación ética como su relación con la historia, con otras formas de conducta humana y, finalmente, la forma lógica y la justificación de los juicios morales.

El autor se guía por la idea de que la ética ha de hendir sus raíces en el hecho histórico concreto de la moral como sistema de regulación de las relaciones entre los individuos, y entre estos y la comunidad; por lo que es necesario vincular el pensamiento moral a la vida, pues sólo así pueden destacarse las líneas de una nueva moral que contribuya a acercar a hombres y mujeres a una forma de vida más humana y universal.

Este libro imprime un nuevo enfoque a la ética que responde a los cambiantes problemas que hoy se vive en la sociedad. ■



EL CRECIMIENTO MORAL

DE PIAGET A KOHLBERG

R. HERSH - J. REIMER - D. PAOLITTO



L I B R O S

Hersh, R., Reimer, J. y
Paolitto, D., "El crecimiento
moral de Piaget a Kohlberg",
Madrid. Narcea Ediciones,
1979, 192 pp

LOS DOCENTES encuentran en esta obra una introducción a la teoría del desarrollo moral explicando los aportes de J. Piaget y los estudios que, a partir de éste, continuó L. Kohlberg. Se presenta así de una manera sencilla una aproximación a un conjunto de nociones conceptuales que dan marco teórico a una educación ética. Y como forma de enriquecer la reflexión y la propia práctica docente, brinda una serie de sugerencias y propuestas concretas que permiten aterrizar los conceptos manejados.

Se trata, en síntesis, de una buena guía para pensar y proponer actividades tendientes a colaborar en el desarrollo de una moral autónoma en el ser humano. ■

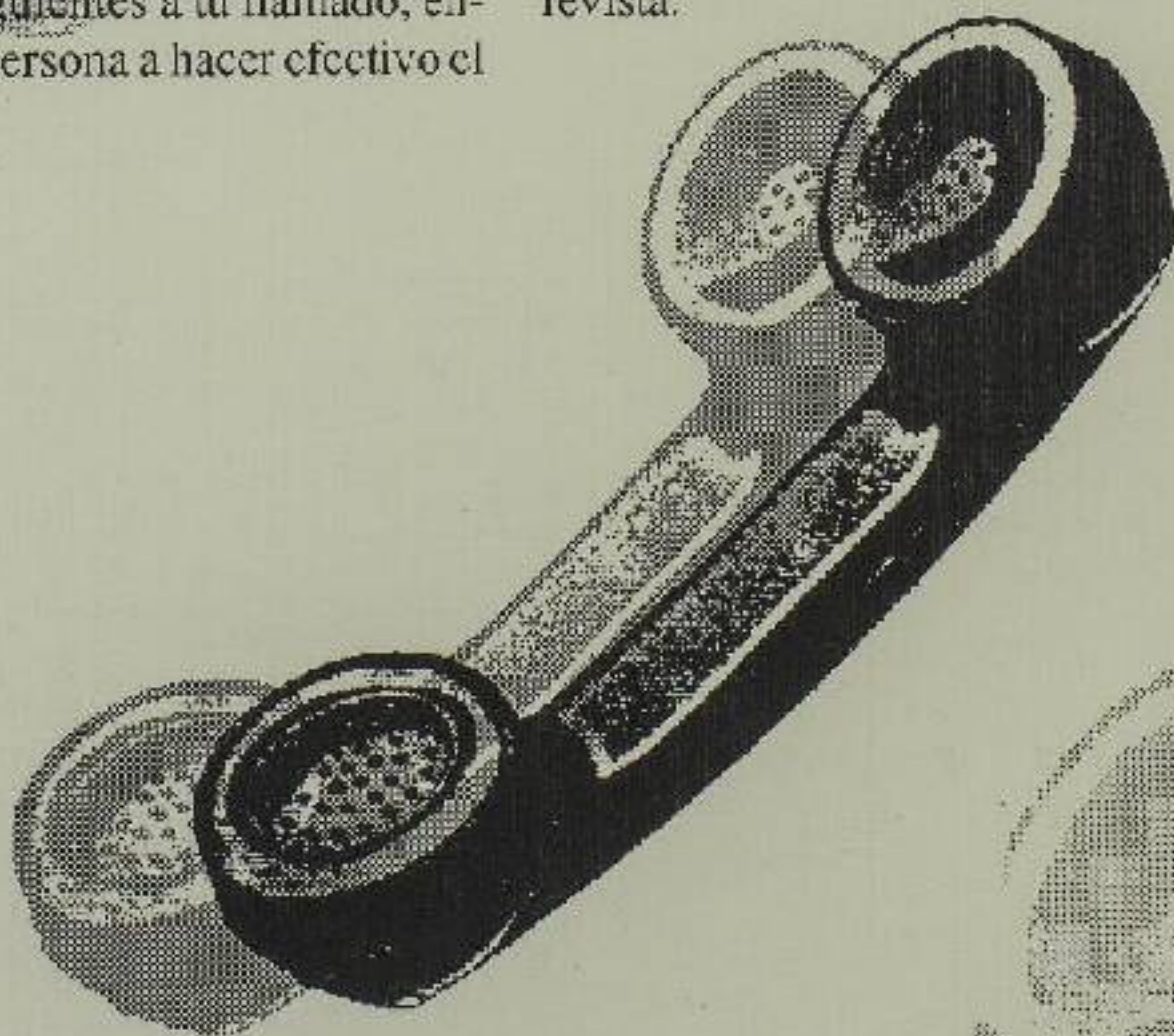
Suscripciones telefónicas

"Educación y Derechos Humanos" se encuentra en venta en librerías, pero además puedes suscribirte anualmente por tres números llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10:00 y las 18:00 hs., por el número 48 53 01.

Tomaremos tus datos y, en el correr de las semanas siguientes a tu llamado, enviaremos una persona a hacer efectivo el

cobro de la(s) suscripción(es) en la dirección que nos indiques. Se te entregará la constancia correspondiente (para el Interior, envío contra-recmbolso).

Con este nuevo servicio queremos facilitarte los trámites y animarte a seguir colaborando en la difusión de nuestra revista.



Número de la Revista
Suscripciones Montevideo
Suscripciones Interior

Números anteriores

Novedad: suscripciones por 2 años (6 números de la revista)

Suscripciones Montevideo
Suscripciones Interior

N\$ 15.000

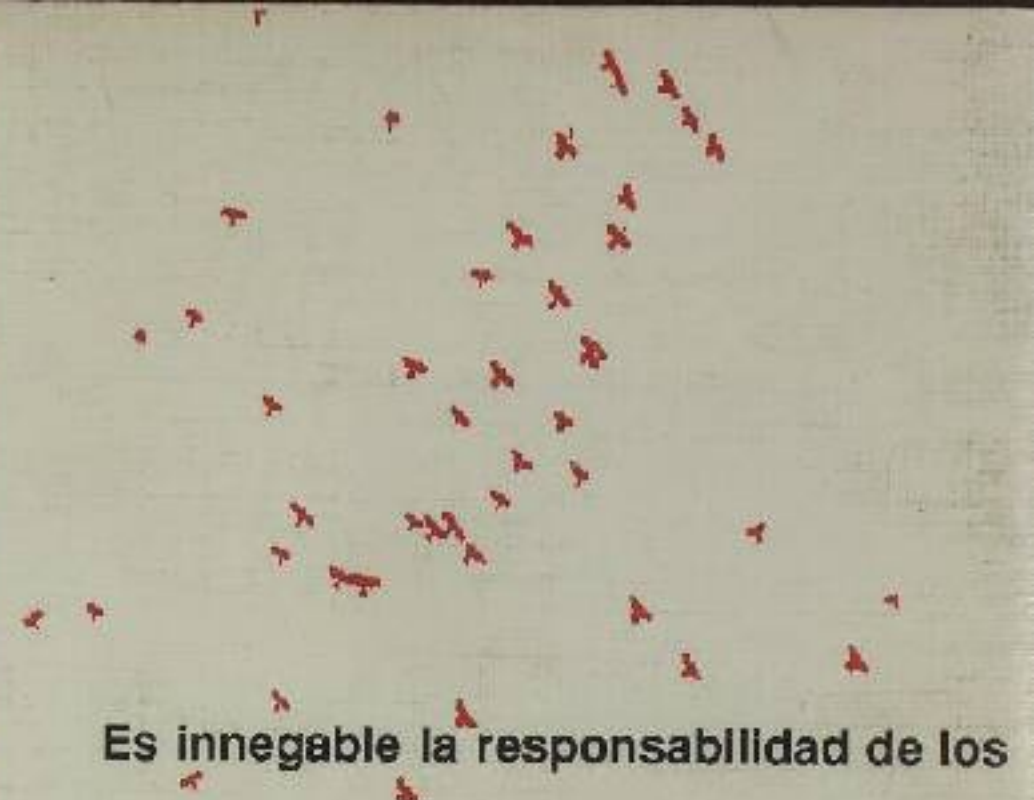
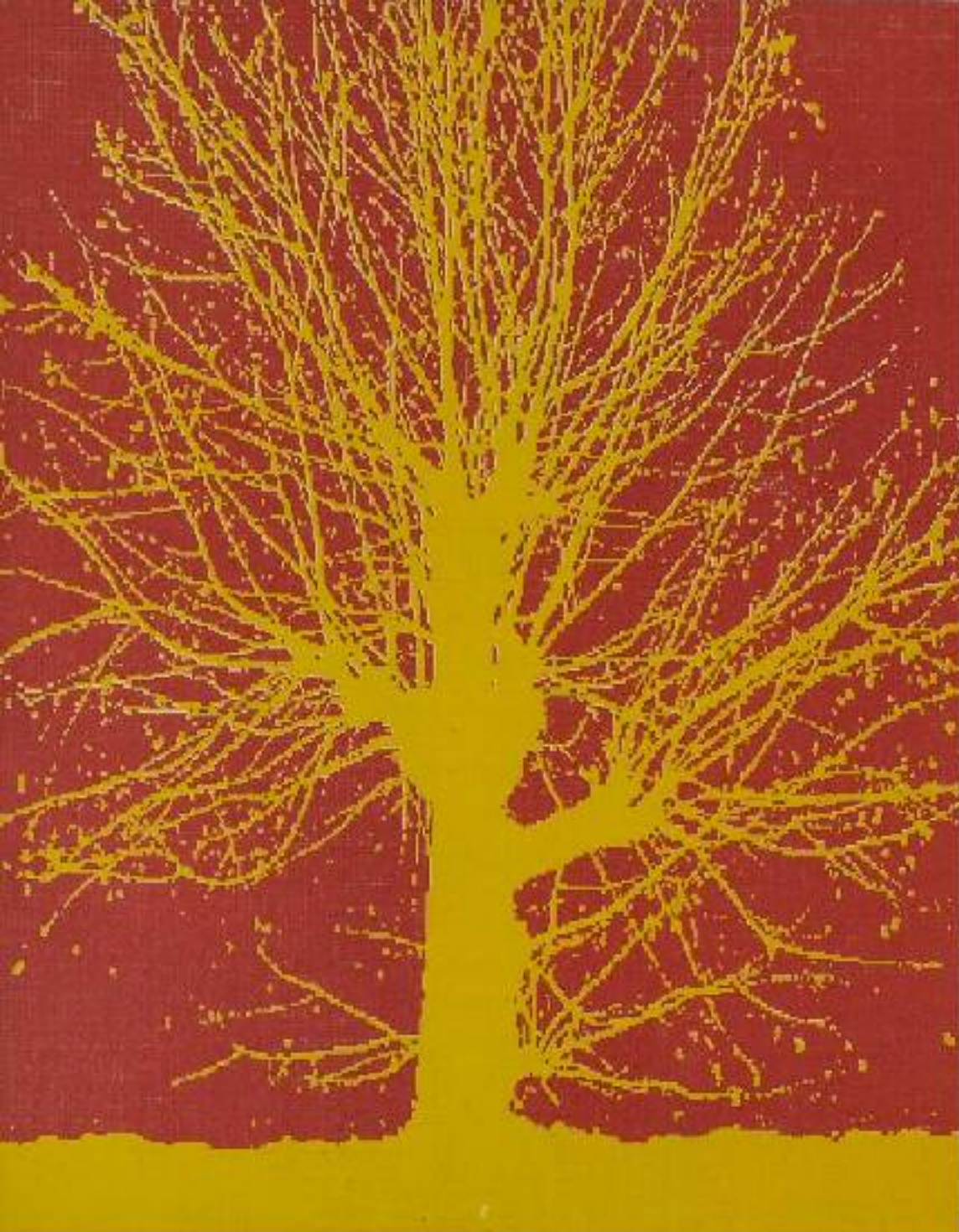
N\$ 40.000

N\$ 45.000

N\$ 10.000

N\$ 80.000

N\$ 90.000



Es innegable la responsabilidad de los centros de enseñanza en la formación integral de los educandos que pasan por sus aulas. Los valores que se transmiten no pueden quedar librados al curriculum

Diseño: Grupo METRO



**Servicio
Paz y Justicia**



oculto ni a la buena voluntad de personas aisladas. Es imprescindible comprometerse con una postura ética, con aquella que nos marca las pautas definitorias de un ser humano digno, autónomo y comprometido con su sociedad.

