Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Curso de formación en derechos humanos para docentes

Curso de formación en derechos humanos para docentes

Segunda edición, Caracas, octubre de 2010

Producción
Red de Apoyo por la Justicia y la Paz

Este curso fue ideado, diseñado y compilado por:
Pablo Fernández Blanco

Colaboraron en esta producción:
Ileana Ruiz de Mujica
Maikert González
Soraya El Achkar
Manuel Gándara

Coordinación de edición
Helena Maso

Corrección de textos
Helena González
Katty Salerno

Diseño y diagramación

Helena Maso B.

Ilustraciones
Tomadas de las obras de Francesco Tonucci (Frato) tituladas "Cómo ser niño".
Red Editorial Iberoamericana, S.A., Buenos Aires, 1995 y "Con ojos de niño" en
"Cuadernos de Educación", Nº 120, Coop. Laboratorio Educativo. Caracas, 1984.

Fotografías
Leynis Pelayo de Fernández
Archivo fotográfico del Instituto Cecilio Acosta (ICA)

Impresión
Editorial Ignaka, C.A.

200 ejemplares

Hecho el depósito ley
Depósito Legal If 91220063003610
ISBN 980-66380-14-X

Red de Apoyo por la Justicia y la Paz
Parque Central, Edificio Caroata, Nivel Oficina 2, Ofic. 220
Caracas D.C., República Bolivariana de Venezuela
Apartado Postal 17.476, Parque Central, Caracas, 1015-A
Telefax: (58-212) 574.1949 / 574.8005
Correo electrónico: secretaria@redapoyo.org.ve
Página web: www.redapoyo.org.ve

La Red de Apoyo por la Justicia y la Paz es una organización no gubernamental, sin fines de lucro, dedicada a la defensa y promoción de los Derechos Humanos.

Este material puede ser reproducido y distribuido gratuitamente citando la fuente original.

Esta publicación es posible gracias al apoyo solidario de Unicef.
"El contenido de este documento es responsabilidad exclusiva de la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz y en modo alguno debe considerarse que refleja la posición de Unicef".

"Este curso cuenta con la aprobación de la Dirección de Currículo y Planificación Educativa, Dirección de Formación Permanente y Supervisión y el Instituto Bolivariano de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Educación y Deportes."

Red de Apoyo por la Justicia y la Paz

unicef

Índice de contenido

Presentación al "Curso de formación en derechos humanos para docentes" 5

I
Conceptos básicos de derechos humanos 17
Lecturas Complementarias 27
- Historia de los derechos humanos 29
- Derechos y deberes. Derechos y responsabilidades 41
- Educación popular y derechos humanos 47
- Derechos humanos. Pautas para una educación liberadora 51
- 25 preguntas sobre los derechos humanos 56

II
Ética docente y educación en derechos humanos 63
Lecturas Complementarias 71
- Ética de la sociedad civil 73
- La educacion del hombre y el ciudadano 83

III
Instrumentos jurídicos que fundamentan la educación en derechos humanos 91
Lecturas Complementarias 99
- Instrumentos jurídicos para la defensa de los derechos humanos 101
- Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza 111
- Convención sobre los derechos del niño 117
- Instrumentos internacionales de derechos humanos suscritos por el Estado venezolano 131
- Referencias documentales que remiten a la obligatoriedad del Estado de garantizar educación en derechos humanos a todas las personas 137

IV
Planificación de proyectos de aprendizaje y educación en derechos humanos 141
Lecturas Complementarias 151
- Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas 153
- Metodología apropiada para educar los derechos humanos 165
- La propuesta educativa de los derechos humanos 173
- De qué educación hablamos 185
- Factores de éxito de una clase 187
- Educación y creatividad 189
- Las reglas del juego 191

V
Ejercicio de la disciplina voluntaria 193
Lecturas Complementarias 203
- Educación en derechos humanos y disciplina voluntaria 205
- Precisiones sobre disciplina voluntaria 211
- Sinopsis de psicología evolutiva 221
- Juegos e instrumentos para una mejor disciplina escolar 227
- El Reglamento Escolar. Una herramienta pedagógica para promover la convivencia y la disciplina escolar 263

VI
Autoridad y poder en la escuela 289
Lecturas Complementarias 297
- La autoridad y la disciplina voluntaria 299
- Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador 307
- El aula punitiva (características del aula escolar) 311
- El estrés del profesor Sus implicaciones en la disciplina y propuestas para superarlo 327

Presentación al “Curso de formación en derechos humanos para docentes”

Curso de educación en derechos humanos para docentes

«La educación debería inspirarse en los fines y propósitos de la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la Unesco y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que declara: "La Educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos.»

Principios Rectores, Nº 3. *Recomendaciones sobre la Educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la Educación en Derechos Humanos y las libertades fundamentales.* Unesco, 18ª reunión, París 19 de noviembre de 1974.

Justificación

La educación en y para los Derechos Humanos, entendida como propuesta educativa específica relacionada con el desarrollo de la personalidad y la valoración de la dignidad humana, no es algo nuevo, aunque constituye una "novedad" su incorporación más formal y efectiva en algunos de nuestros países. Diversos autores y autoras han intentado definir lo que implica la educación en derechos humanos (EDH), entendiendo que es un concepto dinámico que se va enriqueciendo permanentemente y que encuentra sus raíces en las experiencias de educación popular desarrolladas en el continente americano a partir de la década de los años sesenta. Sin embargo, la mayoría coincide en afirmar que la EDH puede definirse como un conjunto de acciones destinadas a la apropiación, por parte de la persona, de conocimientos, valores, procedimientos y actitudes con el objeto de fortalecer el respeto a los derechos humanos y las libertades de los seres humanos. La EDH se orienta al desarrollo pleno de la personalidad partiendo del concepto de dignidad humana como asidero de toda su propuesta educativa.

A estas características enunciadas previamente podemos agregar otras aportadas por documentos oficiales de las Naciones Unidas y que apuntan a definir la educación en derechos humanos como un proceso de promoción de la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos nacionales, étnicos, lingüísticos y religiosos. La EDH apunta además a:

- facilitar la participación de las personas en la vida democrática de sus países, en el marco de sociedades donde impere el estado de derecho y de justicia;
- fomentar la paz activa;
- promover un desarrollo centrado en la persona y la justicia social (véase ONU, 25/10/2004 - A/59/525).

Tal como lo define Amnistía Internacional (tomado de la página web: http://web.amnesty.org/pages/hre-intro-esl), podemos agregar que la Educación en Derechos Humanos:

- Reconoce la universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos
- Incrementa el conocimiento y la comprensión de los derechos humanos
- Capacita a las personas para que reclamen sus derechos
- Ayuda a las personas a utilizar los instrumentos legales concebidos para proteger los derechos humanos
- Utiliza una metodología interactiva y participativa para el desarrollo de actitudes de respeto para los derechos humanos
- Desarrolla las aptitudes precisas para defender los derechos humanos
- Integra los principios de los derechos humanos en la vida cotidiana
- Crea un espacio para el diálogo y el cambio
- Fomenta el respeto y la tolerancia

El Plan de acción para la Primera etapa (2005 – 2007) del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos lo plantea en estos términos: "La comunidad internacional ha expresado cada vez más el consenso

de que la educación en derechos humanos contribuye decisivamente a la realización de los derechos humanos. La Educación en Derechos Humanos tiene por objeto fomentar el entendimiento de que cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto. En este sentido, contribuye a la prevención a largo plazo de los abusos de derechos humanos y los conflictos violentos, a la promoción de la igualdad y el desarrollo sostenible y al aumento de la participación de las personas en los procesos de adopción de decisiones dentro de los sistemas democráticos, según se establece en la resolución 2004/71 de la Comisión de Derechos Humanos. [...] En muchos instrumentos internacionales se han incorporado disposiciones relativas a la Educación en Derechos Humanos, particularmente la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13), la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 29), la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (artículo 10), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (artículo 7) y la Declaración y Programa de Acción de Viena (Part I, párrs. 33 y 34 y Part II, párrs. 78 a 82), así como en la Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, celebrada en Durban (Sudáfrica)" (ONU-Organización de las Naciones Unidas 25/10/2004 - A/59/525).

En el marco de las Naciones Unidas, los diversos Estados latinoamericanos han venido asumiendo compromisos diversos en lo referente a incorporar la Educación en y para los Derechos Humanos (EDH) en el currículum escolar. Así pues, los países miembros de la Unesco, entre ellos Venezuela, en su 44º Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1994) establecían su disposición de "dar como fundamento a la educación principios y métodos que coadyuven al desarrollo de la personalidad de los alumnos, estudiantes y adultos respetuosos de sus semejantes, y determinados a fomentar los Derechos Humanos, la democracia y la paz" (Unesco, 1995a).

Igualmente plantea que los Estados miembros están decididos a "recabar la cooperación de todos los posibles interlocutores que estén en condiciones de ayudar al personal docente a vincular más estrechamente el proceso educativo a la vida social real y transformarlo en práctica de la tolerancia, de la solidaridad y del respeto de los Derechos humanos" (ibídem: Unesco 1995a, punto 3, ordinal 3.2).

Dicha Declaración se complementó con un Plan de Acción integrado, el cual propone que "Debería alentarse la participación activa de las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales en la aplicación del mismo" (Unesco 1995b, punto IV, ordinal 41) lo cual da cabida a la participación de la sociedad civil en aquellos procesos que la involucran directamente y de los cuales, sin embargo, muchas veces es sólo mera espectadora y receptora pasiva.

Posteriormente, en el marco de la VII Conferencia Iberoamericana de Educación, realizada en Mérida (Venezuela), los ministros de Educación de los países participantes, expresaron con claridad en su declaración final la intención de que las acciones pedagógicas orientadas a la formación ética y valora debían manifestarse en la promoción de acciones de carácter local y regional orientadas por principios éticos de carácter global y universal, y entre ellos fundamentalmente los derechos humanos (Conferencia Iberoamericana de Educación, 1997).

De igual manera los representantes de los gobiernos en materia de educación manifestaron la convicción de que el fortalecimiento de la democracia, el respeto, la defensa y promoción de los derechos humanos , requiere desde el Estado políticas y acciones de orden socio-económico que posibiliten a los ciudadanos y ciudadanas satisfacer sus necesidades básicas superando esquemas de inseguridad, violencia, impunidad y corrupción. En el campo de la educación, específicamente, estas políticas y acciones no deben afectar sólo a la escuela sino a todos los sectores de la sociedad en su conjunto (ibídem).

Esta labor entonces implica el accionar participativo de la escuela, organizaciones po-

líticas, la familia, las comunidades organizadas, los medios de comunicación social, las organizaciones no gubernamentales, las iglesias y otros sectores sociales, a fin de construir consensos éticos mínimos fundamentados en los derechos humanos. Se impone la necesidad lógica de destinar recursos suficientes para el impulso de proyectos de investigación en torno a la formación en valores morales, democracia, derechos humanos y paz, que viabilicen su aplicabilidad.

Para concretar estos enunciados se hace apremiante la asunción de compromisos políticos claros y precisos por parte de los estados a fin de garantizar, mediante la elaboración de planes nacionales de acción, la incorporación efectiva de la Educación en Derechos Humanos (EDH) en los sistemas educativos mundiales, especialmente los latinoamericanos y en concreto el venezolano, para lo cual los aportes de las ONG y las organizaciones de base comunitaria son esenciales.

Solamente una educación que tome como principios rectores de su política la comprensión, el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones y modos de vida; el reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y naciones; el conocimiento de los derechos y deberes de las personas, grupos sociales y naciones; la comprensión de la necesidad de la solidaridad y la cooperación internacionales; y la disposición de participar en la búsqueda de soluciones a los problemas de la comunidad, del país y del mundo entero, podrá garantizar la formación de ciudadanos plenamente preparados para perpetuar la vida democrática en nuestro continente.

Por todo esto, la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, consciente de la misión que le compete como organización no gubernamental de derechos humanos, comprometida con la transformación educativa en Venezuela, ha elaborado esta propuesta programática de formación de educadores y educadoras en derechos humanos. Dicha propuesta busca llevar a los educadores y educadoras de Venezuela aportes prácticos y elementos teórico-metodológicos que puedan contribuir para que reconstruyan sus prácticas educativas cotidianas conjuntamente con sus alumnos y alumnas, orientándolas decididamente hacia una formación valórica cimentada en actitudes y conductas coherentes con el respeto por los derechos humanos de todas las personas. Teniendo presente los numerosos diagnósticos que hablan de una realidad socio-educativa gravemente afectada en Venezuela, nuestra propuesta no hace más que responder a una de las necesidades más apremiantes dentro de ese contexto: rescatar la dimensión ética de la educación desde la formación valoral de los niños, niñas y jóvenes de Venezuela, y para ello iniciando el proceso por la formación de las y los educadores que tienen la misión de orientar y conducir ese proceso.

Este proyecto educativo fue presentado y aprobado por parte de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), para incorporarlo como curso de **aprobación**, a través de los ensayos que coordina el Centro de Experiencias para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de dicha universidad, habida cuenta de que en el marco de la actual transformación educativa en curso en el país, recae sobre las universidades parte importante de la responsabilidad fundamental en cuanto a la actualización y formación permanente de las y los docentes.

De igual manera este curso ha sido acreditado por el Ministerio de Educación y Deportes (MED), a través de la Dirección de Formación Permanente y Supervisión, a lo largo de los años en que se ha venido realizando como parte de los convenios interinstitucionales entre el MED y la Red de Apoyo.

Vale recordar que esta propuesta educativa se enmarca en la ejecución de lo establecido por la Resolución del Ministerio de Educación N° 1484, de fecha 8 de octubre de 1997 (publicada en gaceta Oficial 36.312 del 14 de octubre de 1997) relativa a la "Educación en Valores y Derechos Humanos", la cual establece la competencia de las ONG de derechos humanos para asesorar, orientar y apoyar la labor del Ministerio de Educación venezolano en esta materia. También buscamos con esta propuesta dar un aporte al cumplimiento del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (cuya primera etapa abarca el período 2005 – 2007), ya mencionado anteriormente, el cual fue aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Algunos rasgos importantes de este nuevo plan son los siguientes:

a) Contribuir a forjar una cultura de derechos humanos.

b) Promover el entendimiento común, sobre la base de los instrumentos internacionales, de los principios y metodologías básicos para la educación en derechos humanos.

c) Asegurar que la educación en derechos humanos reciba la debida atención en los planos nacional, regional e internacional.

d) Proporcionar un marco colectivo común para la adopción de medidas a cargo de todos los agentes pertinentes.

e) Ampliar las oportunidades de cooperación y asociación en todos los niveles.

f) Aprovechar y apoyar los programas de educación en derechos humanos existentes, poner de relieve las prácticas satisfactorias, dar incentivos para continuarlas o ampliarlas y para crear prácticas nuevas.

Estos rasgos generales del plan no se reducen al período 2005 - 2007, y exigen una constante revisión y contextualización en el tiempo con la finalidad de desarrollar las estrategias más idóneas que favorezcan la Educación en Derechos Humanos en los años subsiguientes. Para ello el plan define unos Principios rectores de las actividades de educación en derechos humanos, los cuales recogemos a continuación:

"Las actividades educativas comprendidas en el nuevo programa mundial tendrán por objeto:

a) Promover la interdependencia, la indivisibilidad, y la universalidad de los derechos humanos, incluso los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como el derecho al desarrollo.

b) Fomentar el respeto y la valoración de las diferencias, así como la oposición a la discriminación por motivos de raza, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, condición física o mental, etc.

c) Alentar el análisis de problemas crónicos e incipientes en materia de derechos humanos, en particular la pobreza, los conflictos violentos y la discriminación, para encontrar soluciones compatibles con las normas relativas a los derechos humanos.

d) Dotar a las comunidades y a las personas de los medios necesarios para determinar sus necesidades en materia de derechos humanos y velar por su satisfacción.

e) Inspirarse en los principios de derechos humanos consagrados en los distintos contextos culturales, y tener en cuenta los acontecimientos históricos y sociales de cada país.

f) Fomentar los conocimientos sobre instrumentos y mecanismos para la protección de los derechos humanos y la capacidad de aplicarlos a nivel mundial, local, nacional y regional.

g) Utilizar métodos pedagógicos participativos que incluyan conocimientos, análisis críticos y técnicas para promover los derechos humanos.

h) Fomentar entornos de aprendizaje y enseñanza sin temores ni carencias, que estimulen la participación, el goce de los derechos humanos y el desarrollo pleno de la personalidad humana.

i) Favorecer que los y las estudiantes, en su vida cotidiana, participen en un diálogo sobre los medios para transformar los derechos humanos, de la expresión de normas abstractas, a la realidad de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas" (ONU-Organización de las Naciones Unidas, (25/10/2004 - A/59/525).

Asumimos así con nuestra propuesta los postulados del Plan de Acción Integrado de la Unesco, de 1995, en el cual se expresa textualmente: "La formación del personal en todos los niveles del sistema educativo —docentes, planificadores, administradores, formadores de docentes— debe comprender la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Esta formación inicial y permanente y la readaptación profesional requieren la creación y aplicación in situ de metodologías, así como la observación de experiencias y la evaluación de sus resultados. Para realizar con éxito sus tareas, los centros de enseñanza, las escuelas normales y los encargados de programas de educación no formal deben procurar obtener la ayuda de personas con experiencia en los campos de la paz, los derechos humanos y la democracia (políticos, juristas, sociólogos y psicólogos) y de las ONG especializadas en derechos humanos..." (Unesco 1995b).

Bibliografía

Conferencia Iberoamericana de Educación (1997) Declaración Final de Mérida (Venezuela).

ONU-Organización de las Naciones Unidas (25/10/2004 - A/59/525) Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos. Plan de acción para la Primera etapa (2005 – 2007). El plan de acción puede ser revisado íntegramente en la página web: http://www.ohchr.org/english/issues/education/training/programme.htm

Unesco (1995a) Declaración de la 44º Conferencia Internacional de Educación (ratificada en la Conferencia General de la Unesco en su 28º reunión). París, noviembre 1995.

Unesco (1995b) Plan de Acción integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia (aprobado en la conferencia general de la Unesco. París, noviembre 1995).

Características generales del Curso de formación en derechos humanos para docentes

OBJETIVO GENERAL

- Formar a educadores y educadoras en materia de educación en derechos humanos (EDH).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- **Identificar** los elementos conceptuales que definen y caracterizan a los derechos humanos.
- **Reconocer** la importancia de los DD.HH como valores universales y fundamentales de la persona humana.
- **Analizar** los derechos humanos desde su perspectiva histórica.
- **Propiciar** en quienes participan un acercamiento crítico a las nociones de ética y moral.
- **Revisar** el papel del docente en la educación moral.
- **Reconocer** la importancia de los instrumentos jurídicos de protección de los DD.HH para la defensa y promoción de los mismos, con énfasis en los derechos de la niñez y adolescencia.
- **Identificar** los derechos humanos reconocidos en la carta Magna venezolana.
- **Analizar** las características de los instrumentos jurídicos de protección de los derechos humanos aplicables a la EDH.
- **Reconocer** la importancia de incorporar los DD.HH en los diseños de planificación escolar.
- **Facilitar** insumos metodológicos para la elaboración de proyectos de enseñanza- aprendizaje que incorporen adecuadamente los derechos humanos como componente del proceso formativo.
- **Identificar** las concepciones prevalecientes de lo que es la disciplina y cómo se manifiestan en nuestras prácticas educativas.
- **Analizar** los principios y características de la disciplina voluntaria como expresión de una disciplina acorde con el respeto a los derechos humanos.
- **Definir** criterios y propuestas para la transformación efectiva de las prácticas disciplinarias escolares contrarias a los DD.HH.
- **Reafirmar** el sentido de la autoridad entendida como servicio.
- **Reconocer** las relaciones de poder que inciden en nuestro ejercicio de la autoridad.
- **Establecer** los principios fundamentales de la autoridad comprendida desde la educación en derechos humanos.
- **Reflexionar** sobre los postulados del buen trato como medio para garantizar la ciudadanía de niñas, niños y adolescentes.
- **Erradicar** de la educación las prácticas discriminatorias por cuestión étnica.
- **Evidenciar** la discriminación por género en la sociedad venezolana y particularmente en las prácticas escolares.
- **Asumir** la perspectiva de género en el trabajo escolar.
- **Valorar** el conflicto como oportunidad de desarrollo personal y colectivo.
- **Clarificar** los elementos conceptuales básicos relacionados con la transformación pacífica de conflictos y la creación de una cultura de paz en la dinámica escolar y comunitaria.
- **Aplicar** técnicas y procedimientos de transformación no violenta de conflictos.
- **Identificar** diversas estrategias educativas aplicables a la educación en derechos humanos desde la escuela, utilizando los recursos propios de la dinámica escolar.
- **Valorar** el juego y las artes como estrategias de educación en derechos humanos.

CONTENIDOS

- Concepto de derechos humanos.
- Características de los derechos humanos.
- Historia de los derechos humanos.
- Nociones de ética y moral.
- Fundamento antropológico de lo moral.
- Dilemas morales.
- El pluralismo moral como fenómeno.
- La ética mínima como alternativa.
- Indoctrinación y educación moral.
- Conceptos básicos sobre derecho interno y derecho internacional de los DD.HH.
- Instrumentos normativos aplicables a la educación en derechos humanos.
- El diagnóstico de la realidad como principio de la planificación educativa.
- Transversalidad y derechos humanos.
- Planificación escolar y derechos humanos en el diseño curricular vigente.
- Proyectos de aprendizaje y unidades de clase.
- Concepto de Disciplina voluntaria.
- Características de la disciplina voluntaria.
- Psicología evolutiva y disciplina.
- Autoridad, poder y cultura escolar.
- Virtudes del educador o educadora autoridad.
- La autoridad como función y como valor.
- El diálogo como condición de autoridad.
- Las cuatro tareas de la autoridad: pedagógica, ética, psicológica y política.
- Buen trato.
- Elementos para la promoción del buen trato y principios de aplicación.
- Género y sexo. Categorías de análisis y comprensión de la discriminación por género.
- Manifestaciones culturales de la discriminación por géneros
- La violencia intrafamiliar.
- Estrategias para superar la discriminación por género.
- Definiciones de conflicto y problema.
- Comprensión de las características del conflicto (orígenes, tipos, creencias, fuentes, posturas).
- Vinculación entre conflictos y poder. Tipos de liderazgo.
- Posibles roles del educador como líder ante el conflicto.
- Desarrollo de destrezas para la trasformación pacífica de conflictos. Valoración de la comunicación, el pensamiento lateral y la creatividad en la resolución de conflictos.
- Niveles de intervención en la transformación de conflictos: negociación, facilitación, mediación, arbitraje.
- Ejercitación en procedimientos y técnicas para la transformación de conflictos.
- Estrategias educativas: El juego cooperativo, la literatura (prosa, poesía) y la música.

EJES TRANSVERSALES DEL CURSO

- Derechos de la infancia y adolescencia.
- Diversidad y No discriminación.
- Género.
- Cultura de Paz.

IDEAS FUERZA DEL CURSO

- Los educadores y las educadoras, por su rol social fundamental, deben ser vanguardia en la promoción y defensa de los derechos humanos.
- La escuela (y por ende las y los educadores) debe generar en los niños, niñas y jóvenes las experiencias iniciales de vida democrática, formación ciudadana y vivencia de los derechos humanos.

- El educador y la educadora debe regirse en todo momento por principios y actitudes coherentes con los derechos humanos. El modelaje de dichos principios y actitudes es el elemento fundamental en el proceso de educar en derechos humanos.

DESTINATARIOS

- Docentes en ejercicio de instituciones educativas oficiales y privadas.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Las estrategias son participativas, favoreciendo el intercambio de experiencias, el diálogo de saberes, la integración grupal y la construcción colectiva, facilitada por la dinámica propia de los talleres.

Se utilizan como estrategias fundamentalmente:

- Juegos cooperativos para favorecer la integración y la reflexión sobre las prácticas.
- Dinámicas grupales.
- Estudio de casos y desarrollo de ejercicios.
- Video – Foros.
- Presentaciones por medios audiovisuales.
- Materiales bibliográficos variados para ser analizados.
- Análisis de legislaciones nacionales e internacionales relacionadas con la educación en derechos humanos.
- Socialización de experiencias.

DURACIÓN TOTAL DEL CURSO

100 horas.

- 60 horas presenciales (correspondientes a los 10 talleres).
- 40 horas de trabajo en la ejecución de proyectos y/o lectura y análisis de material bibliográfico asignado.

La distribución del tiempo por taller responde al siguiente criterio:

- Conceptos básicos de derechs humanos. (5 horas)
- Instrumentos jurídicos de protección de los derechos humanos que fundamentan la EDH (CRBV, LOPNA, LOE y Documentos de ONU). (5 horas)
- Planificación de proyectos de aprendizaje y EDH. (10 horas)
- Ejercicio de la disciplina voluntaria. (5 horas)
- Autoridad y poder en la escuela. (5 horas)
- Protección de los derechos de la infancia: El buen trato infantil. (5 horas)
- Inclusión, género y educación en derechos humanos (5 horas)
- Resolución de conflictos en la vida escolar (10 horas)
- Estrategias metodológicas variadas para la EDH (5 horas)

MECANISMOS DE EVALUACIÓN

La evaluación del curso se realiza mediante:

- La elaboración y ejecución de un proyecto educativo por parte de cada participante o grupo de participantes, que integre la perspectiva de la educación en derechos humanos de modo transversal.
- Presentación de trabajos elaborados con sus alumnos y alumnas en los que se manifieste la integración de la temática de los derechos humanos en las prácticas escolares cotidianas.
- La presentación de síntesis de textos bibliográficos de apoyo entregados en cada taller.
- El grado de participación en los talleres y responsabilidad en el desarrollo de las actividades asignadas.
- La elaboración de artículos de opinión y reflexiones que, desde diversas perspectivas, refieran a la función del educador y educadora como defensores de los derechos humanos.

CONSIDERACIONES IMPORTANTES

El curso exige el empeño permanente por la formación. En este sentido, cada participante:

- Debe seleccionar sobre la base de un diagnóstico serio y confiable la temática de su proyecto a trabajar durante el curso. Lo puede desarrollar conjuntamente con otras personas de su institución educativa.
- Debe ir aplicando las herramientas educativas que va adquiriendo y reflexionar sobre su práctica para socializarla y mejorarla.
- Debe cumplir con las horas asignadas de dedicación para la lectura del material bibliográfico y la ejecución de su proyecto. Estas actividades serán controladas en cada sesión del curso.
- Se debe hacer todo el esfuerzo posible por llegar puntual a los talleres, por modelaje de valores y considerando que se dedicará un espacio breve en el inicio del taller para la revisión de proyectos y compromisos de lectura y trabajo.
- En cada sesión debe entregar los trabajos y/o síntesis de las lecturas asignadas, para ser revisadas y evaluadas.

- En el Programa de Educación para la Dignidad de la Red de Apoyo se podrán realizar consultas sobre inquietudes o preocupaciones en relación a los proyectos, lecturas o trabajos asignados.
- Hará el esfuerzo necesario en asistir a las sesiones extraordinarias que puedan surgir eventualmente .
- Hará el esfuerzo de asistir a todas las sesiones de trabajo, pues con la inasistencia al 20% de las mismas (2 sesiones) perderá derecho a su certificación.
- Normas del grupo: el grupo de participantes tiene derecho a fijar normas de convivencia y funcionamiento que faciliten el proceso grupal de formación.

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Curso de formación en derechos humanos para docentes

Conceptos básicos de derechos humanos

Una botella a la deriva

Eduardo Galeano. *Bocas del tiempo*, 2004.

Aquella mañana, Jorge Pérez perdió el trabajo. No recibió ninguna explicación, no hubo anestesia: de buenas a primeras, en un santiamén, fue echado de su empleo de muchos años en la refinería de petróleo.

Se echó a caminar. Caminó sin saber por qué, sin saber adónde, obedeciendo a sus piernas, que estaban más vivas que él. A la hora en que nada ni nadie hacen sombra en el mundo, las piernas lo fueron llevando a los largo de la costa sur de Puerto Rosales.

En un recodo, vio una botella. Presa entre los juncos, la botella estaba cerrada con tapón y lacre. Parecía un regalo de Dios, para consuelo de su desdicha, pero Jorge la limpió de barro y descubrió que no estaba llena de vino, sino de papeles.

La dejó caer y siguió caminado.

A poco de andar, volvió sobre sus pasos.

Rompió el pico de la botella contra una piedra y adentro encontró unos dibujos, algo borroneados por el agua que se había filtrado. Eran dibujos de soles y gaviotas, soles que volaban, gaviotas que brillaban. También había una carta, que había venido desde lejos, navegando por la mar, y estaba dirigida a quien encuentre este mensaje:

Hola, soy Martín.

Yo tengo ocho anios.

A mí me gustan los nioqis, los huebos fritos y el color berde. A mi me gusta dibujar.

Yo busco un amigo por los caminos del agua.

OBJETIVOS

- **Identificar** los elementos conceptuales que definen y caracterizan a los derechos humanos.
- **Reconocer** la importancia de los derechos humanos como valores universales y fundamentales de la persona humana.
- **Analizar** los derechos humanos desde su perspectiva histórica.

CONTENIDOS

- Concepto de derechos humanos.
- Características de los derechos humanos.
- Historia de los derechos humanos.

ACTIVIDADES

- La dignidad humana, punto de partida: a través de una dinámica grupal analizaremos el concepto de **dignidad** partiendo de situaciones que indignifican a las personas (pobreza, violencia, desatención, etc.).
- Hacia una definición de derechos humanos: Con una dinámica grupal construiremos el concepto de Derechos Humanos y haremos una presentación en plenaria. (Papel de trabajo nº 1)
- Características de los derechos: mediante un ejercicio con tarjetas analizamos los elementos del concepto de derechos humanos y las características de los derechos humanos. (Papel de trabajo nº 2)
- Los derechos tienen su historia: Realizaremos una presentación audiovisual sobre la historia de los de los derechos humanos. Registramos los aspectos más relevantes de la discusión posterior. (Papel de trabajo nº 3) y llevamos un cuestionario para analizar en nuestra escuela posteriormente (Papel de trabajo nº 4).
- ¿Qué hemos aprendido?: Un juego cooperativo nos permitirá evaluar lo que hemos aprendido en este taller y los compromisos que nos quedan por delante.

DURACIÓN

5 horas.

RECURSOS

- Papeles de trabajo del taller.
- Recortes de prensa plastificados.
- Papel bond y marcadores.
- Pizarra
- Tarjetas del concepto y las características de los derechos humanos.
- Presentación en power point sobre **Conceptos básicos de derechos humanos** o transparencias.
- Computador y video bind o proyector de transparencias.
- Insumos para el juego seleccionado (en caso de precisarlos).

BIBLIOGRAFÍA

- "Historia de los derechos humanos" (Serie "Tener derechos no basta", Nº 8, Provea, Edisil, c.a., Caracas 2003).
- "Derechos y deberes". Derecos y responsabilidades (Tomado de "Munduko Hiritarrok", carpeta primaria, Euskadi, Alboan. Fundación para el Desarrollo Solidario Elkarren Garapenekaro Fundazioa).
- Educación en derechos humanos. Texto autoformativo. (Instituto Interamericano de Derechos Humanos-IIDH. San José, Costa Rica, 1994).
- Democracia, derechos humanos y educación (Francisco Bustamante/ María Luisa González. Publicado por la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz en: "Los derechos humanos llegan a la escuela", Caracas, 1999).
- Educación popular y derechos humanos (Carlos Aldana Mendoza. Publicado por la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz en: "Los derechos humanos llegan a la escuela", Caracas, 1999).
- Derechos Humanos. Pauta para una educación libeadora (Juan José Mosca / Luis Pérez Aguirre. Publicado por la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz en: "Los derechos humanos llegan a la escuela", Caracas, 1999).

ASIGNACIONES COMPLEMENTARIAS

- Elaboración del diagnóstico comunitario y escolar para su proyecto del curso.
- Lectura y selección de las diez ideas principales de los siguientes textos: "Democracia, derechos humanos y Educación", en: "Derechos Humanos: pautas para una educación liberadora".
- Investigar sobre diferentes hitos de la historia de los derechos humanos ocurridos en Venezuela.

Papel de trabajo Nº 1

¿Qué son los derechos humanos?

Papel de trabajo Nº 2

Características de los derechos humanos

Los derechos humanos son:

1. Inherentes
2. Inviolables
3. Integrales
4. Imprescriptibles
5. Acumulativos
6. Universales
7. Irreversibles
8. Intransferibles
9. No jerarquizables
10. Trascienden las fronteras

Papel de trabajo Nº 3

Historia de los derechos humanos

A partir de lo presentado en el audiovisual podemos concluir que:

Papel de trabajo Nº 4

Analiza la historia de los derechos humanos en tu escuela y la comunidad a la que pertenece

Construye un diagnóstico que te permita conocer la situación de los derechos humanos en tu comunidad y tu escuela.

1. ¿Qué derechos humanos consideran que han sido violados desde la fundación de la comunidad donde se encuentra la escuela?

2. ¿Cómo se ha organizado la gente para reivindicar esos derechos conculcados?

3. ¿Quiénes participaron en esos procesos organizativos?

4. Qué derechos están siendo violentados actualmente en tu comunidad o en tu escuela?

5. ¿Cómo se está organizando la gente de la comunidad o de la escuela para enfrentar esa situación?

6. ¿Qué aspectos de la **cultura escolar** en tu institución propician el irrespeto a los derechos humanos?

7. ¿Qué fortalezas y que debilidades observas en tu escuela de cara a promover en ella una **cultura de respeto a los derechos humanos**?

8. ¿Qué oportunidades y amenazas observas en tu comunidad que favorezcan o desfavorezcan respectivamente tu trabajo escolar en materia de **derechos humanos**?

Notas

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Conceptos básicos en derechos humanos

Lecturas Complementarias

Historia de los derechos humanos

Serie de Formación en Derechos Humanos «Tener derechos no basta», nº 8. PROVEA, Edisil C.A., Caracas 2003.

Presentación

Conozcamos la historia de los derechos humanos

¿Por qué en nuestro país se habla español? ¿Por qué nuestra economía depende del petróleo? ¿Por qué nos gusta tanto bailar, o por qué estamos siempre de buen humor? ¿Por qué encontramos tanta variedad de rostros y pieles en nuestra población?

Las respuestas a éstas y otras preguntas seguramente nos enseñarán mucho acerca de nosotros como país, acerca de los elementos que nos identifican y nos hacen sentir parte de una cultura, sociedad o pueblo. Es lo que llamamos **historia**.

Toda persona, pueblo o país tiene su **historia**, un conjunto de vivencias propias que constituye un acumulado de experiencias y nos permiten entender mucho de lo que pensamos o hacemos en el presente.

Podemos construir la historia de las cosas o personas presentes a nuestro alrededor. Por ejemplo, si nos proponemos construir nuestra historia personal tendremos que recopilar todos aquellos hechos que nos marcaron de manera especial, que han tenido un fuerte significado en nuestras vidas o que simplemente explican por qué hoy nos desempeñamos en una determinada actividad y no en otra, o nos relacionamos de determinada manera con los demás. Así, al reconstruir los sucesos de nuestras vidas, podemos conocer la historia de esas personas o hechos que nos interesan, de nuestra comunidad, de nuestra escuela, de nuestros amigos y amigas, de nuestro país.

Este folleto aborda la historia de los derechos humanos, es decir, los aspectos más importantes del acontecer de los derechos humanos a través de los años. Con este material queremos contribuir a divulgar la forma como estos derechos se han conquistado y se siguen conquistando aún.

Comenzamos con una breve reflexión sobre cómo entendemos la historia, para luego reseñar la forma como se construyó la historia de los derechos humanos en el mundo en general, y en nuestro continente y país en particular. También determinaremos cuáles han sido los hechos que nos permiten hablar de avances en el disfrute y reconocimiento de nuestro derechos.

Según el cristal con que se mire

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, **historia** se define como el «estudio de los acontecimientos del pasado relativos al hombre y a las sociedades humanas». Esta definición podría llevarnos a pensar que la historia está integrada por hechos ocurridos hace muchos años y que estos no tienen nada que ver con nosotros. Si recordamos la forma como nos enseñaron la historia en la escuela, nos damos cuenta de que generalmente se basaba sobre un conjunto de eventos y fechas. Lejos de parecernos interesante, la historia nos resultaba algo muy fastidioso.

Además, esta historia que nos enseñan desde pequeños nos muestra sólo un lado de la moneda. Esta historia ignora a los pueblos, su participación y sus aportes para lograr un mundo mejor. Por eso, al repasar la historia en los libros, veremos aparecer continuamente grandes personajes, fechas importantes, mientras la solidaridad, la gente sencilla como nosotros, las luchas sociales, las injusticias, la vida cotidiana, el desarrollo de las comunidades, las relaciones entre vecinos y amigos, en fin, la realidad del pueblo brilla por su ausencia.

La historia puede verse y entenderse desde otra perspectiva, desde aquella que nos es cercana, que nos dice cosas sobre nosotros mismos y nos explica nuestra realidad actual.

Por eso creemos necesario replantear la concepción tradicional de la historia, abandonar esa visión rígida e interesada que nos explica los hechos desde un solo punto de vista: el de los más poderosos.

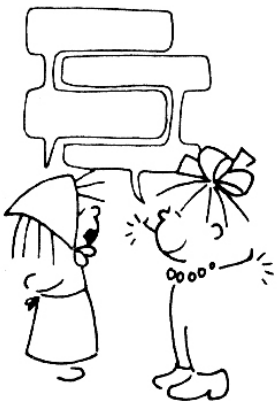
Algunos elementos nos permiten entender la historia desde una perspectiva diferente:

La HISTORIA como proceso

Nos hemos acostumbrado a ver la historia como un conjunto de hechos aislados que sucedieron en momentos determinados. Así, cuando estudiamos la historia de nuestra independencia, memorizamos fechas de grandes batallas o acontecimientos. Pero la historia es un proceso en el que, si bien ocurren hechos especiales, estos están estrechamente vinculados unos con otros y conforman un acumulado. Si no hubieran ocurrido pequeños eventos de cambio en las familias, en los barrios o en el trabajo, los grandes eventos de la historia tampoco hubieran ocurrido.

La historia es un proceso dinámico y constante y no una sucesión rígida de hechos históricos extraordinarios.

Todos protagonizamos la HISTORIA



También nos enseñaron que la historia es un asunto de grandes líderes o personajes. Aun cuando es cierto que algunas personas conducen los procesos, estos no alcanzan sus objetivos si no existen movimientos sociales que los respalden y ejerzan presión. Los protagonistas de la historia, entonces, no son individualidades iluminadas o poderosas: quienes se organizan para alcanzar mejores condiciones de vida son los colectivos, los grupos humanos, los pueblos.

Todos y todas hacemos la historia cada día a través de nuestro trabajo, nuestras luchas y nuestro aporte a la construcción de una mejor sociedad.

La HISTORIA no es lineal ni progresiva

La historia es dinámica y cambiante. Por ello, muchas de las conquistas alcanzadas en un momento determinado a través de luchas y esfuerzos pueden tropezar con obstáculos y experimentar retrocesos. Lo importante es saber a qué se deben esos obstáculos, por qué ocurren esos retrocesos y qué debemos hacer para superarlos.

La conquista de derechos no es garantía para su permanencia. Existen obstáculos y limitaciones que nos obligan a estar vigilantes y a seguir construyendo cada día una historia más justa.

Claves para comprender la historia de los derechos humanos

No ha sido fácil para los estudiosos de la historia de los derechos humanos ponerse de acuerdo acerca de su punto de partida o sobre el enfoque más adecuado (dónde y desde cuándo se comienza a hablar de derechos humanos).

Podemos encontrar diferentes interpretaciones. Algunos opinan que los derechos humanos son naturales, nacemos con ellos, y por tanto son anteriores y superiores a cualquier poder. Otros sostienen que los derechos humanos están relacionados con la aparición de corrientes de pensamiento como el cristianismo o con la consolidación de estructuras políticas determinadas, como los Estados modernos.

Estas discusiones pueden ser interminables y resultar inútiles, puesto que muchas veces están impregnadas de posturas ideológicas que impiden entender el verdadero sentido e importancia de los derechos humanos. Por ello creemos necesario mantener una postura amplia y flexible cuya base sean los siguientes criterios:

Los derechos humanos se han conquistado desde siempre

El ser humano siempre deseó condiciones de vida que le permitieran desarrollarse en forma integral y vivir a plenitud. Para ello, desarrolló mecanismos de convivencia que determinan su forma de relacionarse unos con otros, de interactuar con el medio que los rodea y la manera de proveerse de los instrumentos que garanticen sus supervivencia y felicidad.

Los primeros seres humanos que poblaron la tierra lucharon muy duro por su supervivencia. Tuvieron que enfrentarse a un medio natural inhóspito. La necesidad de protegerse del frío los llevó a descubrir el fuego; la necesidad de protegerse de los grandes animales los llevó a inventar armas para su defensa; la necesidad de transportarse más rápidamente los llevó a inventar la rueda. En la misma medida en que fueron descubriendo sus capacidades de disfrutar una vida más plena, fueron surgiendo nuevas necesidades. Este proceso de conquista de un mayor bienestar se hizo más sólido cuando ello comenzó a asumirse de manera colectiva, es decir, en la medida en que se unían esfuerzos y se actuaba de manera conjunta y organizada.

Como vemos, desde siempre los hombres y las mujeres luchan por sus derechos, entendidos estos como satisfacción de necesidades para alcanzar un pleno desarrollo de la vida y la dignidad humana.

La historia de los derechos humanos está muy ligada a la historia misma de la humanidad, puesto que los hechos que dinamizan las diversas luchas sociales, políticas, económicas, e incluso, culturales, están inspiradas en los principios doctrinarios de estos derechos: la búsqueda de la dignidad, la igualdad, la libertad, la equidad y el bienestar.

La no vigencia de los derechos humanos ha impulsado las luchas por su conquista

El logro de un mayor bienestar y la posibilidad de desarrollarse a plenitud no siempre se han dado de forma equitativa. Así hemos visto que, desde hace miles de años, al mismo tiempo que aparecían mecanismos de dominación de unos hombres sobre otros, el acceso al bienestar comenzó a ser desigual. Es decir, según los bienes o riquezas poseídos, la raza de las personas o la religión que profesaban, se lograba un mayor o menor disfrute de condiciones dignas de vida.

La intolerancia se asentó como forma de relación entre los miembros de la sociedad. Asimismo, se practicó el uso de la fuerza para resolver los conflictos y aplacar las disidencias. Pero la naturaleza humana se rebela permanentemente contra cualquier forma de dominación, y ello constituye un motor que impulsa la organización con miras a revertir situaciones extremas de violación. Así, el sometimiento de un pueblo por otro, la existencia de condiciones precarias de trabajo o la discriminación racial —por citar sólo algunos ejemplos— han sido motores de grandes jornadas de protesta y exigencias que permitieron alcanzar importantes cambios.

Los derechos humanos no son otorgados por los Estados, pero su reconocimiento por parte de éstos es un hito fundamental

Una de las características más importantes de los derechos humanos es que nos pertenecen por el simple hecho de ser personas. En otras palabras: son innatos, inherentes a la propia naturaleza humana. Eso quiere decir que nacemos con ellos, que nadie nos los otorga, y por tanto, nadie nos los puede quitar. Por eso es un error pensar que no podemos disfrutar de ellos si los Estados no los han reconocido.

Sin embargo, ello no niega la importancia que ha tenido para la vigencia de los derechos humanos el reconocimiento del Estado. ¿Las razones? El reconocimiento de estos derechos por parte de los Estados permite identificar responsabilidades para su garantía, masificar su protección y delinear políticas y medidas tendientes a lograr su vigencia de forma irreversible.

Así, por ejemplo, si bien en América Latina había una conciencia contraria a la existencia

de la esclavitud, ésta se permitía por Ley. Al proclamar su abolición, entonces, contamos con mecanismos legales que la condenan y prohíben y, por tanto, impiden que pueda instaurarse nuevamente.

El reconocimiento formal de los derechos humanos por parte de los Estados constituye un hito muy importante en su historia, puesto que permitió precisar las acciones a realizar para garantizarlos y determinar sobre quién recae la responsabilidad de su protección.

La fuerza de lo colectivo como garantía del cumplimiento de los derechos humanos

El reconocimiento de derechos por parte de los Estados y la promulgación de diversos instrumentos para su protección no ha sido, sin embargo, garantía del respeto a los mismos. Por ejemplo, a pesar de que la Declaración de Independencia de los Estados Unidos reconocía la esclavitud como una práctica inaceptable y promulgaba su abolición, la segregación racial en esa nación sólo fue eliminada casi dos siglos después, tras la Segunda Guerra Mundial, luego de importantes movimientos a favor de su abolición. Ello nos indica que sólo una actitud vigilante, de presión y de constante denuncia por parte de la comunidad y sus organizaciones hace posible el cumplimiento de estos derechos.

Ahora sí: ¿cuál es la historia de los derechos humanos

No siempre se habló de derechos humanos (es un término de uso reciente), pero si entendemos los derechos humanos como todos aquellos que nos permiten disfrutar plenamente de nuestra condición de seres humanos, de nuestra dignidad, sabremos que la conquista de los derechos humanos fue siempre un norte en la historia de la humanidad.

Es indudable que la humanidad avanzó considerablemente en el respeto a los derechos humanos, aun cuando todavía falta mucho camino por recorrer. Sin embargo, no podemos negar que hoy en día, gracias a las luchas que en diversos momentos y circunstancias han llevado adelante los pueblos, se logró un mayor respeto por la vida humana en su sentido más amplio.

La conquista de derechos en el mundo

Efectivamente, si nos remontamos a períodos como la Edad Antigua o la Edad Media, encontramos que en sistemas como el feudalismo, en el cual los privilegios se concentraban en los señores feudales, se favoreció el surgimiento de una gran masa de campesinos desprovista de derechos. También se aplicaron prácticas violatorias de los derechos humanos, como la inquisición, mediante la cual se perseguía y castigaba a quienes se apartaran de la fe católica.

El anhelo por lograr un mayor respeto por la dignidad humana tuvo un hito en 1215. En esa fecha se promulga la Carta Magna en Inglaterra. Ésta reconocía el derecho a la libertad individual frente al poder feudal.

Las luchas contra los absolutismos (el poder concentrado en una sola persona) y en especial contra las monarquías, dieron un fuerte impulso al reconocimiento de algunos derechos, especialmente aquellos que regulaban la relación del Estado con sus ciudadanos. En la llamada Edad Moderna se comienza a otorgar importancia al individuo como ciudadano y a la necesidad de que el poder de las instituciones sea regulado. En 1628 se promulga la Petición de Derechos en Inglaterra. Constituye el primer intento de regular el poder del Rey, y lo obliga a someter a consulta algunas de sus decisiones. Si bien no se logró un inmediato respeto a lo establecido en este documento, sí se produjeron, en cambio, diversas situaciones de presión que obligaban a la monarquía a reconocer algunos derechos, como la libertad religiosa. Posteriormente, condujeron a la promulgación de la Declaración de Derechos (*Bill of Rights*) en 1689.

El fin de la monarquía da paso a los Estados Modernos, en cuyas instituciones se plasman un conjunto de derechos fundamentales, tales como la vida, la libertad, la igualdad. La Declaración de Virginia (Estados Unidos,

1776) y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Francia, 1789) fueron los antecedentes más importantes para el reconocimiento de derechos que fueron incluidos posteriormente en las constituciones de ambos países. En la primera, Estados Unidos proclama su independencia de Inglaterra y establece el derecho de los pueblos a la insurrección frente al sometimiento de gobiernos ajenos. Reconoce derechos como la vida, la libertad, la búsqueda de la felicidad y la igualdad política. En la segunda, en el marco de la Revolución Francesa, se buscaba garantizar que la nueva constitución incluyera el reconocimiento de derechos tales como la libertad, la igualdad, la seguridad y la resistencia contra la opresión. Ambas declaraciones ejercieron una influencia importante en otros países del mundo, especialmente en América Latina, donde comenzaban los procesos de independencia. Estos hechos establecieron un modelo de ejercicio de gobierno basado en la separación de poderes, la participación política de los ciudadanos, el sufragio universal y la autodeterminación de los pueblos.

La lucha por los derechos sociales

Estos movimientos por la conquista de derechos civiles y políticos no ocurrieron de forma separada al reconocimiento de otros derechos. A finales del siglo XIX, la llamada Revolución Industrial se había convertido en un suceso que, lejos de dignificar al ser humano y beneficiar su desempeño como trabajador, profundizó las diferencias y acentuó los privilegios. El descubrimiento e invención de nuevas tecnologías que aumentaban la productividad significó mayor opresión. Los trabajadores cumplían jornadas laborales que sobrepasaban las dieciséis horas diarias; la explotación de la mano de obra femenina e infantil se evidenciaba en una menor remuneración y en la ejecución de trabajos peligrosos y dañinos para ambos.

Todo ello develó la necesidad de proteger y regular los derechos de los trabajadores. Se comienzan a producir luchas que involucran a un número importante de trabajadores, luchas dirigidas a lograr condiciones de trabajo dignas, como el establecimiento de la jornada laboral de ocho horas, la sindicalización, la protección al trabajo infantil, la igualdad en el trabajo de las mujeres, entre otras, y que tuvieron su máxima expresión en la jornada del 1º de mayo de 1887, en Chicago. Dichas acciones, lamentablemente, costaron la vida de varios dirigentes laborales, pero lograron consolidar la jornada laboral de ocho horas, conquista asentada hoy en las legislaciones internas de numerosos países y en diversos instrumentos internacionales.

También, ya para finales del siglo XIX y principios del XX, algunos países habían alcanzado logros como la educación pública y gratuita o la atención generalizada en salud.

A principios del siglo XX se produjeron movimientos sociales que alcanzaron la dimensión de revoluciones con fuerte contenido de defensa de derechos sociales como la Revolución Rusa (1917) y la Revolución Mexicana (1910). Ambas proclamaban el logro de la justicia social como principal objetivo, lo cual significó un mayor impulso al reconocimiento de derechos como el trabajo, la salud, la educación y la tierra, entre otros.

La lucha contra la discriminación racial o *apartheid* (1948-1994) también produjo importantes movimientos sociales. A pesar de que la esclavitud fue abolida en todo el mundo durante el siglo XIX, continuaban ocurriendo, de manera impune, prácticas discriminatorias por razones raciales. En países como Estados Unidos y Sudáfrica, por citar sólo dos, la exclusión de la población negra era muy grave. Los procesos por conquistar la igualdad costaron muchas vidas y muchos años de movilización social. Aun cuando todavía persisten formas de discriminación racial, ésta se encuentra expresamente prohibida en numerosos instrumentos internacionales y constituciones nacionales, a los cuales puede apelarse para exigir su reparación.

Las mujeres también fueron protagonistas de la lucha por sus derechos. La conquista del derecho al voto de las mujeres se hizo realidad en la mayoría de los pases del mundo a lo largo del siglo XX. También surgen los movimientos por la liberación femenina, los cuales buscan eliminar la discriminación hacia las mujeres en todos los planos y conquistar espacios de participación pública, así

como protegerlas de la violencia ejercida por sus parejas.

El papel de la comunidad internacional en la protección de los derechos humanos

El siglo XX traería un par de terribles sucesos con consecuencias muy negativas para la vigencia de los derechos humanos: dos guerras mundiales cuya magnitud obligó a la comunidad de naciones a organizarse y tomar medidas con miras a impedir la repetición de conflictos similares.

Al finalizar la Primera Guerra Mundial (1918), y en el contexto de las negociaciones de paz, se creó una comisión de Legislación Internacional del Trabajo conformada por representantes de gobiernos, sindicalistas y académicos. Producto de esta comisión se creó la Organización Internacional del Trabajo (OIT), constituyéndose formalmente en 1919. Fue una de las pocas instituciones del Tratado de Paz de Versalles que sobrevivió a la Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Durante el desarrollo de ambos conflictos bélicos la humanidad fue testigo de hechos lamentables como el exterminio masivo de personas, la aparición de campos de concentración, la aplicación de torturas y tratos degradantes, la utilización de armas de alta destrucción, por citar sólo algunos. Al finalizar la Primera Guerra Mundial también se creó la Sociedad de Naciones, organización que no logró preservar la paz y que, en 1945, luego de la Segunda Guerra Mundial, se transformaría en la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En su texto constitutivo, la ONU establece como uno de sus objetivos principales «el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales». El 10 de diciembre de 1948 consagra el reconocimiento de un conjunto de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. La Declaración es aceptada por la mayoría de las naciones. Ese día se conoce como Día Internacional de los Derechos Humanos. Posteriormente se elaboran los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos, y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los cuales establecen compromisos obligantes hacia la protección de estos derechos por parte de los Estados que los suscriben.

El logro más importante de esta iniciativa de la comunidad internacional es la creación y aceptación, por parte de la mayoría de las naciones, de mecanismos que permiten supervisar la acción de los diferentes Estados, sin que ello se considere una «intromisión en asuntos internos». Aunque todavía estas instancias no han alcanzado el nivel de funcionamiento esperado y se encuentran sometidas, en muchas oportunidades, a presiones políticas, son innegables los avances en la protección de los derechos humanos, como lo demuestra el reciente precedente creado en el caso Pinochet, al ratificarse que los crímenes de lesa humanidad no tienen fronteras y pueden ser juzgados en cualquier jurisdicción.

La comunidad internacional también se organizó para la protección de los derechos económicos, sociales y culturales, promulgando diferentes instrumentos y creando instancias en el Sistema de Naciones Unidas, tales como UNICEF, UNESCO, OIT, OMS, FAO, entre otros, destinados a vigilar el comportamiento de estos derechos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos se promulgó el 10 de diciembre de 1948. Ese día se conoce como Día Internacional de los Derechos Humanos.

Cuadro 1

Algunos instrumentos de protección a los derechos humanos promulgados a través de la historia

Año	Nombre	Derechos que protege
1215	Carta Magna	Libertad individual, derecho al consentimiento de los impuesto y derecho de las ciudades.
1628	Petición de Derechos	Limitar el poder del Rey a través de la consulta a instancias parlamentarias.
1689	Declaración de Derechos	Libertad religiosa, libertad de prensa, limitar el poder del Rey.
1776	Declaración de Virginia	Vida, libertad, búsqueda de la felicidad, igualdad política, insurrección frente a la tiranía.
1789	Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano	Libertad individual, de pensamiento, de prensa y de credo; igualdad, seguridad y resistencia a la opresión.
1917	Constitución federal de los estados Unidos de México	Autodeterminación de los pueblos, derechos laborales, igualdad, derecho a la tierra, libertad de culto, enseñanza laica y gratuita, jornada de trabajo de ocho horas y asociación de los trabajadores.
1918	Declaración de los derechos del Pueblo Trabajador y Explotado (incorporada a la Constitución de la República Soviética Federativa Socialista Rusa)	Igualdad, derechos laborales, autodeterminación de los pueblos, derechos sociales.
1919	Constitución de la Organización Internacional del Trabajo	Derecho al trabajo, igualdad, libertad sindical, negociación colectiva.
1919	Constitución de Weimar (Alemania)	Libertad de enseñanza, enseñanza obligatoria y pública, educación para la reconciliación entre los pueblos, derechos laborales.
1931	Constitución de la República Española	Enseñanza primaria gratuita y obligatoria, libertad de cátedra, enseñanza laica inspirada en ideales de solidaridad humana, enseñanza religiosa sujeta a inspección del Estado, libertad de conciencia y de culto, justicia, libertad de expresión.
1937	Constitución de Irlanda	Libertad de expresión, educación gratuita y no religiosa, libertad de conciencia, justicia.
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos	Vida, libertad, igualdad, seguridad, integridad, participación política, seguridad social, educación, salud, trabajo, recreación, protección a la familia.
1948	Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre	Igualdad, vida, culto, expresión, familia, infancia, cultura, trabajo, descanso, seguridad social, justicia, nacionalidad, sufragio, propiedad, petición, asilo.
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	Salud, educación, trabajo, vivienda, alimentación, seguridad social.
1966	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	Vida, integridad, libertad, seguridad, voto, participación política, justicia.
1969	Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial	Derecho a la igualdad en todos los planos sin distingos de raza.
1969	Convención Americana de los Derechos del hombre o Pacto de San José	Derechos civiles y políticos. Progresividad de los derechos económicos, sociales y culturales.
1976	Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos o Declaración de Argel	Autodeterminación de los pueblos, derecho al desarrollo y a la paz, defensa de la soberanía.
1983	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer	Derecho a la igualdad en todos los planos sin distingos de género.
1987	Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes	Vida, integridad personal, justicia.
1989	Convención Internacional de los Derechos del Niño	Supervivencia, desarrollo, protección y participación de niños, niñas y adolescentes.
1989	Convenio 169 de la OIT	Derechos de los pueblos indígenas, trabajo, autodeterminación de los pueblos, derecho a la cultura, participación, tierra, ambiente sano.
1994	Convención Interamericana contra la desaparición forzada	Vida, justicia.

Los derechos humanos en América Latina

Antes de la llegada de los europeos, la población indígena de América Latina se estimaba en 80 millones de personas, aproximadamente. Las comunidades indígenas habían alcanzado niveles de desarrollo particulares. Grandes culturas como los incas, aztecas y mayas habían adquirido dimensiones de imperios abarcando enormes territorios y desarrollando relaciones de poder hacia otros pueblos.

El año 1492 marca un hito fundamental en la historia de esos pueblos autóctonos. El proceso de sustitución de una cultura y de una sociedad por otra no pudo ser más violento. Se estima que sólo 15% de la población nativa de América Latina sobrevivió a los embates de los europeos, ocurridos no sólo por el uso indiscriminado de la fuerza, sino también por la introducción, en el continente, de enfermedades y epidemias desconocidas que diezmaron rápidamente a la población nativa. La Iglesia Católica lideró, junto con las coronas española y portuguesa, el proceso de conquista. Impulsó la visión del indígena como ser inferior, sin alma y sin razón; además de organizar el sistema educativo en la colonia y ser poseedora de grandes porciones de tierras y bienes. La llegada de esclavos negros como mano de obra en sustitución de la diezmada población indígena fue una práctica de irrespeto a la dignidad de las personas.

Igualmente, procesos como la inquisición y el feudalismo no fueron ajenos a América Latina. En el nombre de Dios se torturaba y mataba, y en el nombre de la monarquía se despojaba a los pobladores de sus tierras, propiedades y hasta de su autonomía. El respeto a la dignidad humana para todos y todas era una utopía en la América Latina de ese tiempo.

Pero los hombres y las mujeres de esa época comenzaron a organizarse para defender sus derechos y dignidad. Con inspiración en los procesos de independencia de Estados Unidos y en la rebelión francesa contra la monarquía, en América Latina comienzan a gestarse movimientos independentistas, los cuales buscan, en lo inmediato, lograr su autonomía de las potencias europeas, pero también establecer el reconocimiento de derechos como la libertad individual y la igualdad. Hacia 1825, la mayoría de los países de la región habían logrado su independencia de España y Portugal e iniciaban el camino republicano. Este período, sin embargo, tampoco se distinguió por el respeto a los derechos fundamentales de las personas. Las dificultades económicas resultantes y la aparición de los caudillos produjeron, en la mayoría de los países, un sinnúmero de guerras internas, con su carga de muertes y maltrato hacia la población civil.

Al mismo tiempo, la Revolución Industrial se extendía hacia América Latina, afectando seriamente los derechos laborales de hombres, mujeres y niños cuyas jornadas de trabajo abarcaban largas horas. El poder económico de Estados Unidos y de las potencias europeas comenzó a sentirse en el continente con la aparición de grandes compañías de explotación y procesamiento de materias primas que empleaba mano de obra de la región contratada a un costo insignificante y sin ningún tipo de seguridad. El latifundio comenzó a extenderse y la población campesina e indígena fue expropiada de las tierras que habían trabajado por años.

A principios de siglo, la Revolución Mexicana (1911) marcó un acontecimiento importante en la conquista del derecho a la tierra y de otros derechos sociales. Grandes contingentes de campesinos mexicanos iniciaron acciones violentas para exigir la devolución de sus tierras, proceso que culminó con la promulgación de la Constitución de 1917, la

cual, entre otros logros, formuló un código laboral, expropió a las órdenes religiosas, restituyó las tierras a las comunidades indígenas y prohibió la reelección presidencial.

En el resto del continente, en tanto se consolidaba la clase trabajadora (mineros, obreros petroleros, obreros de las bananeras, entre otros), se daban luchas por alcanzar reivindicaciones laborales como la jornada de ocho horas, la sindicalización y las mejoras salariales.

En el plano de los derechos civiles y políticos se lograron conquistas como el derecho al voto (tanto para hombres como para mujeres), el derecho a ser elegido y la abolición de la pena de muerte, entre otros.

El siglo XX significó también importantes avances en el acceso de la población a mayores niveles de salud y educación. Sin embargo, las brechas sociales existentes en la mayoría de los países continuaron siendo muy notorias. La conflictividad social se acentuó al aumentar las demandas de la población por mejores condiciones de vida. Se radicalizaron los procesos y, con el fin de controlarlos, se instauraron dictaduras militares en casi todos los países de la región. En Centroamérica los procesos de lucha armada buscaban, por un lado, establecer gobiernos más democráticos y, por otro, alcanzar un reparto más equitativo de los bienes.

Los derechos civiles y políticos se vieron seriamente vulnerados en toda la región, contándose por miles los muertos, torturados y desaparecidos bajo estos regímenes. Surgen entonces agrupaciones de familiares de estas víctimas que buscan justicia y castigo para los culpables. Las organizaciones dedicadas a la defensa de los derechos humanos comienzan a crecer y fortalecerse, hasta constituir una importante referencia para la defensa y promoción de estos derechos en todo el continente.

Con los años, las dictaduras cedieron el paso nuevamente a los gobiernos democráticos, los cuales, sin embargo, no erradicaron las prácticas represivas. Por otra parte, las nuevas corrientes económicas se constituyeron en una seria amenaza para la vigencia de los derechos a la salud, a la educación, al trabajo y la vivienda, al impulsar tendencias privatizadoras y mercantilistas sobre estos derechos.

Los derechos humanos en Venezuela

La llegada de los españoles significó en Venezuela, al igual que en el resto del continente, un cambio violento que asentó nuevas prácticas caracterizadas por el ejercicio despótico del poder a través de un uso indiscriminado de la fuerza. En nuestro país, el proceso de la conquista estuvo marcado por hechos que claramente atentaban contra la dignidad de la persona y contra uno de los principios fundamentales de los derechos humanos: la igualdad o no discriminación. Los indígenas y los negros (y, en menor medida, los blancos criollos), al ser considerados como seres inferiores, fueron objeto de terribles vejaciones que costaron muchas vidas. Igualmente se instauró la práctica de la esclavitud y se obligó a la población a aceptar la religión católica como la única verdadera.

Posteriormente, las ideas independentistas constituyeron un motor fundamental para la conquista de derechos como la libertad, la autodeterminación y la igualdad. Las primeras rebeliones y movimientos organizados surgen a mediados del año 1700 y buscan no sólo acabar con la opresión colonial, sino también hacer más justo el reparto de las riquezas e impedir que los españoles continuaran acumulando y saqueando los bienes de país. Venezuela alcanza su independencia definitiva en 1821, luego de largos años de luchas sociales, políticas y militares. Los primeros esfuerzos organizativos estuvieron motorizados por Gual y España en 1797, movimiento considerado como el primero basado en raíces populares. En 1811 se produce la Declaración de Independencia.

Estas luchas no sólo permitieron obtener la independencia política de España, sino que estuvieron acompañadas de logros como la abolición de la esclavitud (1854) y de la pena de muerte (1863). También, en 1870, se implanta la educación gratuita y generalizada en el país.

Más adelante, con el avance de la República, se consolidaban estructuras políticas que dieron origen a la democracia representativa y que no estaban exentas de importantes luchas por la libertad, el respeto de la disidencia

y la pluralidad. Durante las dos dictaduras que afectaron a nuestro país en el sigo XX, importantes movimientos sociales levantaron la bandera de la libertad y el rechazo a la represión. La Generación del 28 fue un movimiento estudiantil que se enfrentó al régimen gomecista sin apelar a la violencia. Haciendo uso de recursos muy creativos, como la utilización de los espacios de recreación colectiva (carnavales) para hacer sus denuncias, o por medio de la solidaridad al entregarse masivamente a las autoridades para exigir la libertad de los estudiantes presos, este movimiento introdujo nuevas formas de lucha política y social (paros, huelgos, acciones pacíficas de presión) y contribuyó, por su carácter colectivo, a disminuir el liderazgo personal característico de las luchas políticas venezolanas.

En el proceso de conquista de los derechos económicos, sociales y culturales deben recordarse las huelgas petroleras de 1925 y 1936, las cuales exigían mejoras reivindicativas y sociales y movilizaban no sólo a los propios trabajadores petroleros, sino a sus familiares, a la misma comunidad en la que estaban insertos y a otras organizaciones gremiales.

Como ejemplo de la lucha por los derechos políticos, destaca el establecimiento del voto para las mujeres, en 1947.

El 23 de enero de 1958 una revuelta cívico-militar derroca al régimen del general Marcos Pérez Jiménez. Se inicia un período provisorio, presidido por una Junta Militar de Gobierno. A los pocos días de instaladas tanto la Cámara del Senado como la de Diputados, en enero de 1959, acordaron cada una designar una Comisión con la «… misión de estudiar y redactar un nuevo proyecto de Constitución…». Esta amplía el desarrollo de los derechos sociales, y crea todo un sistema programático de prestaciones del Estado hacia el individuo y los grupos sociales. En materia de derechos políticos continúa los principios imperantes de sufragio universal —incluido el femenino— directo, secreto y obligatorio, sin discriminación por analfabetismo. Establece el derecho o recurso de amparo como protección a los derechos individuales y consagra y regula el llamado ***habeas corpus***, que es el amparo de la libertad contra detenciones ilegales mientras se dicta la ley general de amparo. Esta constitución sufrió dos enmiendas, una en 1973 y otra diez años después.

Más recientemente, durante el período democrático, el pueblo venezolano ha protagonizado diversas jornadas de exigencia de derechos que no siempre han logrado los resultados esperados. Especialmente notoria es la exigencia de mejores condiciones de vida, causa de movilizaciones como la ocurrida durante los días 27 y 28 de febrero de 1989 contra el aumento del pasaje, la cual detonó en una jornada masiva de protesta. A pesar de la gran represión posterior, se logró posponer el aumento de los pasajes y ver cristalizado el decreto de aumento salarial para contrarrestar los efectos de las medidas económicas neoliberales.

Los pueblos indígenas venezolanos —históricamente discriminados y abandonados— obtuvieron una importante victoria en la preservación de sus derechos cuando un grupo, en el estado Amazonas, logró frenar la aplicación de una ley de división político-territorial que desconocía su organización natural.

El caso de la masacre de El Amparo y las muerte ocurridas durante «El Caracazo» de 1989 se mantuvieron durante largo tiempo en la conciencia de la población gracias a la denuncia y presión de numerosos grupos de base y organizaciones de derechos humanos, quienes lograron llevar el caso a instancias internacionales y finalmente obtener una sentencia que reconoce el crimen y obliga al gobierno venezolano a indemnizar a los familiares y a reparar los daños.

En cuanto a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, el 1º de junio de 2000 se aprobó la Ley Orgánica de Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA), elaborada con la participación activa de diversos organismos no gubernamentales y académicos, incluyendo a los propios niños y niñas, y la cual recoge el espíritu de la Convención Internacional de Derechos del Niño, resultando muy prometedora para la vigencia de los derechos de la infancia y adolescencia en nuestro país.

En 1999 se aprobó, en proceso constituyente, una Constitución contentiva de importantes disposiciones en materia de protección a los derechos humanos tanto civiles y políticos como económicos, sociales y culturales.

Cuadro 2

Algunos hechos importantes en la conquista de los derechos humanos en la historia de Venezuela

Hechos	Fecha y lugar	Acciones y derechos reconocidos
Resistencia indígena	1550-1560	Como una forma de protesta contra los abusos de los españoles, los indígenas de la costa oriental de Venezuela destruían los conventos y templos edificados por las congregaciones religiosas. Durante 40 años, los españoles no pudieron asentar sus ciudades en esta zona, debido a la fuerte resistencia de la población indígena.
Primera rebelión popular contra las políticas económicas de la corona española	1749	Se trata de la primera revuelta popular contra el monopolio comercial ejercido por la Compañía Guipuzcoana en Venezuela. Aunque es aplastada, logra llamar la atención de las autoridades españolas, quienes finalmente reconocen el derecho de los productores y mercaderes locales a comerciar. En 1785 la Compañía Guipuzcoana es eliminada.
Sublevaciones de población negra e indígena por sus derechos	1792 (Coro) 1798 (Cariaco) 1799 (Maracaibo)	Estas acciones de carácter popular pretendían protestar contra el cobro de impuestos por parte de la corona española al trabajo que realizaban, así como elegir la libertad de los esclavos. Fueron violentamente reprimidas y sus líderes perseguidos y ajusticiados. Destaca la acción de José Leonardo Chirinos en Coro, quien se convierte en líder principal de estas revueltas.
Primeros movimientos independentistas	1797	Gual y España encabezan un movimiento multirracial (por primera vez se reconocía la existencia de diferentes grupos sociales y étnicos en Venezuela) inspirado en los ideales de la Revolución francesa: libertad, igualdad, propiedad y seguridad. La conspiración es descubierta y sus líderes ajusticiados y asesinados. Sin embargo, se considera el movimiento precursor de la independencia.
Creación de la Junta Patriótica	1810-1811	Con ánimo independentista se crea esta institución que promueve la Declaración de Independencia por diversos medios: periódicos, protestas callejeras, reuniones políticas, en las que participan mantuanos, pardos y negros libres.
La Guerra de Independencia	1821	Venezuela alcanza su libertad definitiva de la corona española en este año, con la batalla de Carabobo, conducida por el Libertador Simón Bolívar.
Abolición de la esclavitud	1854	El gobierno de Monagas produce un decreto que concreta las largas luchas de los esclavos negros por alcanzar su libertad.
Primera huelga petrolera	1925	Los trabajadores petroleros realizan la primera protesta organizada para exigir mejores condiciones de trabajo y un salario más justo. No se alcanzan los resultados esperados.
Aprobación de la primera Ley del Trabajo	1928	Las presiones de los trabajadores petroleros confluyen en la aprobación de la primera Ley del Trabajo, donde el Estado venezolano se acogía a los compromisos internacionales asumidos por la Sociedad de Naciones y la OIT. Sin embargo, esta medida no significó mejoras tangibles para los trabajadores.
Semana del Estudiante (Generación del 28)	1928	En plena dictadura gomecista, el movimiento estudiantil apela a la creatividad y solidaridad para expresar su oposición al gobierno. La elección de la reina de carnaval se convierte en un espacio de denuncia que produce la detención de varios dirigentes estudiantiles. Más de doscientos estudiantes se entregan voluntariamente a las autoridades para ejercer presión por la libertad de sus compañeros, meta que finalmente alcanzan.
Segunda huelga petrolera	1936	Nuevamente los trabajadores petroleros protestan contra las desventajosas condiciones que imponían las compañías petroleras. Se logra involucrar a gran parte de la población. De hecho, algunos acogieron a los hijos de los huelguistas en sus casas. Después de treinta y siete días de huelga, el gobierno decreta un aumento salarial para estos trabajadores.
Rebelión de Caracas	Febrero de 1936	A pocos meses de la muerte del dictador Gómez, la población de Caracas sale a las calles a protestar contra la suspensión de garantías y el decreto de censura y control de prensa y radio. Se considera la primera jornada de masas del siglo XX, en la cual participaron 40.000 personas –en una ciudad que escasamente albergaba 200.000 habitantes-.

Cuadro 2

Algunos hechos importantes en la conquista de los derechos humanos en la historia de Venezuela *(cont.)*

Hechos	Fecha y lugar	Acciones y derechos reconocidos
El voto femenino	1945-1947	Gracias a la presión de grupos femeninos, en 1945 se alcanza el voto municipal para las mujeres. En la constituyente de 1947 se incorpora este derecho en igualdad de condiciones con los hombres.
Derrocamiento de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez	1958	Una huelga general iniciada el 21 de enero, junto con acciones de calle en las que participaron diversos sectores organizados de la sociedad (estudiantes, empresarios, trabajadores, gremios, etc.), acelera la caída de la dictadura.
Constitución nacional	1961	El 23 de enero de 1958 una revuelta cívico-militar derroca al régimen del general Marcos Pérez Jiménez. La Junta de Gobierno promulga la nueva Constitución que amplía la protección a los derechos sociales y mantiene las conquistas de derechos civiles, sobre todo los referentes al sufragio.
La masacre de El Amparo	1988	Catorce pescadores son asesinados a manos de funcionarios del ejército venezolano en el estado Apure. Este hecho despierta la conciencia de muchos venezolanos sobre las violaciones a los derechos humanos ocurridas en el país a pesar de vivir en un sistema democrático. En esta década comienzan a surgir organizaciones no gubernamentales de derechos humanos. Las mismas conforman hoy en día un movimiento con presencia nacional.
El Caracazo	1989	Espontánea y desordenadamente una enorme poblada toma las calles de Caracas para protestar contra las medidas económicas anunciadas por el gobierno recién iniciado. La represión vivida en los días posteriores convierte este hecho en uno de los más lamentables en materia de respeto a los derechos humanos.
Una nueva Constitución garantiza los derechos humanos	1999	Venezuela aprueba una nueva Constitución donde se reconocen y amplían un conjunto de derechos humanos, tanto civiles y políticos como económicos, sociales y culturales. La acción de las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos fue primordial en este proceso.

La vigencia de nuestros derechos: una tarea de todos

A pesar de todos esos logros, la vigencia plena de los derechos humanos no es, aún, una realidad en nuestro país ni en América Latina. Por el contrario, existen serias amenazas a la vigencia de derechos ya conquistados con mucho esfuerzo y al costo de muchas vidas. Por eso nuestro reto, hoy, es doble: evitar retrocesos en los esfuerzos alcanzados y lograr el reconocimiento y disfrute de nuevos derechos para toda la población, especialmente en lo concerniente a los derechos económicos, sociales y culturales, donde existen enormes desafíos, entre ellos alcanzar su justiciabilidad, en momentos cuando las tendencias de la economía mundial impulsan su desconocimiento.

Hoy se demuestra, más que nunca, la necesidad de unirnos y trabajar coordinadamente para seguir construyendo la historia de los derechos humanos, continuar luchando por su efectiva vigencia y lograr que la conquista de nuevos derechos sea una realidad para las generaciones futuras.

La vigencia de los derechos humanos aún no es una realidad plena. ¡Sigamos construyendo su historia!

Derechos y deberes
Derechos y responsabilidades

Tomado de :Manduko Hiritarrok: Carpeta primaria, Euskadi. Alboan. Fundación para el Desarrollo Solidario Elkarren Garapenerako Fundazioa

Introducción[1]

Podríamos afirmar que los derechos humanos, con las contradicciones y limitaciones que señalaremos en este documento, se están convirtiendo en un paradigma ético global. Un paradigma que encierra una conquista ética gigantesca: la progresiva conciencia del alcance de los derechos humanos nos ha ayudado a comprender mejor lo que significa la *dignidad humana*. Hoy en día somos más conscientes que nunca del respeto y el cuidado que se merecen todas las personas y los pueblos. Los derechos humanos, en su contexto primario, nacen para proteger a quien sufre. Así, por ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 surge como respuesta y queja ante los desmanes cometidos sobre millones de personas durante la II Guerra Mundial. Esto les otorga un valor inestimable.

Sin embargo, nuestro contexto cultural occidental presenta una serie de dinámicas que pueden acabar convirtiendo los derechos humanos en una retórica vacía de contenido, cuando no en una excusa para reclamaciones insolidarias. En el siguiente apartado contamos con un diagnostico de nuestro tiempo que muestra algunas de estas peligrosas dinámicas.

Un diagnóstico de nuestro tiempo

> "De todas formas, hoy tenemos que hablar sobre todo de obligaciones humanas, porque nuestro mundo no puede continuar tal como funciona".
>
> Jostein Gardner.
> *La Vanguardia, 4-12-1998*

Vivimos en una sociedad que, pese a invocar cada vez con más frecuencia términos como justicia y solidaridad, está atravesada por un profundo *individualismo* que diluye el sentimiento de responsabilidad por los demás y en el que cada persona mira, en primer lugar, por sí misma.

Esto va unido al hecho de que nuestras pertenencias se han visto debilitadas o, cuando existen, tienden a separar radicalmente el "nosotros" de "los otros". Es decir, en muchos casos estas pertenencias son excluyentes. Esa forma exclusivista de comprender el "nosotros" enfría nuestras responsabilidades más allá de nuestro entorno afectivo y cercano. Convierte nuestras solidaridades en "solidaridades cerradas". Este proceso de debilitamiento de la pertenencia por un lado, y de solidaridad cerrada por otro, hace que se fortalezca la defensa de nuestros derechos para "protegernos de los otros" y también para ampararnos ante unas instituciones sociales con las que no nos identificamos.

Por otro lado, nuestras sociedades del primer mundo están instaladas en la *cultura de la satisfacción*. La situación generalizada de bienestar que disfrutamos nos hace difícil empatizar con las necesidades de quienes sufren más que nosotros, porque no las sentimos en carne propia y porque cuestionan nuestros modos de vida. Vivimos alejados de las realidades de sufrimiento del mundo que sólo asoman en los medios de comunicación. El sufrimiento de los otros no nos toca. Un sufrimiento tan lejano, tan a desmano, sobre el que no puedo hacer nada directamente, provoca hastío y suena a retórica. El propio Estado de Bienestar, que es una herramienta indispensable de redistribución y solidaridad en las sociedades occidentales, ha podido favorecer la des-responsabilidad respecto a nuestros semejantes ya que nuestros deberes con ellos recaen única y, a veces exclusivamente, sobre el Estado y las instituciones y no sobre nosotros.

1 En todo el documento se hará uso del masculino genérico para facilitar la lectura.

Estos factores, entre otros, han provocado que vivamos con una creciente conciencia de nuestros propios derechos y con un *débil sentido de la responsabilidad*. Esta tendencia ha aumentado en los últimos años y, son precisamente *las generaciones más jóvenes, que se encuentran en pleno proceso de socialización, las que, de modo especial, resultan influenciadas por estos valores*.

Pero este diagnóstico seria demasiado unilateral si no concluyéramos con otra realidad que coexiste con la anterior. Y es que también conservamos la capacidad de indignarnos ante las injusticias que sufren otros y de movilizarnos ante la desgracia ajena implicándonos en ella. Puede que, debido a que vivimos impregnados en una cultura individualista, no consideremos una obligación entregarnos desinteresadamente a causas justas o que, en ocasiones, lo hagamos para sentirnos bien. Pero debemos constatar esa capacidad de indignación y el deseo de auténtica solidaridad que anida en nuestros corazones y que, sin duda, nos hace más humanos.

¿Cómo hemos llegado hasta aquí? Evolución de los derechos humanos

Los derechos humanos, tal y como los conocemos hoy, son producto de varios procesos de luchas sociales a lo largo de la historia. Entre ellos podemos destacar aquellas luchas por limitar el poder absoluto del Estado frente al individuo que dio lugar a libertades como la conciencia, religiosa, asociación, garantías procesales y penales, etc.; o aquella del movimiento obrero cuyo fruto fue el derecho laboral, la seguridad social y otros servicios sociales.

El lema acuñado en la Revolución Francesa "Libertad, Igualdad y Fraternidad" se ha ido desplegando en diferentes generaciones de derechos humanos:

- La "Libertad" se concretó en los derechos civiles y políticos (libertad de conciencia, de asociación, de expresión, sufragio universal…). Fundamentalmente, aunque no sólo, "derechos negativos" que obligan al Estado a no inmiscuirse en la esfera privada de los individuos.
- La "Igualdad" se concretó en los derechos económicos, sociales y culturales (derecho al trabajo, a la educación, a atención sanitaria…), sin los cuales la libertad era un mero formalismo, sin posibilidad real de ejercerse. Estos derechos piden una intervención del Estado para garantizarlos. Por eso se llaman "derechos positivos".
- La "Fraternidad", tercera columna de los derechos humanos, ha sido la gran olvidada. Esto ha supuesto graves desequilibrios. Hoy reivindicamos los derechos de la solidaridad o la tercera generación (derecho al desarrollo, a la paz, al medio ambiente, etc.) cuyo sujeto no son únicamente los individuos, sino que poseen una dimensión colectiva.

Los derechos humanos son señal de un progreso en la conciencia ética de la humanidad y esta evolución continúa. Cuando descubrimos nuevas amenazas para el ser humano, vamos elaborando nuevas formas de responder desde la ética y el derecho. A lo largo de los últimos años ha ido creciendo la conciencia de que estas tres generaciones de derechos son indivisibles e interdependientes. No puede ir ninguna de ellas por separado sin las otras dos: ¿es real la libertad de expresión si no tenemos derecho a la educación o acceso a los medios de información? ¿de qué sirven unos buenos hospitales a los condenados a muerte? ¿la libertad de empresa justifica la destrucción medioambiental? Los derechos humanos no se respetan en su integridad sin abarcar las tres generaciones.

Sin embargo, esta tradición de los derechos humanos contiene también limitaciones: por un lado, en relación a la antropología desde la que son concebidos; y por otro, en relación a la universalidad a la que apelan. A estas dos limitaciones dedicamos los dos siguientes apartados.

Lo esencial del ser humano según la perspectiva de los derechos

Históricamente los derechos humanos se gestan en un contexto de liberalismo individualista como reacción a una excesiva injerencia del Estado en la vida de las personas. Y este liberalismo encierra una antropología, una forma de comprender al ser humano y su relación con la sociedad. Sus principales presupuestos se podrían resumir de la siguiente manera:

- La persona es entendida primariamente en tanto que individuo, propietaria de su ser y de sus capacidades. Cuanto más independiente de los demás, más auténticamente humana será su persona. Las relaciones que establece con otros seres humanos no se comprenden como constitutivas esenciales de su persona, sino como accidentes.
- Esta independencia de los demás hace que las relaciones con mayor sentido sean aquellas que se establecen voluntariamente por el propio interés. Estas relaciones son normalmente de carácter económico o mercantil. Lo importante, en esta perspectiva, es que defienda *mis derechos o mis intereses* pues de la disputa de derechos e intereses deberá nacer el mejor mundo posible.
- La sociedad es entendida como el fruto de un contrato. Se trata de un mal menor que debemos soportar para hacer posible la convivencia. Es un "invento" humano que garantiza la equidad en las relaciones entre personas. Las personas limitan voluntariamente su libertad para construir una sociedad en la que tengan lugar relaciones seguras y tranquilas.

Esta mentalidad individualista está muy interiorizada hoy en día, pegada a nosotros como "la piel a la carne". Nuestra sociedad también la refuerza constantemente: el mito del hombre "hombre hecho a sí mismo" no es más que uno de los múltiples ejemplos de esta mentalidad y de esta antropología recortada.

¿Derechos humanos universales? Sí, pero desde los últimos

Una concepción de los derechos humanos que olvida la responsabilidad hacia los demás y nuestro ser radicalmente solidario corre el peligro de pervertirse. Acaba convirtiéndose en un cascarón ideológico que oculta las desigualdades y ampara reivindicaciones insolidarias de los sectores más satisfechos de la población. Y esto va en contra de una de las características que se predican de los derechos humanos, a saber, la de su universalidad.

Por eso, hablar de derechos humanos no significa tanto hablar de "mis derechos" sino, en primer lugar, de los *derechos de los más débiles*. Si miramos a los países del Sur pobre y olvidado, nos resuenan con fuerza las palabras de Jon Sobrino quien afirma que *"la humanidad se divide entre aquellos que dan la vida como algo por supuesto y aquellos que no la dan por supuesto, sino que tienen como tarea fundamental el sobrevivir. Nuestra humanidad se divide entre aquellos que nacen, de hecho, con derechos y aquellos que nacen, de hecho sin ellos"*.

Si realmente la universalidad ha de ser una característica de los derechos humanos, hemos de partir de la defensa de los derechos de las víctimas, de aquellas personas a quienes se les niegan. La defensa de los excluidos, de los pobres, es condición de posibilidad de la defensa de los derechos humanos. De lo contrario estaremos hablando de los *privilegios* de unas pocas personas, porque aquellos derechos que no son universalizables no son derechos, sino privilegios. *Los derechos humanos hablan de nuestros deberes para con todas las personas que han sido y son privadas de aquéllos*.

Por otra parte, la universalidad de los derechos humanos se encuentra hoy en día con otro gran obstáculo: la vinculación del reconocimiento de los derechos a la pertenencia a un Estado-nación. En muchas ocasiones disfrutar de los derechos no depende tanto del hecho de ser "persona" como del hecho de ser "nacional" de un país. Y la universalidad de los derechos humanos pasa porque ninguna persona pueda ser privada de sus derechos en función de si es "nacional" o "extranjera" (es decir, si perteneces al "nosotros" o a los "otros").

Por lo tanto, vemos que la defensa de los derechos humanos debe partir desde los excluidos y desde los últimos. No podemos hablar de derechos humanos sin hablar de nuestra responsabilidad hacia ellos.

Necesidad de una visión alternativa de la persona y de los derechos

> "Mi madre, que era una ignorante pero tenía gran sentido común, me enseñó que para asegurar los derechos es necesario un acuerdo previo sobre los deberes"
>
> Gandhi, en una carta dirigida en 1947 a la ONU

Los derechos humanos, teñidos de individualismo, pueden convertirse en una coartada ideológica para la búsqueda egoísta de mis propios derechos. De esta manera, las nuestras serían sociedades llenas de "acreedores" y sin ningún "deudor". Sólo seré solidario con los demás si finalmente me interesa. El liberalismo individualista insiste en que yo puedo hacer lo que quiera siempre que no haga daño directo a nadie. Sin embargo, esto conduce a la injusticia dado que vivimos en un mundo limitado de recursos; lo que yo reclamo de más tendrá que salir de otras personas y colectivos que verán así reducidas sus posibilidades.

Frente a esto, la solidaridad afirma no sólo el deber negativo de no hacer daño directamente sino también el deber positivo de ayudar al otro necesitado. No pueden existir derechos si al mismo tiempo no hay deberes que le correspondan. La visión alternativa de los derechos humanos y de la persona nos dice lo siguiente:

- Que la existencia de los derechos humanos surge del hecho de reconocer a las otras personas como sujetos de los mismos derechos que yo.
- Consecuentemente, nos sentimos responsables de los demás: nos damos cuenta de que lo que a ellos ocurre también nos afecta a nosotros.
- Que olvidar los deberes y las responsabilidades supone la imposibilidad de construir una sociedad solidaria.
- Que cumplir nuestros deberes hacia los demás nos construye como personas y como sociedades. Hace que crezcamos humanamente y nos realicemos. Descubrimos que la construcción de nuestra felicidad no puede hacerse al margen de los demás y, aún menos, contra ellos. Caemos en la cuenta de que los seres humanos somos una "urdimbre solidaria y responsable".

Por lo tanto, necesitamos construir, junto a los derechos, las responsabilidades. De otro modo, continuaremos atrapados por las trampas de un derecho reclamado por quien tiene más poder para defender sus propios intereses.

A este proceso puede ayudar el surgimiento de los anteriormente mencionados derechos de tercera generación, también llamados derechos de solidaridad, porque hacen énfasis precisamente en la solidaridad. Son derechos aún en fase de formación y, entre ellos, se encuentran el derecho al desarrollo, a la paz, al medioambiente sano, etc. Sus características principales serian las siguientes:

- Son "derechos síntesis" porque en su cumplimiento está sobreentendida e incluida la satisfacción de las otras generaciones de derechos humanos. No pueden ser realizados más que gracias a la puesta en marcha de los otros derechos humanos.
- Son de titularidad tanto grupal como individual. Entienden que el ser humano no es un ser aislado, sino en sociedad. Nos abren a la visión de la humanidad como una verdadera fraternidad.
- Hacen un énfasis especial en los deberes y en las responsabilidades mas que en los poderes o derechos.

La responsabilidad: una respuesta a las lagunas de los derechos

Hemos podido advertir que los peligros que corre una mal entendida cultura de los derechos. Necesita de un contrapeso que pueda compensar un natural deslizamiento hacia la defensa de los propios intereses. Una defensa que convierte el medio social en una jungla donde el más poderoso juega con todas las ventajas. Este contrapeso, como decíamos, se encuentra en la *responsabilidad*.

Supone una nueva perspectiva, una nueva conciencia del mundo

Es una nueva manera de situarse en el mundo que surge c*uando tomamos conciencia de las repercusiones* públicas que tienen nuestras acciones "privadas". Supone caer en la cuenta de que nuestra actividad rebasa los límites de nuestra persona y afecta a los demás. Unas veces de forma directa, otras veces de modo indirecto, bien enrareciendo el ambiente en el que nos desenvolvemos o bien refrescándolo, haciéndolo más ligero. Es decir, somos responsables y protagonistas de lo que ocurre a nuestro alrededor.

Esta nueva perspectiva *supone cambiar nuestra manera de mirar el mundo*: ya no miro al mundo en tanto que "mundo para mí"

(obligado a cuidar de mí y de mi dignidad), sino en tanto que "*mundo que depende de mí*". Se trata de una realidad que queda a mi cuidado. Un mundo que abarca toda la realidad: a la naturaleza y las cosas, a las otras personas y a mí mismo.

Conlleva una nueva manera de ser

> "El título se tendría que sustituir por Declaración Universal de Derechos y Responsabilidades de la Persona"
>
> Adela Cortina, Cátedra de Ética de la Universidad de Valencia.

Darnos cuenta de nuestra responsabilidad en el mundo nos empuja a cambiar nuestro modo de situarnos en él. Me mueve a *preocuparme por los otros*, a fijarme en su situación, en sus necesidades, en sus derechos. Me lleva a *cuidar de los otros*, haciendo de las cuestiones ajenas algo de importancia personal que va más allá de las meras obligaciones, que no se puede encajonar, sino que está abierto a la creatividad. En tal sentido, la responsabilidad desborda la noción de deber.

Sabernos responsables nos hace *críticos* con las estructuras de nuestro mundo, con sus comportamientos y con los nuestros propios. Un talante crítico nos impide conformarnos con los males que parecen "inevitables" porque sabemos que proceden de decisiones humanas. La responsabilidad nos vuelve *inconformistas*.

Esta forma de responsabilidad no es mera queja sino ofrecimiento de lo mejor de nosotros mismos. Es principalmente oferta, esfuerzo por sacar nuestro mejor rostro, no como simple ejercicio de autorrealización y superación personal, sino como obligación con los demás, que se lo merecen.

Esta responsabilidad me permite conocer mis deberes pero no únicamente como obligaciones exteriores que me someten y limitan, sino como acciones positivas que buscan el mayor bien común. No es simplemente docilidad, obediencia pasiva, sino cumplimiento alegre de aquello en lo que creo.

Entendida la responsabilidad de este modo, no es una carga más sino una característica esencial de la vida adulta activa. Algo que me permite desarrollarme como persona.

En tal sentido es una nueva forma de entretenerse a sí mismo. Es una nueva antropología. La actitud de responsabilidad me ayuda a comprender que todo tiene una relación con todo y que nuestro bien depende del bien de otros. Me ayuda a darme cuenta de que todos los seres humanos somos parte de una única familia llamada a compartir un mismo destino. No somos seres independientes sino radicalmente dependientes y, cuando asumimos esa dependencia responsablemente, nos hacemos más plenamente humanos.

Responsabilidad implicada en las cuestiones de todas las personas

La responsabilidad supone tomar iniciativas a favor de los demás. Tiene efectos prácticos, no es algo puramente "intelectual". Está volcada sobre otros, sobre su defensa y su bienestar.

A la vez, la responsabilidad implica renunciar a lo que nos correspondería en la actualidad a algunas personas, para que a todos alcance, para que los excluidos puedan estar incluidos. Extrae las consecuencias prácticas de lo ya dicho: los derechos que no son universalizables, no son derechos sino privilegios. Y toma medidas para que esa situación cambie.

La responsabilidad no se detiene en la queja y el pataleo, sino que sugiere, propone, se organiza, planifica, se reúne, piensa con otros, participa, sueña, protagoniza… La responsabilidad construye comunidad humana preocupada por la realidad del mundo en el que vive.

Educar para la responsabilidad

Incluimos a continuación algunas orientaciones para educar en responsabilidad. Tratamos de distinguir las tres esferas que señalábamos en el documento base sobre ciudadanía: la personal, la social y la institucional.

Esfera personal

- Despertar la conciencia de nuestra responsabilidad sobre nosotros mismos. Somos los primeros responsables de nuestro propio crecimiento y de nuestros propios actos.

- Es necesario mostrar que existen límites que no se pueden traspasar sin consecuencias.
- Ofrecer ejemplos de personas cuyo trabajo responsable ha traído grandes beneficios para todos nosotros. Son nuestros nuevos modelos.

Esfera social

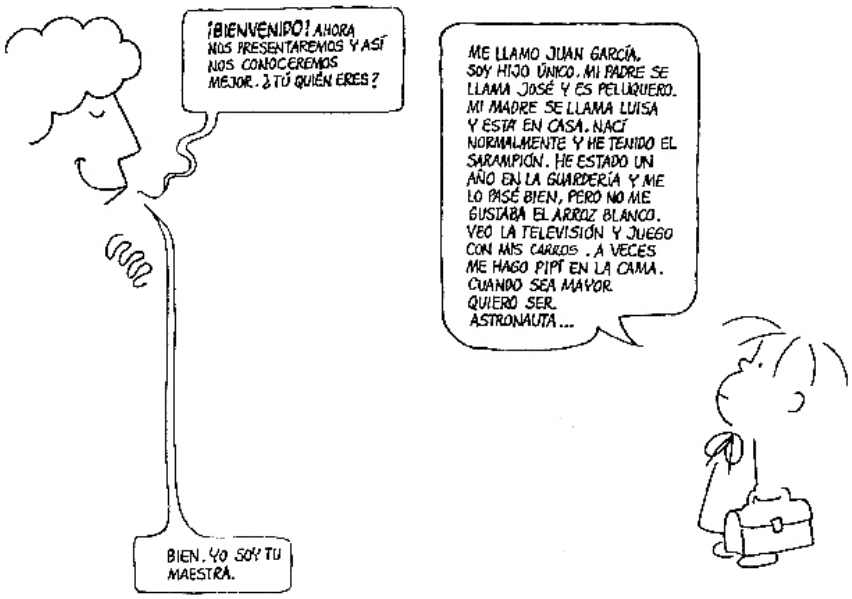
- Presentar los fenómenos humanos, científicos y tecnológicos en toda su complejidad para poder percibir todas las repercusiones que tienen. Esto puede hacerse de cuando en cuando en todas las materias.
- Cultivar un talante crítico ante la realidad y ante nosotros mismos.
- Dar responsabilidades al alumnado en las actividades grupales, aun cuando no lo pidan o no quieran. Hacer un seguimiento y evaluar las consecuencias que se han derivado de su trabajo. A ser responsable sólo se aprende ejercitándose.
- En el entorno familiar también puede reflexionarse sobre alguna situación cercana que pida una mayor responsabilidad: cuidar de algún familiar enfermo o de algún vecino solo o… Alguna tarea en la que, como tal la familia, nos podamos involucrar.
- Reflexionar junto al alumnado sobre algún problema social y decidir junto a ellos alguna acción que se pueda llevar a cabo.
- Presentar grupos, asociaciones, plataformas que trabajan desinteresadamente por el bien de otros. Y mirar la posibilidad de participar en ellas.

Esfera institucional

- Implicar al colegio en su conjunto en alguna cuestión social de relevancia en la que pueda tomar una postura y llevar a cabo alguna acción: en relación con la pacificación, racismo, marginación, discriminación, la situación del tercer o del cuarto mundo.
- Supone que el centro asume que su responsabilidad social va más allá de la mera formación académica del alumnado.
- Es una acción que involucra a todos los colectivos que forman la comunidad educativa.

Algunas conclusiones

- No podemos hablar de derechos humanos sin hablar de nuestros deberes y responsabilidades.
- Los derechos humanos son de todas las personas y, sobre todo, de los más débiles y de los excluidos.
- Ser responsable de los demás y con los demás es lo que de verdad nos hace plenamente humanos.



Educación popular y derechos humanos

Carlos Aldana Mendoza. Publicado por la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz en: "Los derechos humanos llegan a la escuela", Caracas, 1999.

Esquema básico general sobre la educación en derechos humanos

El siguiente es un planteamiento, muy general sobre lo que debe entenderse por educación en derechos humanos. Parte de la dimensión de la opción para llegar a las acciones método lógicas. Podrá notarse que desde la misma opción hasta lo metodológico, la educación en derechos humanos es inevitablemente educación popular.

La opción fundamental:

Construir una sociedad justa, igualitaria y desarrollada

Mediación *(una de las maneras de trabajar por la opción fundamental)*

La lucha por los derechos humanos

A través de

- **trabajo legal** (denuncia y acompañamiento jurídico y político).
- **trabajo de documentación e información** (recoger, organizar y utilizar las informaciones sobre derechos humanos y todos aquellos fenómenos y hechos de la vida social que se vinculen).
- **trabajo de educación.**

¿Qué debemos lograr a través de la educación en derechos humanos? ¿Cómo debemos lograrlo?

Los derechos humanos:

Pertenecen a cada persona desde su concepción hasta su muerte. Por la educación debemos lograr que los derechos humanos se *Vivan* Para que los derechos humanos se vivan, es preciso desarrollar *Valores y Actitudes* Ejemplos de lo que hay que desarrollar: ◗ Criticidad ◗ Participación ◗ Solidaridad ◗ Dialogicidad	Están plasmados en la ley al servicio de todos los ciudadanos. El Estado está obligado a velar porque se protejan y/o se alcancen. Por la educación debemos lograr que los derechos humanos se *Conozcan y Apliquen* Para que los derechos humanos se conozcan y apliquen es preciso ◗ Propiciar Conocimientos ◗ Desarrollar Habilidades Ejemplos de los conocimientos que hay que propiciar y de las habilidades que las personas deben adquirir: ◗ Teoría o historia de los derechos humanos ◗ Fundamentos jurídicos ◗ Procedimientos (nacionales e internacionales) para la defensa y vigencia de los DD.HH. ◗ Habilidades para la promoción de los DD.HH. ◗ Habilidades para el análisis.

¿Qué hay que aprender o formar en la educación en derechos humanos?

Todo lo que hemos visto anteriormente constituyen los contenidos o aprendizajes en derechos humanos. Por su diversidad, y al mismo tiempo, por la necesidad de integrarlos, podemos hablar de ejes:

- El eje formativo
- El eje contextual
- El eje jurídico
- El eje pedagógico.

Veamos los conocimientos que implica cada eje.

Eje Formativo

En este eje Incluimos el desarrollo de opciones, valores y actitudes. Más que "aprender cosas", en este eje se procura la formación, las nuevas formas de ser de las personas que participan en los procesos educativos.

Por ejemplo, se procura que las personas:

- Empiecen a tener confianza en sí mismas,
- que empiecen a sentirse valiosas y capaces de lograr lo que se proponen,
- que se sientan con capacidad para expresarse (y que se expresen),
- que reconozcan y valoren la necesidad de organizarse y resolver colectivamente sus problemas (entre los que se incluyen la problemática de los derechos humanos),
- que empiecen a generar acciones concretas de solidaridad,
- que valoren el trabajo de denuncia, de uso y manejo de información, de educación y promoción de los derechos humanos.

Eje Contextual

La principal intención de este eje es la de formar y capacitar en el reconocimiento profundo y objetivo de la realidad en que viven los participantes.

Se trata de reforzar actitudes, conocimientos y habilidades para que las personas se preocupen por entender verdaderamente:

- Cómo ha sido la historia de sus pueblos,
- por qué viven de la manera que viven,
- por qué y cómo suceden los hechos que viven,
- qué pueden hacer para cambiarlos,
- por qué ocurren las violaciones de los derechos humanos,
- por qué nunca han entendido y atendido sus propios problemas,
- por qué hay sectores y personas a quienes no conviene que los pueblos conozcan su realidad.

Eje Jurídico

Este es el eje que se ha confundido como la educación en derechos humanos. Es decir, se ha creído que educar en derechos humanos es sólo llevar a cabo este eje. Como podemos ver, es sólo uno entre los distintos componentes que permiten una educación más completa y eficaz en derechos humanos.

Los contenidos y conocimientos que se deben alcanzar en este componente son los referentes a la doctrina y práctica jurídica en materia de derecho y derechos humanos.

Aquí debemos incluir:

- los conocimientos legales, desde la Constitución Política de la República hasta otras leyes que aporten en la denuncia, defensa y reivindicaciones sociales, incluyendo declaraciones o pactos internacionales (como la Declaración Universal de los Derechos Humanos),
- el conocimiento teórico y práctico de recursos y procedimientos que pueden y deben efectuarse para la vigencia de los derechos humanos (por ejemplo, "el recurso de exhibición personal" *Hábeas corpus*),
- el conocimiento de los recursos, instancias y procedimientos en derechos humanos de carácter internacional (por ejemplo, la presentación de casos ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos),
- el conocimiento sobre acciones urgentes frente a situaciones violatorias, sobre maneras de denunciarlas, sobre cómo establecer comunicaciones que denuncien e impidan el agravamiento o realización de situaciones violatorias.

El Eje Pedagógico

Probablemente sea este eje el menos reconocido y utilizado en las prácticas de educación popular en Derechos Humanos. Sin embargo, consideramos que tiene una importancia equivalente a los otros ejes.

Consiste en la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades que permitan la reproducción, ampliación, difusión y masificación de todo lo estudiado, aprendido y formado en derechos humanos.

Es decir, se trata de formar y capacitar a los participantes en los procesos educativos para que tengan las posibilidades de llevar los conocimientos adquiridos a sus comunidades. En otras palabras, es el eje por el cual se pretende capacitar para la promoción y difusión de los derechos humanos.

De lo contrario, el proceso educativo puede irse restringiendo a unos pocos, sin llegar a alcanzar niveles cualitativos y cuantitativos de real importancia e impacto para la realidad del país.

En este eje se trataría de formar y capacitar en y para:

- La preparación y ejecución de actividades educativas,
- la expresión y transmisión de mensajes,
- la animación y orientación de actividades y recursos,
- la difusión y promoción de acciones organizativas
- elusoyproducciónde materialeseducativos,
- el aprovechamiento educativo de las manifestaciones de la cultura popular.

¿Cómo lograr todo lo antes explicado?

La Metodología

es DIALÉCTICA es PARTICIPATIVA
es DIALÓGICA es CRÍTICA

Dialéctica

Cuando educamos en derechos humanos debemos hacer que los participantes:

- Contrasten su presente con la historia.
- Estudien sobre derechos humanos sin dejar de analizar, entender y preguntarse por la realidad en que viven y sin dejar de preguntar si lo que estudian sucede o no en la realidad.
- Aprendan a través de lecturas, reflexiones y discusiones, pero principalmente, a través del aprendizaje de cosas prácticas, de acciones, reales.
- Estudien las leyes, sin dejar de analizar cómo se realizan en la vida real, por qué no se cumplen, cómo hacer para que se cumplan. Es decir, no debemos conformarnos con la memorización de lo que dice la Constitución, por ejemplo, sino que debemos llegar a establecer cómo los artículos de derechos humanos no se cumplen o se violan o se desprecian.
- Perciban y valoren la doble dimensión de la lucha por los derechos humanos:
  - es un esfuerzo nacional (local, comunitario, nacional) y
  - es un esfuerzo internacional (regional, mundial).
- Nunca pierdan de vista que el tema de los derechos humanos nos exige pensar en:
  - Lo que es (la realidad) y
  - Lo que debería ser (la cultura de respeto a los derechos humanos, que aún no existe).

Participativa

Cuando educamos en derechos humanos:

- La experiencia y el pensamiento de todos son respetados y valorados.
- No hay transmisores ni receptores absolutos. Todos pueden aportar, enseñar y transmitir; todos pueden aprender y recibir. Quien llega como "educador" es simplemente un compañero o compañera más, que tiene la responsabilidad de dirigir las acciones, pero eso no significa que es el único que sabe y el único que va a enseñar. Todos van a enseñar y todos van a aprender.
- No hay lugar para posiciones o actuaciones pasivas: Se trata de que nadie se quede sin participar, aportar o "dar".
- No hay unos o unas que sólo ellos deciden y otros u otras a quienes corresponde únicamente obedecer. Todos pueden y deben participar en la toma de decisiones y en la ejecución de esas decisiones.
- Se aprende desde las prácticas y acciones que realizan los participantes. Se valora la acción, el movimiento, el dinamismo. Además, no puede desaparecer la alegría que debe significar todo proceso de educación entre las personas.

Dialógica

Cuando educamos en derechos humanos:

- Todos nos educamos entre sí mediante el diálogo, porque la experiencia, el pensamiento y la reflexión de todos son valoradas y respetadas. Así, el diálogo se entiende como el encuentro respetuoso por el cual las personas comparten lo que son, su vida, sus pensamientos y sus aspiraciones.
- No olvidamos que ese encuentro entre las personas, aunque es respetuoso, no significa siempre estabilidad o intercambio pacífico: puede significar el conflicto que surge al haber ideas antagónicas o contradictorias entre las personas. Y este intercambio de ideas contrarias debe ser valorado y atendido, porque en ello ocurre, precisamente, una práctica real de los derechos humanos: el derecho a disentir, a pensar y opinar…
- Todos aprenden entre sí. Todos tienen algo que escuchar y algo que decir. No hay posibilidad para la palabra y el silencio impuestos. Sí hay espacio para la palabra y el silencio dignificantes: los que enriquecen a quien habla y a quien escucha.
- Nadie es superior y nadie es inferior. La dignidad y la igualdad se asumen como valor, pero también como práctica educativa. Es decir, la metodología de la Educación Popular en el momento que es **dialógica** no sólo está permitiendo educar para los derechos humanos, sino que ya está educando en derechos humanos.

Crítica

Cuando educamos en derechos humanos:

- Insistimos en el conocimiento y análisis histórico, profundo y objetivo de la realidad social.
- Posibilitamos la reflexión y prácticas educativas que **develan** (que quitan los velos, que descubren) por qué, cómo, desde cuándo, para quiénes suceden las violaciones de los derechos humanos. En otras palabras, se persigue el análisis y entendimiento de las verdaderas causas, factores, relaciones y procesos que dan lugar a las situaciones de derechos humanos en nuestro país.
- También se profundiza, se debe ser crítico, para encontrar las posibilidades de transformación de esas situaciones. Se persigue que el pensamiento y prácticas educativas permitan encontrar y desarrollar las alternativas y las propuestas para transformar la sociedad.
- No nos conformamos con saber qué derechos existen o cómo los protege la ley. Se trata de profundizar, mediante la reflexión en conjunto (y en la que todos deben participar porque todos tienen algo que decir), sobre los aspectos reales y objetivos sobre por qué no se cumplen ni viven esos derechos, cómo hacer para que se cumplan, qué intereses existen para bloquear su cumplimiento y otros hechos reales e importantes.

Derechos humanos
Pautas para una educación liberadora

Juan José Mosca y Luis Pérez Aguirre. Publicado por la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz en: "Los derechos humanos llegan a la escuela", Caracas, 1999.

Presentamos aquí pautas, herramientas de trabajo, para una acción pedagógica en el campo de los derechos humanos. Somos plenamente conscientes de que no existe un verdadero proceso educativo que no sea activo. En efecto, padres de familia, maestros, educadores, animadores de grupos, militantes, etc. se convierten en agentes pedagógicos en la medida misma que practican los derechos del hombre. Ellos no se aprenden "de memoria" se viven, se practican o de lo contrario se mueren y desaparecen de la conciencia de la humanidad.

En los que respecta a la enseñanza de los derechos humanos, estamos persuadidos que existen de un lado los "expertos" y del otro los ignorantes. Todos somos especialistas de lo humano, o indigentes, y la tarea de humanizar debe brotar de nuestras iniciativas educativas. En este campo, lo podemos afirmar en grado eminente, nadie educa a nadie. ¡Aquí los seres humanos se educan en comunión! Nadie tiene el monopolio de los elementos humanizantes, todos tenemos algo que dar y algo que recibir.

Este trabajo que aquí presentamos quiere reflejar también la preocupación por una información mínima, que es la base de toda posible acción en el campo de los derechos humanos, y el deseo nuestro de evitar quedar en el plano del discurso teórico al respecto. Esta doble ambición marca también nuestra limitación. Sólo pretendemos ganar un lugar junto a tantos otros esfuerzos e invitar a todos los seres de buena voluntad a convertirse, desde el lugar en que está, en un entusiasta y entusiasmante educador de los derechos humanos.

Sin este entusiasmo, sin esta enseñanza, si los derechos humanos no impregnan el proceso educativo, especialmente de las nuevas generaciones, no hay progreso posible en dicho campo.

¿Se puede educar para los derechos humanos? Quizás algunos responderán rápidamente que sí. Nosotros –desde la experiencia histórica– entendemos que no es imposible pero tampoco fácil. Primero hay que conocer los derechos y admitir también que su conocimiento no se limita al mero enunciado de los 30 artículos de la Declaración Universal, sino que implica el descubrimiento y la práctica de ciertas actitudes complejas y exigentes. Y esto es así porque los derechos humanos no son neutros, no toleran cualquier tipo de comportamiento social, político o cultural. Exigen ciertas actitudes al tiempo que rechazan otras.

Uno de los más grandes obstáculos para la difusión y educación de los derechos humanos es el abismo existente entre el discurso, las palabras y los hechos, las actitudes. Si un educador, si un sistema escolar, pretende educar para los derechos humanos, debe siempre comenzar por practicarlos. No hay educación para los derechos humanos, no hay proyecto educativo válido en este campo, sin compromiso personal profundo por hacerlos realidad. Y esto empieza por descubrir que el educando mismo sobre todo él, tiene derechos inalienables e inmanipulables.

En este terreno pedagógico no existe una enseñanza neutral. Es más, históricamente toda enseñanza ha sido una tarea en la que el educador, consciente o inconscientemente, tomaba partido claramente por unos u otros valores, procurando incluirlos en los demás. Esto es así porque educar no se restringe nunca al mero informar. Educar es también transmitir convicciones, esperanzas, afectos, desengaños y compromisos… En definitiva, en el origen de cualquier proceso educativo existen preguntas básicas que no se pueden eludir: ¿Qué tipo de sociedad y de persona

debo defender y transmitir? ¿Qué sistema educativo se ajusta más a esa opción? Y, por supuesto, estas preguntas no son exclusivamente teóricas, están unidas a una práctica y van dirigidas tanto a los individuos como a los Estados.

Todo el contenido de este texto que presentamos está unido a estas preguntas y presupuestos. En una sociedad pluralista tenemos necesariamente que rastrear y ofrecer aquellos valores que puedan ser comunitariamente aceptados por todos y convertirse así en elementos básicos de su ética normativa. Vamos más allá de las propias opiniones –por más válidas que las consideramos– precisamente para hacer compatible el intento educativo y ético con la tolerancia debida y el rechazo de cualquier inclinación al adoctrinamiento o al proselitismo. Por eso nos restringimos, como marco de referencia, a las diferentes afirmaciones contenidas en la Declaración Universal de Derechos Humanos (ver el Documento N° 1).

En dicha declaración reconocemos el esfuerzo más serio intentado hasta el momento por la humanidad toda de buscar un fundamento universal de valores y de convertirla en imperativo de nuestros comportamientos como seres humanos. Esta declaración, desde su altísimo nivel ético, posee la razón elemental para apoyar en ella los argumentos de todos los que quieran construir una nueva sociedad digna y justa.

Si bien esta Declaración, en muchos de sus aspectos, especialmente en lo que respecta a los derechos sociales, económicos y culturales, no deja de expresar "ideales" difíciles de traducir al derecho en el actual panorama de injusticia internacional, sin embargo, mantiene suficiente capacidad crítica como para convertirse en una eficaz herramienta de transformación social y de denuncia de las injusticias como paso previo a una sociedad más digna y justa.

Entre la Declaración Universal y la posibilidad de tener un marco jurídico adecuado, que haga de la declaración un derecho efectivo existe un largo trecho todavía. La tensión entre pueblos ricos y opresores y pueblos pobres y oprimidos impide en éstos proteger adecuadamente dichos derechos. Tampoco existe una instancia internacional que dirima los conflictos, las injusticias, y pueda exigir el derecho del débil y del oprimido (ver el Documento N° 54). Pero es necesario comenzar por hacer algo. Por esto de nada serviría –en el proceso educativo– develar a los educandos las diferencias abismales existentes entre las declaraciones teóricas y las realidades sin comenzar a ofrecerles simultáneamente caminos efectivos para ir llevando a la realidad las exigencias planteadas por la Declaración.

Superar el divorcio entre teoría y práctica, en el terreno de los derechos humanos, es el mayor desafío actual. Muchas veces la teoría educativa no llega a arriesgarse y "mancharse" con la práctica de cada día. Hay una tendencia a eludir esta responsabilidad por parte de los educadores y los centros con sus programas educativos.

Establecer la relación entre teoría y práctica implica la participación activa de los mismos educandos en el centro mismo de la acción educativa, negando la otra relación, alienante, que los considere como meros "depósitos" a llenar con ciertas informaciones. Y esto teniendo presente aquello, que no resulta fácil, que decía Bakunin: ¡la libertad sólo se enseña con la libertad!

Antes de aclarar nuestra manera de clasificar y jerarquizar los Derechos Humanos, conviene tener presente su esencia, cómo deben ser entendidos por todos.

Son naturales

Es decir, se trata de derechos y no de meros valores, conferidos a cada persona humana por el simple hecho de ser persona. Por eso afirmamos que pertenecen al área del llamado "derecho natural". Es decir, los entendemos como anteriores y por encima del derecho positivo.

Ahora bien, esta concepción choca con una realidad: para que esos derechos puedan exigirse jurídicamente –y no de una forma meramente moral, como simples valores– con carácter vinculante para los demás y con las consiguientes exigencias jurídicas, deben ser explicitados y garantizados por leyes positivas. Si bien se sobreentiende que los diversos aparatos jurídicos del poder (constituyente, legislativo, judicial y ejecutivo) no crean estos

derechos, porque ellos les son dados previamente, sí deben poder sancionarlos, protegerlos y hacerlos cumplir. Todo derecho supone, para ser eficaz, la fuerza suficiente en las autoridades y la existencia de tribunales que dispongan de los medios, la libertad y la capacidad de coacción necesaria para poner en vigencia esos derechos.

Son inalienables

Esto quiere decir que ni el propio individuo puede renunciar a ellos puesto que no prescriben nunca, ni la comunidad ni los poderes públicos pueden arrebatarlos a alguien. Es obvio que el individuo, para su desarrollo pleno, necesita de la comunidad y de las organizaciones del Estado, pero, simultáneamente trasciende a ambos desde el momento que su dignidad como ser humano es incuestionable. El Papa Juan Pablo II decía "que nadie se crea justificado para pisotear los derechos del hombre; que todos arranquemos del respeto a los demás, respeto que debe concretarse en la solicitud por el hombre".

Son inviolables

Destruir o lesionar los derechos humanos constituye un atentado grave contra la persona en un intolerable abuso de poder. Sin embargo, conviene recordar que el ejercicio de los derechos de uno encuentra sus propios límites donde comienza el derecho objetivo de los demás, donde lo reclaman las normas de la convivencia justa y pacífica de las demás personas, o lo exige la moralidad pública o el bien común. Así podemos entender que en un buen ordenamiento no puede haber derecho contra derecho. Los postulados del bien común no deben suponer jamás abuso de poder, sino que deben estar siempre al servicio de la libertad y justamente garantizar su ejercicio. La paz social ha de ser siempre el fruto de la justicia establecida.

Son universales

Deben poderse aplicar por igual a todos los seres humanos, sin excepción alguna. Todos tienen la misma dignidad humana. La comunión universal de derechos es un principio básico y su vigencia debe ser exigida. Pero subsiste hasta hoy una dificultad grave.

Si entendemos que son universales y naturales, el problema está en que generalmente estos derechos son sentidos y entendidos de diferente forma por los Estados. Además, en lo que se refiere a los derechos más fundamentales, los referidos a la vida y la supervivencia, faltan en casi todos los países del mundo. Y lo que es más grave, en el ámbito internacional faltan los tribunales indispensables con capacidad para asegurar la vigencia de tales derechos. Si las dos terceras partes de la humanidad sufre hambre, eso nos indica, obviamente, una grave falta en el reconocimiento eficaz de los derechos fundamentales del hombre. Y, no obstante, a excepción de algunos pocos países, el hambre no puede presentar queja delante de ningún tribunal, ni nacional ni internacional...

Son obligatorios

Estos derechos universales y naturales obligan por su propia naturaleza. En realidad no haría falta que existiese una ley positiva para hacerlos respetar. Todos los seres humanos están obligados, en conciencia, a respetarlos. Pero, por lo que ya dijimos antes al distinguir entre derechos y valores, es necesario que en todo ordenamiento jurídico existan aquellas leyes que los salvaguarden y protejan para que de ese modo pasen del plano axiológico o de los valores, al plano jurídico y del derecho.

Clasificación de los derechos humanos

Cuando la tarea educativa en el campo de los derechos humanos se plantea sistematizarlos para hacer opciones didácticas, choca inmediatamente con una dificultad: ¿cómo clasificar estos derechos?, ¿qué criterio usar para ordenarlos?, ¿qué priorizaciones se deben hacer? Nosotros, como es obvio, no escapamos a esta dificultad. No podemos ocultar entonces nuestras opciones y la racionalidad subyacente a la clasificación que presentamos en esta obra.

Si el educador estudia –como lo esperamos– detenidamente el índice de nuestro texto, descubrirá que las dos grandes partes en que hemos dividido el trabajo (los derechos de la persona y los derechos de los pueblos) tienen un presupuesto.

Si bien entendemos que los derechos humanos son un conjunto indivisible de afirmaciones que responden a aquellos factores de la existencia humana (materiales y espirituales) que permiten su óptimo desarrollo, dicho conjunto debe ser dividido, clasificado y ordenado de acuerdo a ciertos criterios por razones meramente pedagógicas. Los derechos no pueden oponerse ni subordinarse uno a otros sino ordenarse de manera inclusiva y complementaria.

En un plano muy amplio podemos decir que se distinguen dos grupos o categorías de derechos humanos: los derechos innatos o congénitos, inseparables de toda existencia humana para que sea precisamente humana, sin relación con su estado en la sociedad (como pueden ser el derecho a la vida, a la integridad física, a la personalidad, etc.) y los derechos adquiridos, que surgen como resultado de la convivencia social (como el derecho de reunión, el derecho de petición, de propiedad, etc.).

En esta perspectiva se puede hablar de derechos humanos fundamentales o individuales (innatos o congénitos), y de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales (adquiridos).

Nosotros hemos agrupado el conjunto en dos categorías: los derechos de la persona (innatos y adquiridos), y los derechos de los pueblos. La Declaración Universal marcó sobre las declaraciones anteriores un avance significativo al equiparar, o nivelar, los derechos económicos, sociales y culturales con los civiles y políticos. Entendemos nosotros que ese avance es llevado más allá con la reciente Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos, aprobada en Argel en 1976 y otras numerosas resoluciones de las Naciones Unidas que recogen la exigencia de una nueva categoría de derechos humanos: los llamados "derechos de tercera generación" o "derechos de la solidaridad entre los pueblos". Estos derechos, reclamados y urgidos por los pueblos pobres y oprimidos, surgen como exigencia de una concepción de la vida humana mediada por la comunidad universal. Son exigencias tales como el derecho al desarrollo (económico, social, cultural, etc.), el derecho a un medio ambiente sano, a una información veraz, a un equilibrio ecológico, el derecho a la paz, a la identidad como pueblo, etc.

Es de rigor afirmar que la unión entre estas dos categorías de derechos (de la persona y de los pueblos) no se puede separar del esfuerzo por lograr un "Nuevo Orden Internacional" que los haga viables y los ponga efectivamente en vigencia. Para ello hay que comenzar por crear la conciencia en las nuevas generaciones de su inseparabilidad y hasta de su existencia…

En nuestra clasificación (tal y como aparece en el índice de materias), hemos procurado señalar el avance dinámico de la conciencia respecto de los derechos humanos partiendo de lo más simple y elemental (el absoluto de la vida humana y su dignidad) hasta llegar a la codificación (en nuevos instrumentos jurídicos) de los derechos de los débiles y de los pueblos.

Gestación de la conciencia histórica de los derechos humanos

La conciencia de los derechos humanos, que últimamente se ha concretado en diversas fórmulas y declaraciones, retomadas por las diversas constituciones jurídicas de los países, se ha ido gestando lentamente y –nunca está demás recordarlo– sigue evolucionando con el avance de la historia de la humanidad. Es el resultado (objetivado en códigos y fórmulas) de las luchas de los seres humanos por defender justamente el carácter humano de su existencia. Podríamos decir que la conciencia de la dignidad de la persona se despierta en el mismo impulso con que nace dicha conciencia de ser humano y no animal. Pero se va desplegando con diversos ritmos en las diversas culturas y se refleja de diversas maneras en las tradiciones religiosas, culturales y filosóficas de los pueblos del Universo.

Sin embargo, los derechos humanos tal y como los entendemos hoy, no aparecen en la conciencia de los hombres de una vez por todas; como algo bien definido, al estilo (de expresiones o conceptos estáticos como el de que el hombre es un animal racional. Ese tipo

de pensamiento clásico oculta de plano la realidad de que nuestro conocer es dinámico, progresivo y dialéctico.

Los derechos humanos son percibidos, en las diversas culturas y los diversos pueblos, generalmente en situaciones de contraste: por ejemplo la inhumanidad de una situación. Esas situaciones de contraste, una vez analizadas, impulsan a crear nuevos imperativos éticos. Generalmente el derecho humano surge de una experiencia negativa donde se incluye una captación positiva de valores, velada aún y sin expresión clara, pero capaz de mover la conciencia (a la protesta) para llegar a lo que "debería ser". Así tenemos que de las experiencias de contraste surgen las utopías. Los derechos humanos hoy aceptados por la conciencia universal, fueron utopías que se plasmaron en declaraciones e instrumentos jurídicos universales. Nos resta como tarea permanente el no ahogar esas utopías como irrealizables y el plasmar las declaraciones que las expresan en instrumentos efectivos del derecho.

Si bien el reconocimiento progresivo de la dignidad de la persona y sus libertades se debe reconocer y rastrear en todas las culturas y pueblos, a los efectos de nuestra tarea pedagógica conviene tener presente el proceso histórico que culminó en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La noción de la dignidad del hombre concentra toda la experiencia ética de la humanidad y desde ese núcleo emanan y hacia él convergen todas las posibles variaciones del ethos humano. Pero es en la Europa Occidental de la Epoca Moderna que, concomitantemente al desarrollo de la fase capitalista y de la caída del "Antiguo Régimen" con la aparición de la burguesía como clase ascendente y portadora de exigencias y reivindicaciones de la libertad social (Revolución Francesa) el reconocimiento de las "libertades" adquiere un impulso cualitativo innegable. Desde allí se pasa a la aparición del Estado liberal (constitucional, democrático, representativo, intérprete y servidor de la opinión pública) que refleja el nacimiento del liberalismo como sistema social y forma de cultura.

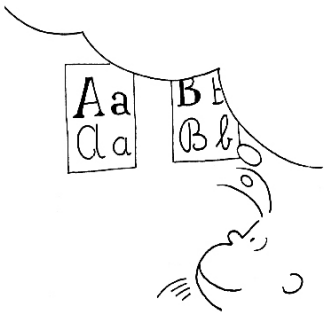
Viene luego la crítica al liberalismo hecha por los mismos liberales (como la realizada por S. Mill) y fundamentalmente por Marx, que llevó el tema de las "libertades" a un nuevo planteamiento: la ascensión del "proletariado". Pero podríamos comprobar hoy que ni la revolución burguesa ni la revolución proletaria han conducido al hombre a la posesión de la libertad y de las libertades".

A este reconocimiento progresivo de conciencia de las "libertades sociales e individuales" le corresponde un proceso de "declaraciones de los derechos" sociales y de la persona. Esas declaraciones son la concreción histórico-jurídica de dicha toma de conciencia por parte de la humanidad.

Para una visión progresiva del proceso de redacción de "Declaraciones" de derechos humanos que culmina en la Declaración Universal, ver el Documento N° 9.

Es sobre el texto de la Declaración Universal que se articula nuestro esfuerzo pedagógico que aquí presentamos. Nuestro objetivo es que dicha Declaración no sólo se conozca, sino que se haga carne en cada ser humano por medio de un aprendizaje activo de cada uno de los derechos. Sólo así garantizaremos un futuro a nuestra existencia y estableceremos las de bases para un nuevo orden más humano en el que reinará la paz como fruto de la justicia.

25 preguntas sobre los derechos humanos



1. ¿Qué se entiende por derechos humanos?

La noción de derechos humanos constituye el reconocimiento de que el ser humano, simplemente por serlo, tiene un derecho inherente e inalienable. Se trata de un derecho moral que se deriva del hecho de que el hombre es un ser humano, y que a su vez garantiza la dignidad de cada individuo.

2. ¿Qué derechos son tan fundamentales que no podemos vivir sin ellos?

En términos generales, la Declaración Universal reconoce dos clases de derechos. En primer lugar figuran los derechos civiles y políticos tradicionales, que fueron evolucionando gradualmente, con el devenir de los siglos, durante el largo desarrollo de la sociedad democrática. Después vienen los derechos económicos, sociales y culturales, que se comenzó a reconocer en fecha más reciente al percatarse los ciudadanos de que el goce de determinados derechos políticos y civiles carecería de valor si no se veía acompañado de ciertos derechos de índole económica, social y cultural.

3. ¿Qué son los derechos civiles y políticos?

En primer lugar, todos tenemos el derecho a la vida, a la libertad y la seguridad de nuestras personas. No se nos debe tener en esclavitud, ni castigar de manera inhumana o degradante. Todos debemos ser iguales ante la ley. No se nos debe detener ni exiliar por el simple capricho de alguien. Si se nos acusa de un delito se nos debe llevar ante un tribunal que nos juzgue imparcialmente, y debe suponerse que somos inocentes hasta que se pruebe que somos culpables.

Nuestra vida privada, familia, hogar y correspondencia deben verse protegidos contra toda injerencia arbitraria. En caso de ser perseguidos debemos poder buscar asilo en otro país. Debemos tener derecho a una nacionalidad. Debemos poder contraer matrimonio y fundar una familia y ésta debe tener derecho a ser protegida. Debemos tener también el derecho de poseer propiedades.

Luego figuran las libertades fundamentales bien conocidas: libertad de pensamiento, de conciencia y religión, libertad de opinión y expresión, y libertad de reunirse con otras personas en forma pacífica. Todos deben tener derecho asimismo a participar en el gobierno de su país por medio de elecciones, y a acceder al desempeño de cargos públicos en igualdad de condiciones con cualquier otra persona.

4. ¿Qué son los derechos económicos y sociales?

Entre estos derechos figuran el derecho a trabajar, a escoger libremente una ocupación, a condiciones justas y favorables de trabajo y a verse protegido contra el desempleo. Todos nosotros debemos tener derecho al descanso y al asueto. Un nivel adecuado de vida es otro de nuestros derechos, y esto significa alimentos suficientes, vestido, albergue, servicios médicos y sociales y seguridad social. Las madres y los niños deben tener derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos deben tener también derecho a recibir educación y a participar libremente en la vida cultural de la comunidad.

5. ¿Quién dice que éstos son nuestros derechos?

Los filósofos y los personajes más grandes de la historia mundial han venido desarrollando el concepto de los derechos humanos desde los albores de la vida civilizada y las Naciones Unidas han reafirmado ese concepto. Todos los derechos políticos, civiles, económicos, sociales y culturales de que hablamos aquí están estipulados en la Declaración Universal de Derechos Humanos aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, sin que un solo país votara en contra.

La propia Declaración proclama que ésta es un ideal común que todos los pueblos y naciones deben esforzarse por lograr, no una serie de disposiciones obligatorias. Pero el simple hecho de que la Declaración fuera so-

lemnemente aceptada por tantos países y tan diversos en su constitución económica, cultural y política indica que en principio esos países están dispuestos a promover los derechos que ellos mismos han proclamado. La Declaración se ha incorporado a las constituciones de varios países y sus disposiciones se reflejan en las leyes de muchos otros.

6. ¿No se insiste a veces demasiado en los derechos y muy poco en los deberes humanos?

Derechos y deberes son el anverso y el reverso de una misma medalla. Cuando las Naciones Unidas o cualquier otro organismo exige respeto para los derechos humanos ello significa que no sólo deben observarse nuestros derechos, sino también que nosotros debemos respetar los ajenos.

7. ¿Tiene la Declaración un carácter legalmente obligatorio para los Estados?

La Declaración no es, en sí misma, un instrumento jurídicamente obligatorio, pero los Estados, mediante sus actos y la utilización que han hecho de ella, han dotado a la Declaración de una legitimidad que permite invocarla tanto en el plano jurídico como en el político y lo mismo a nivel internacional que nacional.

El consenso de la comunidad internacional quedó expresado en la Conferencia de Teherán sobre Derechos Humanos celebrada en mayo de 1968, en la que se proclamó que la Declaración "expresa la concepción común que tienen los pueblos del mundo entero de los derechos inalienables e inviolables inherentes a todos los miembros de la familia humana y constituye una obligación para todos los miembros de la comunidad internacional".

No existe sanción jurídica alguna que obligue a los Estados Miembros a cumplir esta obligación. Como en otras esferas de derecho y de la práctica internacionales, la principal sanción que puede aplicar la comunidad internacional consiste en retirar a los Estados que se niegan a cooperar en la observancia de sus obligaciones la confianza de otros Estados.

8. ¿Qué medidas se han adoptado para asegurar el cumplimiento de la Declaración?

La Declaración Universal de Derechos Humanos es el primer elemento de un triple objetivo.

La segunda y tercera parte de la Carta Internacional de Derechos Humanos fueron aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966. Se trata de dos pactos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, más el Protocolo Facultativo de este último pacto. Al aprobarlos, la comunidad internacional dio su acuerdo no solamente al contenido de cada uno de los derechos sino también al derecho que tienen los Estados de substraerse a la observancia de aquellos o de limitarlos.

9. ¿Qué ocurre si dos Estados difieren en su interpretación de lo que es el cumplimiento de sus obligaciones?

El Pacto de Derechos Civiles y Políticos establece un procedimiento especial para el caso en que surja un desacuerdo de esa índole. Supongamos que el Estado A considera que el Estado B no está permitiendo a una minoría étnica o religiosa el goce de su propia cultura o la práctica de su propia religión. Si después de hacérselo saber a este último no puede llegarse a una solución mediante negociaciones directas, el Estado A podrá dirigir una notificación al respecto al Comité de Derechos Humanos, ya que los derechos de una minoría como la citada están estipulados en el pacto de Derechos Civiles y Políticos. El Comité se dará por enterado de la queja y la tratará con el Estado B para tratar de encontrar una solución al problema. Si no se puede llegar a un arreglo, el Comité podrá informar sobre los detalles del caso.

Este procedimiento se aplicará sólo entre dos Estados que hayan convenido de antemano en reconocer la competencia del Comité de Derechos Humanos para examinar las cuestiones que les afecten.

10. ¿Por qué rechazan algunos Estados la investigación respecto de su cumplimiento de la obligación que la Carta les impone de promover y proteger los derechos humanos?

El Artículo 2 (7) de la Carta dispone que las Naciones Unidas no podrán intervenir "en los asuntos que son esencialmente de la jurisdicción interna de los Estados".

En este artículo se basan los Estados para protestar cuando no quieren que se discutan sus asuntos ni que se demuestre que han incumplido sus obligaciones con respecto a los derechos humanos, aún cuando están dispuestos a discutir sobre los asuntos de otros Estados. Y esos mismos gobiernos han dado su apoyo a las resoluciones de las Naciones Unidas que autorizaban a realizar una investigación sobre los asuntos de otros Estados Miembros.

Tal argumento es pues utilizado por razones políticas y los diversos gobiernos han adoptado actitudes diferentes según el momento. Por otra parte, se ha argüido con frecuencia que la discusión y el análisis de los asuntos internos no pueden ser considerados como "intervención" dado que ésta se refiere exclusivamente a la intervención "física". En consecuencia, va ganando terreno el concepto jurídico de que, cuando los países han aceptado obligaciones similares, es legítimo que cada uno de ellos vele porque los otros las respeten.

11. ¿Puede las Naciones Unidas ordenar a un país que cumpla con sus obligaciones en materia de derechos humanos?

Cada país puede decir la palabra final en cuestiones de derechos humanos, y ningún órgano internacional podrá invalidar la autoridad de los órganos supremos de cada Estado. Es lógico y cabe esperar, sin embargo, que los Estados se inspiren, para sus actitudes y acciones en lo tocante a los derechos humanos de sus nacionales, en las normas trazadas por la comunidad internacional tal como se halla representada en las Naciones Unidas.

12. ¿De qué sirve el mecanismo internacional para hacer que se apliquen los pactos si en última instancia los países pueden decidir lo que se haga en casos individuales?

El principal instrumento con que cuenta la comunidad internacional –y puede ser un instrumento muy eficaz– es la opinión pública mundial, ante la que puede presentar todo problema de esa índole. El procedimiento de informar, establecido en los pactos internacionales, tiene por fin el de dar publicidad al progreso que realiza cada país en el logro de los derechos humanos, así como a los obstáculos que encuentra en el cumplimiento de este fin. El propósito del procedimiento de conciliación es ayudar a los países a suavizar diferencias en casos particulares y hacer que los gobiernos puedan recurrir a este procedimiento en la inteligencia de que, si la conciliación no da resultado, la cuestión que ellos consideran importante será expuesta públicamente ante el mundo.

13. ¿En qué se diferencian los pactos de la Declaración?

En primer lugar, los Pactos, una vez firmados por 35 gobiernos se vierten en tratados jurídicamente obligatorios.

En segundo lugar, cuando los Estados aceptan ser partes en los Pactos, se comprometen a presentar informes sobre el cumplimiento de sus disposiciones.

En tercer lugar, aunque la Asamblea General aprobó los Pactos en 1966 y aunque fueron firmados por 68 Estados, hubo que esperar hasta 1976 para que entraran en vigor tras haber obtenido las 35 ratificaciones requeridas.

Finalmente, los Pactos tienen carácter obligatorio sólo para los Estados que son partes de ellos. En septiembre de 1978, su número se elevaba a 50.

14. ¿Existe una relación entre los pactos y la Carta de las Naciones Unidas?

La Declaración hace una interpretación de las normas básicas del derecho internacional en lo que concierne a los derechos humanos inscritos en la Carta de las Naciones Unidas. Aunque los Pactos solamente son obligatorios para los Estados que los han ratificado, conciernen a todos los demás en cuanto a las obligaciones que han contraído, en su condición de Estados Miembros, en virtud de la Carta y según la interpretación dada por la Declaración Universal de Derechos Humanos, instrumentos ambos aprobados como normas internacionales que deben aplicarse en la práctica.

15. ¿Qué medidas de aplicación de los pactos se han previsto?

En virtud de las disposiciones del Pacto de Derechos Civiles y Políticos se creó un Comité de Derechos Humanos integrado por 18 expertos independientes, nombrados por sus gobiernos respectivos pero que no representa

a estos. El Comité examina los informes de los Estados partes sobre la manera en que están cumpliendo las obligaciones impuestas por el Pacto. También está autorizado a actuar como órgano investigador y a enviar al gobierno concernido sus observaciones. Asimismo, puede examinar las comunicaciones en que un Estado parte alegue que otro no está cumpliendo las obligaciones que le impone el Pacto.

16. ¿Pueden presentar los particulares quejas sobre una violación de sus derechos?

Los particulares podrán hacerlo sólo si sus países han ratificado otro instrumento legal aprobado por la Asamblea General al mismo tiempo que los dos Pactos: el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. El procedimiento que establece el Protocolo funciona de la manera siguiente: Supongamos que el Sr. López que vive en el país A, alega que su gobierno ha violado su derecho personal a la libertad de expresión. Si su país es Parte del Protocolo y del Pacto de Derechos Civiles y Políticos y si el Sr. López ha tratado sin fortuna de obtener satisfacción dentro de aquél, podrá elevar la queja correspondiente al Comité de Derechos Humanos. Este podrá entonces hacerse cargo de la imputación y exponer su punto de vista tanto al país en cuestión como al propio Sr. López El Comité deberá presentar a la Asamblea General un informe anual sobre las actividades que le asigna el Protocolo en casos como este.

Desde su fundación las Naciones Unidas reciben anualmente millares de reclamaciones y denuncias, de individuos o de organizaciones, sobre violaciones de los derechos humanos. Entre 1951 y 1971 llegaron a la Organización Internacional 120.000 comunicaciones de esta índole.

17. ¿Qué tramitación se les da?

La Comisión de Derechos Humanos, que es un órgano subsidiario del Consejo Económico y Social es la que estudia en primera instancia esas comunicaciones, pero no dispone de procedimiento alguno que le permita ocuparse de las reclamaciones individuales. La tramitación que debe dárseles quedó establecida en una Resolución del Consejo Económico y Social de 1959. Se entrega a los miembros de la Comisión listas confidenciales de las comunicaciones y se informa a los Estados de las reclamaciones que les conciernen, pero las respuestas suministradas por ellos no se transmiten a la persona o a la organización que ha presentado aquélla. A comienzos de los años 60, la profunda preocupación que muchas naciones jóvenes experimentaban frente a la política colonialista y racista en el África austral hizo que las Naciones Unidas ampliaran sus medidas contra violaciones flagrantes de los derechos humanos. En 1967, el Consejo Económico y Social aprobó la resolución 1235, por la cual encomendaba a la Comisión de Derechos Humanos realizar un estudio completo de las situaciones que revelen la existencia de constantes y sistemáticas violaciones de los derechos humanos, por ejemplo la política del apartheid, presentar un informe al respecto y hacer recomendaciones al Consejo Económico y Social. Se iniciaron entonces encuestas que atañían principalmente al Africa austral, seguidas posteriormente por la constitución de grupos de expertos gubernamentales que investigaron la situación de otros territorios. Ninguno de esos grupos fue jamás autorizado a entrar en esos países o territorios que sirvieron de base a las resoluciones pertinentes que adoptaron la Asamblea General y la Comisión de Derechos Humanos. Las actividades de dichos grupos son públicas, pero hasta ahora se han limitado al estudio de tres casos.

En 1970, la Resolución 1503 del Consejo Económico y Social creó un procedimiento confidencial relativamente complejo para el examen de las denuncias que revelaran con testimonios fehacientes una situación permanente de violación en gran escala de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Por primera vez las pruebas podían ser presentadas no sólo por las víctimas de la violación de los derechos humanos sino por cualquier persona, grupo u organización no gubernamental que tuviera un conocimiento directo y fidedigno de tales violaciones. Las denuncias son examinadas en primera instancia por un grupo de trabajo de la Subcomisión sobre la Prevención de la Discriminación y la Protección de las Minorías (órgano subsidiario de la Comisión de Derechos Humanos), que las hace finalmente a la Comisión

propiamente dicha. A ésta le corresponde decidir, en caso de que la situación lo justifique, si conviene recomendar al Consejo Económico y Social un estudio pormenorizado de ella e informarle sobre la oportunidad de crear un comité ad hoc que la investigue. En este último caso se requiere la total cooperación del Estado interesado.

El procedimiento es enteramente confidencial hasta el momento en que la Comisión de Derechos Humanos hace una recomendación al Consejo Económico y Social, o sea, que no ha habido hasta ahora información oficial alguna sobre la aplicación del procedimiento. En efecto, en marzo de 1978 la Comisión estableció por primera vez, en el curso de su reunión anual, la lista de los países a los que cabía aplicar la resolución 1503. Pero hasta hoy día no se ha señalado oficialmente situación alguna para la cual se haya recomendado la realización de un estudio más a fondo.

18. Además de la Carta Internacional de Derechos Humanos ¿existen otros instrumentos internacionales sobre la materia?

La Asamblea General de las Naciones Unidas ha aprobado algunas declaraciones y convenciones que definen y precisan las obligaciones y las garantías específicas relativas a algunos de los derechos humanos enunciados en la Declaración Universal y en los Pactos Internacionales. Esas convenciones están en vigor en los Estados que las han ratificado. Entre ellas figuran las atinentes al derecho a la vida y a la eliminación de la discriminación.

Genocidio

La Asamblea General de las Naciones Unidas formó en diciembre de 1948 la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio, que entró en vigor en 1961. En la Convención se define el genocidio como la comisión de ciertos actos con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional étnico, racial o religioso. El genocidio está considerado como un crimen por el derecho internacional, tanto si se comete en tiempo de paz como en tiempos de guerra.

Discriminación

La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial entró en vigor en 1969. Constituye la declaración más completa de las Naciones Unidas en lo que respecta a la discriminación por motivo de raza, color u origen étnico. Los Estados partes en la Convención se comprometen a adoptar una política encaminada a eliminar todas las formas de discriminación racial y a asegurar la protección de las personas que pertenezcan a determinados grupos raciales con el fin de garantizar el pleno disfrute por dichas personas de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

En virtud de la Convención se ha creado un Comité Especial para la Eliminación de la Discriminación Racial, encargado de observar el cumplimiento por parte de los gobiernos de las obligaciones contraídas.

19) ¿Qué se hace con respecto a la discriminación contra la mujer?

La Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer preparó un proyecto de Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer adoptado por la Asamblea General el 7 de noviembre de 1967. Pero mucho antes de que surgiera la idea de formular tal declaración, las Naciones Unidas comenzaron a promover los derechos de la mujer mediante diversas medidas.

Una Convención sobre los Derechos políticos de la Mujer, aprobada por la Asamblea General en 1952, dispone que las mujeres tendrán derecho a votar en igualdad de condiciones con los hombres, serán elegibles para todos los organismos públicos y tendrán derecho a ejercer toda clase de funciones públicas. (En 1966 podían votar de igual a igual con los hombres en 114 países, pero se les negaba el derecho en otros 8).

Una Convención sobre la Nacionalidad de la Mujer Casada, aprobada en 1957, estipula que la nacionalidad de una mujer no podrá ser afectada automáticamente por el hecho de casarse con un hombre de otra nacionalidad. Otra Convención de las Naciones Unidas, aprobada en 1962, dispone que no se considerará legal ningún matrimonio sin el pleno y libre consentimiento de ambas partes.

La Comisión de Naciones Unidas sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer ha buscado estimular la participación de la mujer en los programas vocacionales técnicos y de adiestramiento, ha recomendado que se adopten medidas para promover el acceso de muchachas y mujeres a la educación superior y ha pedido que las madres tengan iguales derechos que los padres en lo que respecta a la educación de sus hijos.

La Organización Internacional del Trabajo y la Unesco han participado de manera activa en la promoción de los derechos de la mujer, la primera mediante una Convención que tiene por mira garantizar sueldos iguales a hombres y mujeres por igual trabajo y la Unesco mediante sus esfuerzos por promover el acceso de las mujeres a la educación en iguales condiciones que los hombres.

20. ¿Qué ha hecho las Naciones Unidas para ayudar a los refugiados?

Parte del trabajo más práctico realizado por las Naciones Unidas en la esfera de los derechos humanos es su asistencia a los refugiados. Las Naciones Unidas se preocupan actualmente de la suerte de más de tres millones de víctimas de la guerra de persecuciones y otros desastres. A algunos de ellos se los alimenta con raciones de las Naciones Unidas, principalmente los cientos de miles de refugiados árabes de Palestina, a los que atiende el Organismo de Obras Públicas y de Socorro de Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente.

21. ¿Qué se está haciendo acerca de los derechos del trabajador?

Esta cuestión atañe principalmente a la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que ha adoptado más de 250 convenciones y recomendaciones. El conjunto de todas ellas integra un Código Internacional del Trabajo que trata de todo, desde las horas de trabajo y los salarios mínimos hasta la protección a la maternidad y desde los accidentes industriales hasta el trabajo nocturno para la mujer. Entre sus convenciones figura una sobre la abolición del trabajo forzoso y otra para proteger la libertad de asociación y el derecho de los trabajadores a organizar sindicatos. La OIT también asesora a los gobiernos sobre los medios de lograr que patrones y obreros se adhieran a las normas de trabajo. Para ello cuenta la Organización con los medios e instrumentos necesarios para examinar las violaciones de los derechos sindicales. Casi toda su obra está orientada hacia la protección de los derechos humanos del trabajador.

22. ¿Existe aún la esclavitud y, si existe, se sigue combatiendo todavía?

Aun subsisten en ciertas partes del mundo la esclavitud y las prácticas análogas a ésta, y la cuestión aún se debate activamente ante las Naciones Unidas. Los Estados que son Partes de las dos convenciones sobre la esclavitud se comprometen a impedir y eliminar la trata de esclavos y a lograr la abolición completa de todas las formas de esclavitud. Una de estas Convenciones proscribe ciertas instituciones y prácticas análogas a la esclavitud, como la servidumbre por deudas, la servidumbre, la compra de mujeres en matrimonio y la explotación del trabajo infantil. Diversos órganos de las Naciones Unidas estudian la adopción de otras medidas en este sentido,

23. ¿Se presta especial consideración a los derechos del niño?

Los derechos y el bienestar de los niños del mundo son incumbencia primordial de uno de los organismos mejor conocidos de las Naciones Unidas, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), que promueve los derechos del niño suministrando medicinas y equipo médico, camionetas y bicicletas para servicios de sanidad pública, trabajadores para el desarrollo de la comunidad, instrumental científico para escuelas piloto, herramientas e instrumentos para las instalaciones sanitarias de las aldeas y estipendios para sufragar el adiestramiento de maestros. El Unicef es el más antiguo de los organismos de posguerra de las Naciones Unidas creados para proporcionar asistencia directa donde más se necesite, y todavía sigue trabajando por el bienestar de la humanidad.

Para que la atención mundial se fijara en sus objetivos la Asamblea General aprobó por unanimidad en 1959 una Declaración de los Derechos del Niño.

24. ¿En qué sentido se desarrollarán en el futuro las actividades de las Naciones Unidas sobre derechos humanos?

En primer lugar, la entrada en vigor de la Convención sobre la Eliminación de la Discriminación Racial y de los Pactos internacionales de Derechos Humanos una vez que los hayan ratificado los Estados necesarios, hará que se establezca un nuevo mecanismo internacional y se confieran nuevas responsabilidades a los órganos de las Naciones Unidas ya existentes con este propósito. En segundo lugar además de los importantes adelantos logrados en el sentido de fijar normas para el respeto de los derechos humanos están adoptándose medidas significativas para permitir que las Naciones Unidas desempeñen una función complementaria de la de los gobiernos ampliando el respeto para esos derechos e impidiendo burdas violaciones a los mismos. Recientes decisiones del Consejo Económico y Social permiten que la Comisión de Derechos Humanos haga un estudio de situaciones que revelan continuadas violaciones de los derechos humanos como las políticas del apartheid y discriminación racial. La Asamblea General estudia actualmente una propuesta para nombrar un Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Este resurgimiento de actividad en la promoción y defensa de los derechos del hombre aunada a una valuación del trabajo de las Naciones Unidas al respecto durante 1968 podría conducir a que la comunidad internacional contrajera responsabilidades crecientes en esa esfera. De las decisiones de los gobiernos y del apoyo de los pueblos depende el que se amplíe esta función de Naciones Unidas.

25. ¿Qué puede hacer el individuo?

El primer deber del particular con respecto a los derechos humanos puede parecer tan sencillo y obvio que es posible que muchos de nosotros lo descuidemos. Ese deber consiste en comprender cuáles son nuestros derechos de hombres para que cuando sean violados podamos reconocer la naturaleza del hecho.

Una vez que comprendamos nuestros derechos, nuestra próxima responsabilidad es la de fomentarlos para los otros tanto como para nosotros mismos. Y esa responsabilidad comienza con las personas que nos rodean, porque en nuestras comunidades es donde gozamos de mayor influencia. Al proceder por nuestra propia cuenta y de común acuerdo con los demás dentro de las organizaciones no gubernamentales podemos remediar violaciones de los derechos humanos y promover el respeto por los derechos en nuestro país.

Nuestro mundo contiene diversas ideologías políticas y orígenes raciales, diversas creencias religiosas y diferentes grados de desarrollo económico. Cuando en medio de esta diversidad hacemos surgir normas comunes de derechos humanos y respeto para la dignidad humana en todas partes, creamos un vínculo profundo entre los hombres, vínculo esencial al mantenimiento de relaciones pacíficas entre las naciones y la fecunda cooperación económica social y cultural.

Nota

El texto de las preguntas 2 a 6, 9, 11. 12. 16. 19, 20 a 25 están extractadas de: 30 Preguntas sobre los Derechos Humanos, Correo de la UNESCO, enero 1968, pp. 712. Las preguntas 7, 8, 10,13 15. 17 y 18, corresponden al artículo de Leah Levin. Los derechos humanos y la comunidad internacional, Correo de la UNESCO, Oct. 1978, pp. 7 a 11.

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Curso de formación en derechos humanos para docentes

Ética docente y educación en derechos humanos

Índice de inmortalidad infantil

Eduardo Galeano. *Bocas del tiempo,* 2004.

Cuando Manuel tenía un año y medio, quiso saber por qué no podía agarrar el agua con la mano. Y a los cinco años, quiso saber por qué se muere la gente:

— Y morir, ¿qué es?

— ¿Mi abuela se murió porque era viejita? ¿Y por qué se murió un nene más chico que yo, que lo vi ayer en la tele?

— ¿Los enfermos se mueren? ¿Y por qué se mueren los que no están enfermos?

— ¿Los muertos se mueren por un rato o se mueren del todo?

Al menos Manuel tenía respuesta para la pregunta que más lo mortificaba:

— Mi hermano Felipe no se va a morir nunca, porque él siempre quiere jugar.

OBJETIVOS

- Propiciar en quienes participan un acercamiento crítico a las nociones de ética y moral.
- Revisar el papel del docente en la educación moral.

CONTENIDOS

- Nociones de ética y moral.
- Fundamento antropológico de lo moral.
- El pluralismo moral como fenómeno.
- La ética mínima como alternativa.
- Indoctrinación y educación moral.

ACTIVIDADES

- **Comencemos jugando**: Iniciaremos la jornada adentrándonos en la temática a través de un juego cooperativo
- **¿Ética o moral? Definiendo conceptos**: En distintos equipos, los y las participantes construyen sus nociones de ética y moral. Luego, en plenaria, las nociones son discutidas y complementadas (Papel de trabajo Nº 1).
- **Los dilemas morales:** A través de una dinámica nos enfrentaremos a un dilema moral. Dinámica: El naufragio.
- **La coherencia educativa:** A través de un juego revisaremos la coherencia entre nuestro discurso y nuestras actitudes.
- **El pluralismo moral:** A través de un pequeño test revisaremos la presencia del pluralismo moral en el grupo. A partir de los resultados profundizaremos en el pluralismo moral como fenómeno y la apuesta por una ética mínima (Papel de trabajo Nº 2).
- **¿Cuál es nuestro rol?** Por grupos, las y los participantes analizan su rol de cara a la educación moral. En plenaria se comparten los resultados. Quien facilita complementará contrastando las nociones de indoctrinación y educación moral (Papel de trabajo Nº 3).
- **Evaluemos:** Para finalizar, evaluamos el taller en un diálogo abierto con los participantes.

DURACIÓN

5 horas.

RECURSOS

- Papelógrafos y marcadores.
- Pizarra y marcadores de pizarra.
- Video bind y accesorios.
- Insumos adicionales según los juegos seleccionados a realizar.

BIBLIOGRAFÍA

- Ética de la Sociedad Civil, (Adela Cortina. Capítulos seleccionados, Anaya, Madrid, 1997).
- El quehacer ético: guía para la educación moral, (Adela Cortina. Capítulo 7, págs. 105-121, Aula XXI/ Santillana, Madrid, 1991).

LECTURA SUGERIDA

- Ética para Amador (Fernando Savater)*

ASIGNACIONES COMPLEMENTARIAS

- Seleccione las diez ideas principales que le aporta la lectura de Adela Cortina.

* No va en bibliografía anexa entregada

Papel de trabajo Nº 1

La moral es:

La ética es:

Papel de trabajo Nº 2

Parte A:

Escoja una de las siguientes proposiciones:

- Existen normas totalmente claras sobre lo que está bien y lo que está mal, y esas normas se aplican siempre, a todas las personas y en cualquier circunstancia.
- Nunca podrá haber normas totalmente claras sobre lo que está bien y lo que está mal, porque lo bueno y lo malo dependen completamente de las circunstancias del momento.

Parte B:

Hasta qué punto usted justifica…

	No se justifica	Sí se justifica	Depende
Manejar bajo los efectos del alcohol			
El suicidio			
Consumir drogas			
Comprar algo que se sabe ha sido robado			
Relaciones sexuales con menores de edad			
Evadir el pago de impuestos			
La homosexualidad			
Colearse en una fiesta sin ser invitado			
El aborto			
La prostitución			
Pedir una comisión para cumplir un deber			
La pena de muerte			
El divorcio			

Papel de trabajo Nº 3

La educación moral es:

Nuestro rol en la educación moral es:

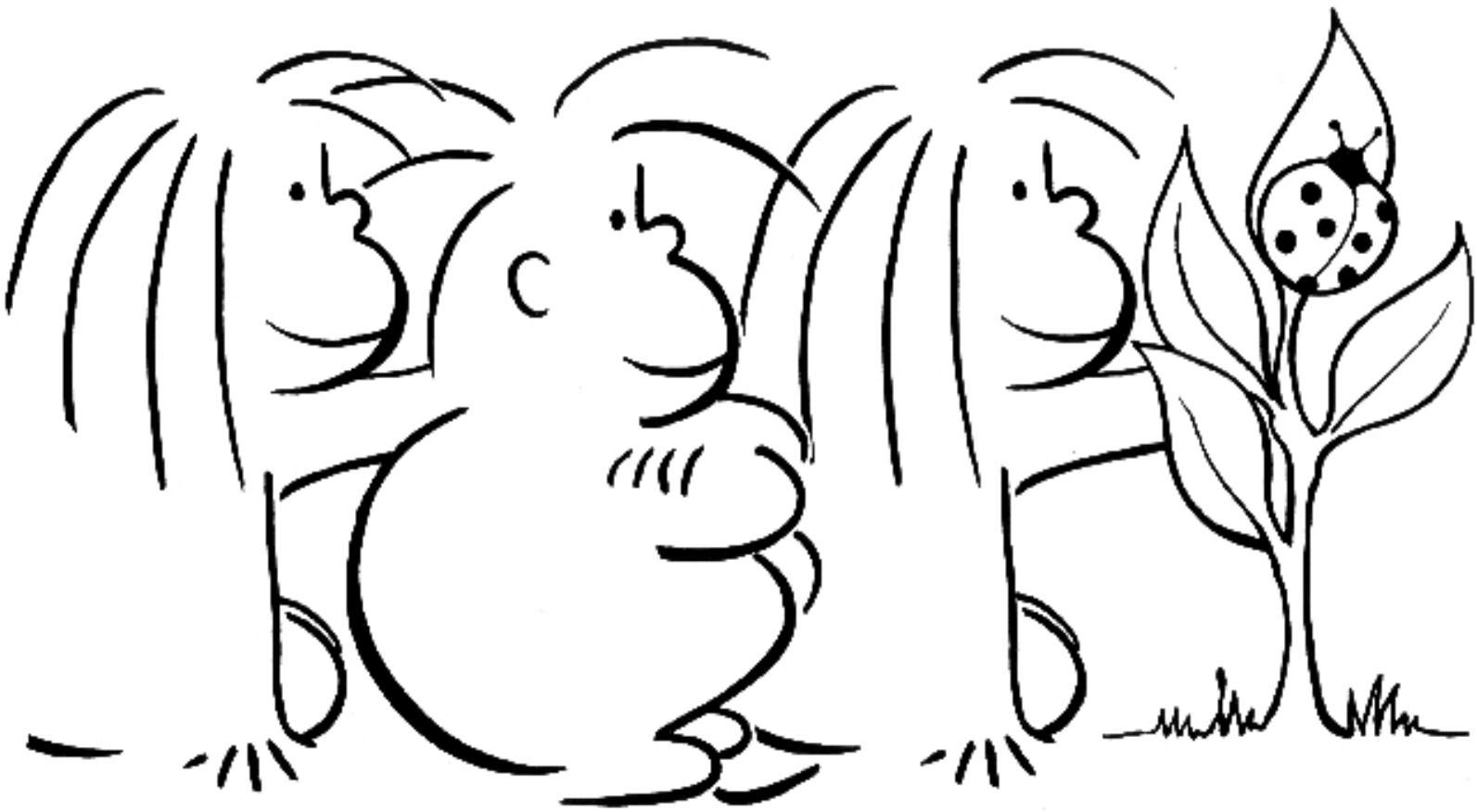
Notas

Notas

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Ética docente y educación en derechos humanos

Lectura Complementaria



Ética de la sociedad civil

Adela Cortina. Anaya, Madrid, 1997.

¿Vale la pena educar moralmente?

Educación moral como adquisición de hábitos

Construir una sociedad civil con vigor ético exige, como elemento indispensable, que aquellos valores en los que esa sociedad cree, es decir, aquellos que cree deberían realizarse, se transmitan a las generaciones más jóvenes a través de la escuela, la familia, el grupo de edad o los medios de comunicación. Esto no significa que los adultos no precisemos ya de educación moral, porque lo tenemos todo muy claro, y buena muestra de ello es el auge que hoy está teniendo la ética aplicada a la economía, la empresa, la enfermería, la medicina, etc. Sin embargo, la infancia y la adolescencia constituyen, como es sabido, un momento nuclear en el aprendizaje.

Por eso, aunque este libro no estuviera dirigido ante todo a educadores, como de hecho lo está, debería contener un capítulo en el que autor y lectores reflexionen conjuntamente sobre cómo transmitir actitudes y valores por medio del proceso educativo. Sin embargo, una cuestión previa a la pregunta sobre cómo transmitir actitudes y valores es la modestísima cuestión de *si nos interesa hacerlo, si vale la pena hacerlo*, si los adultos de una sociedad creen realmente que dejar a jóvenes y niños un legado moral es un asunto importante, al que merece la pena dedicar tiempo, esfuerzo y dinero (Cortina, 1993, cap. 13: «Moral dialógica y educación democrática»).

Como es bien sabido, la pregunta clásica en Grecia, cuando se hablaba de moral, era si la virtud puede enseñarse, porque es fácil de entender que los conocimientos teóricos pueden transmitirse y también que puede explicarse cómo se maneja un determinado artefacto, pero ¿es posible enseñar a alguien a ser justo, honrado, bueno, o aquí lo fundamental es que él quiera serlo? ¿No es cierto que no puede enseñarse a nadie a querer ser bueno?

Es verdad que en nuestros días los términos «virtud» y «vicio» no tienen muy buena prensa, tal vez por excesos del pasado; hasta el punto de que decir a una persona que es «un dechado de virtudes» ya no es alabarle, sino más bien insultarle o, lo que es peor, tomarle a chacota. Sin embargo, en los orígenes de la ética occidental la pregunta por la posibilidad de enseñar la virtud era clave, entre otras razones, porque se entendía con buen acuerdo que los seres humanos se especifican, frente a otros, por tener la capacidad de modelar el carácter con el que nacen.

Si otros seres nacen con unas formas de conducta clausuradas, guiadas por los instintos, los seres humanos tendríamos la capacidad, a diferencia de ellos, de ir adquiriendo un segundo carácter, una «segunda naturaleza». Y este cambio se iría tejiendo tratando de adquirir hábitos buenos (virtudes) y evitando los malos (vicios), de modo que el espacio de la ética sería el que conduce desde el carácter con el que nacemos al que vamos adquiriendo, al que nos interesa adquirir, porque como diría Xavier Zubiri nos «acondiciona» mejor para vivir bien. Por eso la pregunta sobre si es posible enseñar y aprender la virtud, sobre si es posible enseñar y aprender a forjarse un buen carácter, era la pregunta central de la ética.

Así lo ha visto también con buen tino una tradición hispánica de filosofía moral que, partiendo cuando menos de Ortega y a través de Xavier Zubiri, es recogida por José Luis Aranguren (1994). También ellos entienden la ética como forja del carácter, como la paulatina apropiación de una segunda naturaleza, que tenemos que ir haciendo inteligentemente si

queremos vivir mejor. Cierto que autores anglosajones, como Alasdair MacIntyre (1994), intentan rehabilitar hoy en día la moral de las virtudes, porque entienden acertadamente que la Modernidad ha incidido en exceso en la importancia de los deberes y las normas para la moral y ha descuidado el papel de las virtudes; sin embargo, la tradición hispana a la que me refiero recordó bastante tiempo antes que la moral trata, no tanto de la obediencia a deberes como de la adquisición de un carácter que nos posibilite vivir mejor.

Ahora bien, las sugerencias de los filósofos morales, por acertadas que sean, no pueden hacernos olvidar el punto de que partimos, porque —como diría Aranguren— una cosa es la «moral pensada» (la filosofía moral o ética), otra, la «moral vivida», la moral pura y dura que viven los ciudadanos corrientes y molientes. ¿Les preocupa realmente a esos ciudadanos si la virtud puede enseñarse, o más bien no creen siquiera que valga la pena hacerlo, porque para «acondicionarse» —como diría Zubiri— al medio social cualquier cosa es más útil que vivir moralmente? ¿Cómo tratar de enseñar a un niño que debe intentar ser autónomo, que debe intentar respetar a los demás, e incluso ser solidario —se preguntan buen número de educadores—, si después «sale a la vida» y se encuentra con que al autónomo, respetuoso y solidario le corren a gorrazos?

Insuficiencia de las habilidades técnicas

Para averiguar cuál sea la respuesta adecuada a estas preguntas no parece que el medio más oportuno consista precisamente en pasar una encuesta. Y, si no, recordemos el célebre chiste. Pregunta una persona a otra por la calle: "¿usted se dejaría corromper?". Y contesta el interpelado: "si es una encuesta, rotundamente no; si es una proposición, hablemos". ¿Quién va a contestar abiertamente, al menos entre la población adulta (padres, maestros, políticos), que eso de la moral le parece simplemente una monserga y que ya va siendo hora de que dejemos de perder el tiempo con temas tan necios? En definitiva, parece que eso de apreciar un ligero barniz moral hace civilizado, mientras que el rotundo desprecio es propio de salvajes o de superhombres; especie esta última que nadie sabe muy bien en qué consiste.

Por eso un buen medio de conocer el grado de aprecio que una sociedad tiene por lo moral consiste en observar el interés que se toma por transmitirla en la educación, y en este punto, creo, los espíritus se dividen. Un sector bien amplio de la población entiende que lo mejor que puede hacerse por jóvenes y niños es enseñarles habilidades, sean técnicas, sean sociales.

Por «habilidades técnicas» entienden las asignaturas de ciencias en general, muy especialmente las matemáticas, y los idiomas. Que el niño saque buenas notas en matemáticas es, al parecer, definitivo. Las humanidades, por el contrario, suelen quedar relegadas a ese amplio cajón de sastre de las «marías», en el que existe una gradación sin duda, pero siempre dentro del despreciable género «maría».

La verdad sea dicha, en este país tampoco los niños aprenden bien las habilidades técnicas, sino que, una vez acabado el bachillerato o la formación profesional, entonces empiezan a hacer toda suerte de cursos y cursitos, a poder ser en el extranjero; cosa que, como es obvio, unos pueden costearse y otros no. Hecho por cual buenos sería que todos aprendieran bien en la escuela la base de esas habilidades, a ver si por fin tenemos productos «competitivos», que tampoco nos sobrarían precisamente. Conocimiento y responsabilidad en los trabajos técnicos son sin duda artículos de primera necesidad en nuestras sociedades y ambos deben transmitirse en la educación, de forma también responsable, pero esto no significa en absoluto que las humanidades estén de más.

Un individuo, que sólo domina habilidades técnicas y carece de la humanidad suficiente como para saber situarse en la historia, como para apreciar la creación artística, como para reflexionar sobre su vida personal y social, como para asumirla desde dentro con coraje, es, por decirlo con Ortega, ese «hombre masa», totalmente incapaz de diseñar proyectos de futuro, y que siempre corre el riesgo de dejarse domesticar por cualquiera que le someta con una ideología fuerte (Ortega y

Gassset, 1966, pp. 113-312). Y, por otra parte, habrá perdido la posibilidad de gozar de la lectura, la música, las artes plásticas y todas esas creaciones propias del *homo sapiens*, más que del *homo faber*.

Modestamente tengo que decir, desde mi experiencia, que lo que más he utilizado para vivir de la educación recibida han sido las humanidades, y no sólo porque me han ayudado a conocer los entresijos de una cultura desde la que he podido ir comprendiendo parcialmente otras, sino porque saber hablar y escribir con cierta corrección y fluidez, saber expresar las propias ideas, es una de las formas esenciales de poseerse a sí mismo. Y si es verdad que la salud puede caracterizarse, como se viene diciendo en los últimos tiempos, como capacidad para apropiarse del propio cuerpo y dirigirse a sí mismo, en vez de necesitar constantemente que otros me lleven y traigan, enseñar a los niños a ser dueños de sí mismos, a expresar su pensamiento verbalmente y por escrito, es una cuestión de salud. Por eso deberíamos plantearnos como un auténtico problema social la pérdida de cultura humanista que están experimentando las nuevas generaciones, incluso como un problema sanitario.

Cierto que dominan con mucha mayor soltura que nosotros el mundo de las máquinas, pero el pensamiento sigue ligado al mundo del lenguaje ordinario: al mundo de la palabra escrita como reflexión filosófica o como creación artística. No basta la imagen, no basta la palabra pasivamente percibida, sentado en la butaca ante el aparato de televisión, hace falta leer las palabras, verlas articularse de mil maneras creativas en la obra escrita.

Y, sin embargo, buena parte de los adultos relacionados con el proceso educativo, y muy especialmente los padres, da en pensar que lo mejor que puede transmitirse a un niño son *habilidades técnicas*, siempre que se complemente la formación con el aprendizaje de *habilidades sociales*.

Insuficiencia de las habilidades sociales

Ciertamente, esto de las habilidades sociales se nombra poco en los medios escolares, tal vez porque no es muy elegante decir abiertamente que lo mejor que puede aprender un niño es a relacionarse en la escuela con los que está mejor situados, con aquellos que tienen aspecto de poder ayudarle a promocionarse, ya desde pequeñito, y sobre todo en el futuro. Del mismo modo que puede aprender, en este terreno de las estrategias sociales, a no mezclarse jamás con los relegados por el resto de sus compañeros, a no mezclarse jamás con los marginados y perdedores (Cortina, La moral del camaleón, cap. 8: «Amicus Plato»).

Porque, queramos reconocerlo o no, para los educadores, sobre todo para los padres, es un capítulo trascendental en la formación del niño aquel en el que aprende a catalogar a todos sus compañeros desde la perspectiva de sus posibilidades sociales. Al lado de esta taxonomía social, en la que quedan claramente etiquetados todos los compañeros desde las perspectivas de apoyo sociales que parecen ofrecer, las taxonomías de ciencias naturales son una auténtica nadería, por mucho que se estudien en una asignatura de ciencias. Porque aprender a discernir desde la más tierna infancia quiénes son los leprosos sociales, a los que no hay que acercarse, y quiénes los posibles triunfadores, es asignatura tan trascendental, que sacando en ella matrícula de honor tiene el tierno infante asegurado el éxito futuro, aunque suspenda todas las demás, tanto de ciencias como de humanidades, tanto las trascendentales como las marías.

Es, pues, tiempo oportuno —creo yo— de emprender una reflexión social en voz alta y preguntarse si nos interesa vivir moralmente como sociedad y, por lo tanto, si nos importa de verdad transmitir a los niños una moralidad humanizadora, que apreciamos como algo muy nuestro; o si, por el contrario, la moral nos parece un objeto de adorno para las declaraciones públicas, que queda bien como recurso literario al que acogerse en momentos de apuro, pero que no conviene en modo alguno tomar en serio. En realidad, apreciar para la vida sólo las habilidades técnicas y las sociales implica no haber salido del vasallaje moral, seguir siendo un súbdito y no un ciudadano.

Por eso vamos a plantear este libro como una especie de reflexión en voz alta, dirigida a la escuela, pero reflexión al fin y a la postre sobre la moral de una sociedad en su conjunto.

En buena ley debería tratarse de la sociedad mundial, dado el nivel de interdependencia que hoy existe entre todos los países de la Tierra, pero como quisiera entrar en consideraciones que exigen remitirse a experiencias históricas concretas, me referiré ante todo a la sociedad española y a cuantas se encuentran en ese momento desconcertante que supone haber pasado recientemente del monismo al pluralismo moral. Por lo que se me alcanza, no es esta experiencia sólo española, sino que la comparten cuando menos un buen número de países de la América Latina.

Educar en una moral cívica

Las nuevas tiranías

Educar ha sido siempre una tarea compartida y sigue siéndolo cada vez más. No sólo la escuela educa, sino también la familia, el grupo de amigos y los medios de comunicación. Y en este conjunto fuerza es reconocer, y no sólo a tenor de las encuestas, que la familia y la escuela van perdiendo influencia por comparación con el grupo de amigos y, por supuesto, por comparación con los medios de comunicación.

Este dato es de la mayor importancia para cualquier intento de educar a las personas en la autonomía y en la solidaridad, porque podemos estar esforzándonos por lograr que poco a poco los niños puedan comportarse de forma autónoma con respecto a sus padres y con respecto a los maestros, y comprobar con desánimo que se someten a la tiranía del grupo de amigos y a la de los medios de comunicación.

Porque de igual forma que hay diversos tipos de dogmatismo, incluido el de quien tiene ciegamente por verdadero lo que dice un periódico o algún personaje famoso, hay también distintos modos de tiranía, y bien puede ocurrir que actualmente esté más predispuesto un niño a dar por bueno lo que oye en la televisión o lo que sus amigos por bueno tienen, que lo que sus padres o el maestro le aconsejan. Con lo cual, tampoco hemos ganado tanto en aquellas cotas de autonomía que queríamos lograr para él.

Por otra parte, los mismos amigos funcionan en muchas ocasiones sin quererlo como correa de transmisión de la publicidad y, por supuestol, de la moda, y como el niño quiere ser aceptado en el grupo, porque una de las tendencias básicas de todo ser humano es la de querer ser acogido por elg rupo, se establece una curiosa relación de tiranía: para recibir el beneplácito del grupo el niño ha de comportarse como propone la televisión, a a través de anuncios y de programas. Tiene que llevar los pantalones y zapatos de las amrcas prestigiosas, beber las bebidas prescritas y salir a las once de la noche, aunque no le apetezca en absoluto.

Con lo cual se somete a la tiranía de las marcas, de los productos de consumo y de las costumbres ordenadas por un extraño sujeto elíptico, que nunca da la cara. Y además se sentirá muy autónomo, porque se cree que está haciendo lo que él desea hacer.

Es curioso observar, en este sentido, cómo en nuestros días se reclama por doquier el célebre «derecho a la diferencia», se critica hasta el aburrimiento a la razón moderna, atribuyéndole afanes demedidos de universalización y hmogeneización, se proclama con entudsiasmo que la postmodernidad aporta ante todo una nueva sensibilidad ante las diferencias, una capacidad para vivir en al diferencia y respetarla (Lyotard, 1984; y en un sentido diferente, Llano, 1988), y, sin embargo, todos los jóvenes de los más diversos países quieren llevar las mismas marcas de ropa y calzado, todos quieren hacer prácticamente las mismas cosas.

En realidad quienes han ganado la batalla son als grandes multinacionales, que extienden sus redes por países ricos y pobres, de suerte que el turista puede encontrarse ya las mismas cadenas de toda suerte de productos allá donde vaya. De hecho, llevar regalos a la familia ha perdido todo su encanto, porque exactamente el mismo objeto puede encontrarse en la correspondiente tienda del barrio.

No conviene, pues, a la hora de educar olvidar las nuevas tiranías, y sí conviene, por el contrario, percatarse de que el único antídoto contra cualquier tipo de tiranía es alentar una cultura de personalismo activo y la participa-

ción responsable y solidaria, frente a la cultura del individualismo y el gregarismo pasivos.

Sólo las personas autónomas, responsables y solidarias pueden hacer un mundo justo y dichoso. Por eso conviene considerar bien de cerca cuál es la «lista de valores» en la que vamos a educar.

El caleidoscopio de las listas de valores: la misión de la filosofía

La «educación en valores» es un tema que s eha puesto de moda en los últimos tiempos, exigido además por «imperativo legal» en escuelas y en centros de formación profesional y de bachillerato. Las listas de valores en los que hay que educar proliferan, y no sólo en artículos, libros y charlas, sino también en la legislación del Ministerio. Sin embargo, leer una relación de valores en los que hay que educar no es menester que pueda dejar satisfecho a cualquier profesor medianamente racional, porque inmediatamente se pregunta: ¿por qué estos valores y no otros? ¿Por qué nunos estuvieron de moda y ahora ya no lo están? ¿Quién ha elaborado esta lista, con qué fundamentos y con qué legitimidad? ¿Es la moral que debe transmitirse en la educación negocio propio de los políticos?

Precisamente por su carácter filosófico, la ética no puede conformarse con redactar relaciones de valores sin aclarar a la vez por qué esos y no otros, es decir, sin descubrir con qué fundamento racional se pronuncia por unos y no por otros, no puede tampoco limitarse a levantar acta de qué valores son los más cotizados, porque ésa es tarea propia de quienes elaboran encuestas.

Es precisamente su carácter filosófico el que obliga a la ética a no redactar listas sin ton ni son, por muy de moda que esté lo de la cultura fragmentaria, y a no contentarse con justificar lo que por bueno dé un Ministerio. Ella tiene la tarea de reflexionar sobre qué valores deben transmitirse porque forman ya parte irrenunciable de nuestro modo moral fundamentado de pensar, de forma que las relaciones de valores que no se ajusten a ese *modo fundamentado* o que los contradigan, quedan descartados dando razón de ello.

La tarea de la filosofía —también de la filosofía moral— viene siendo desde antiguo la de dar razón, es decir, la de fundamentar, y sigue siéndolo aunque esté de moda hablar de la imposibilidad o la inutilidad de fundamentar. Quienes esto dicen suelen confundir «fundamentar» con «fundamentalismo», sin percatarse de que son totalmente diferentes: fundamentar significa simplemente dar razón, y la vida cultural necesita los buenos oficios de algún saber que trate de aclarar por qué optamos por unos valores y no por otros, por qué decimos que la tolerancia es mejor que la intolerancia o el respeto que el avasallamiento. En definitiva, *qué razones nos asisten para elegir a la hora de educar unos valores y unas actitudes en vez de otros, que no consistan en algo tan arbitrario como que son ésos los que recogen las disposiciones ministeriales correspondientes*.

El marco en que se han encuadrado las respuestas de este libro y que he intentado transmitir desde el título mismo, es en principio el siguiente: la moral que hemos de legar a través de la educación de una forma común es la moral cívica, es decir, la moral que comparten los ciudadanos de una sociedad democrática, sea cual fuere su credo religioso o su increencia, su concepción de vida buena p sus ideales de felicidad.

Ésta es también la moral que deben intentar aplicar los comités éticos de los hospitales, los empresarios y los trabajadores en las empresas, los periodistas en los medios de comunicación y los profesionales de las distintas profesiones, si bien es cierto que en cada uno de los casos los valores de esa moral cívica deben modularse según la actividad de que estamos hablando, ya que no es igual la actividad sanitaria que la informativa, la empresarial que la del docente.

Por eso en otro lugar he intentado mostrar cómo se modulan los valores y actitudes propios de una moral cívica en cada uno de los ámbitos sociales; que es lo que en buena ley vienen denominándose «éticas aplicadas»: ética económica y empresarial, bioética, genética, ecoética, ética de la información, ética de las profesiones.

Para lo que aquí nos importa, una sociedad pluralista puede y debe transmitir a través de la educación los valores de que hablamos en

el capítulo anterior, y no para crear «buenos ciudadanos», no para formar generaciones domesticadas, sino ante todo por dos razones. La primera de ellas es que a la humanidad le ha costado demasiado aprender a lo largo de su historia el «valor» de determinados valores y actitudes como para pretender ahora que nov ale la pena legarlos y para dejar que sean las jóvenes generaciones las que aprendan por ensayo-error si les interesa vivir según ellos o prefieren olvidarlos; por ejemplo, dejar que experimenten si vale más ser libre que esclavo (el valor de la libertad) o si cualquier ser humano es igualmente digno de respeto y consideración (el valor de la igualdad).

En este orden de cosas, resulta incomprensible la actitud de algunos profesores, totalmente reticente a educar en determinados valores morales, por el temor a producir ciudadanos domesticados, y, sin embargo, dispuestos a enseñar el Teorema de Tales o el de Pitágoras y a transmitir cuantas habilidades hemos ido aprendiendo —sobre todo en Occidente— a lo largo de la historia. ¿Por qué coaccionar las mentes de los niños en el sentido de una determinada geometría o de unas determinadas tecnologías, si a lo mejor son capaces de encontrar propuestas mejores? ¿No sería mejor dejarles que partieran de cero también en estos campos y que pensaran ellos solos la lógica, la geometría, la matemática y todas las habilidades, para ver si llegan a algo mucho mejor que nosotros?

A nadie —o a casi nadie, porque hay gente para todo— se le ocurriría decir que no conviene legar a los niños aquellos conocimientos que históricamente hemos ido adquiriendo y que son de valor o de utilidad. Y si es esto es así con respecto al saber técnico o científico, con mayor motivo lo será con respecto al saber moral, que es en definitiva el que encauza los conocimientos científicos y técnicos.

En segundo lugar, sería complicado enseñar únicamente habilidades y conocimientos científico-técnicos a los niños y dejarles moralmente en el plan del «buen salvaje» o de un Tarzán, a ver si prefieren la esclavitud o la libertad, cuando tal educación técnica se produciría en el seno del marco de un estado social y democrático de derecho, más o menos logrado. En definitiva, el marco legal y político no haría sino reflejar la defensa de unos valores (libertad, igualdad, solidaridad, respecto a los derechos de las tres primeras generaciones), y pretender que los niños no fueran educados en esos valores y pudieran poner el marco en cuestión en cualquier momento resulta, en buena ley, inviable.

Pero, sobre todo, resulta absolutamente incoherente con las convicciones de una moral cívica, que se ha ido gestando paulatinamente a los largo de siglos de aprendizaje y que ya forma parte ineliminable de nuestro modo de juzgar moralmente. Como muestra la teoría de la evolución social de J. Habermas, las sociedades aprenden, no sólo técnicamente, sino también moralmente, y a la altura de nuestro tiempo hemos adquirido ya unos conocimientos morales de los que sólo podemos retroceder dando serias razones para ello.

Quien pretenda ahora negar que toda persona tiene derecho a la vida y a la libertad, quien pretenda negar que toda persona es en sí misma valiosa, tiene que justificarlo con muy buenas razones, porque la convicción moral de las sociedades democráticas es la contraria y porque además esta convicción está ya enraizada en nuestros esquemas cognitivos.

Si la misión de la filosofía consiste, entre otras cosas, en «dar razón», en *fundamentar,* también es verdad que hoy en día existen diversas posturas en cuanto al problema de la fundamentación. Dado que de ellas me he ocupado con detalle en otros lugares (Cortina, 1993, parte II; Ética sin moral, cap. 3; La moral del camaleón, cap. 13), me limitaré aquí a exponer los elementos básicos de las tres propuestas que, a mi juicio, dan razón más completa de cuáles deben ser los valores de una moral cívica, en que debemos educar.

La dignidad humana

Tras un minucioso proceso de análisis de nuestra conciencia moral llega Kant al reconocimiento de que toda persona es absolutamente valiosa, es decir, valiosa en sí misma y no para utilizarla para fines cualesquiera. Lo cual significa que quien desee comportarse racionalmente ha de tratar a cualquier persona como un fin en sí misma y no instrumentalizada como un simple medio. Por eso las

personas no pueden intercambiarse por un precio, sino que son únicas, insustituibles: tienen dignidad y no precio.

Ese valor les viene de su capacidad de darse a sí mismas leyes, es decir, de su autonomía, por la que pueden hacerse a sí mismas. Y en esa capacidad son iguales. Si alguien está imposibilitado para ejercerla por obstáculos biológicos —minusvalías, taras, etc.— eso no menoscaba en absoluto su dignidad: es igualmente respetable.

Pero lograr que cada persona pueda realizarse igualmente en su autonomía y elegir su modo de ser feliz requiere, como condición indispensable, la solidaridad de todos. Es decir, que los más fuertes ayuden a los más débiles, y que cada quien ponga lo mejor que pueda de su parte para que todos quedemos beneficiados.

Por eso cualquier norma moral cobra su sentido de respetar y potenciar a las personas, que son fines en sí mismas, y además no ha de tener en cuenta sólo a una parte de los eres humanos, lesionando a otra parte, sino que ha de respetar y potenciar a todos los seres humanos. Este respeto universal viene expresado por las dos últimas formulaciones del imperativo categórico: la del «fin en sí mismo» y la del «reino de los fines», que rezan así, respectivamente:

«Obra de tal modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca sólo como un medio» (…) «Obra de tal modo que la máxima de tu acción pueda formar parte de una legislación universal en un universal reino de los Fines» (Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, cap. 2).

Los principios de la justicia

Por su parte John Rawls recoge en nuestros días esta herencia kantiana, porque cree que en las sociedades pluralistas con democracia liberal la convivencia de las distintas teorías morales, filosóficas y religiosas, es posible precisamente porque todos comparten la iea kantiana de persona moral. Es decir, porque todos creen que las personas somos seres igualmente autónomos, que tenemos, por tanto, el derecho de darnos nuestras propias leyes.

Por eso, a juicio de Rawls, la estructura básica de una sociedad ha de estar regida por aquellos principios de justicia qued «todos podrían quierer», que todos estarían dispuestos a acordar en una situación de imparcialidad, en que no supieran cuáles son sus características naturales y sociales[1]. En una situación semejante(en la que la «posición original»), las personas racionales eligirían, según Rawls, dos principios de justicia, que enuncia del siguiente modo:

1. «Cada persona ha tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás».

2. «Las desigualdades sociales y económicas han de regularse de tal modo que pueda esperarse razonablemente que sean ventajosas para todos y que se vinculen a empleos y cargos accesibles a todos» (Rawls, 1978, p. 82).

Como es fácil observar, estos dos principios se refieren a las dos primeras generaciones de derechos de las que hablamos en el capítulo 6: el primero, a los derechos civiles y políticos, llamados también «libertades básicas», y el segundo, a los derechos económicos, sociales y culturales. Y Rawls cree que en una sociedad con democracia liberal el primer principio debe tener prioridad sobre el segundo, ya que el núcleo de liberalismo son las libertades básicas.

Sin embargo, añade al segundo principio una matización que muestra que su liberalismo es más bien socialdemocracia: sería ideal que no hubiera desigualdades económicas y sociales, pero sucede que las desigualdades naturales existen y que una sociedad es más inteligente cuanto más aprovecha las capacidades de todos sus miembros; como los miembros más capacitados no querrán poner todo su esfuerzo si no reciben mayor compensación económica, «todos los valores sociales —libertad y oportunidad— ingresos y riqueza, así como las bases de la autoestima, han de distribuirse igualitariamente, a no ser que una distribución desigual de alguno o de todos estos valores redunde en beneficio del menos aventajado» (ibíd., p. 84).

1 Estando recubiertos —dice Rawls— por un «velo de ignorancia» sobre estas características.

Esta parte del segundo principio, que Rawls denomina «principio de la diferencia», afirma claramente que las desigualdades s;olo est;an justificads si benefician a los peor situados de la sociedad. En caso contrario, no est;an racionalmente justificadas.

Si bien es cierto que Rawls con su propuesta no intenta fundamentar en sentido fuerte, sí lo hace, lo qiuiera o no, en la medida en que justifica racionalmente qué valores (autonomía, igualdad, solidaridad) y derechos n(orimera y segunda generación de los derechos humanos) constituyen ya los mínimos que hacen posible la convnivencia en una sociedad pluralista. Tema que le sigue preocupando en su último libro —*Political Liberalism*— con mayor fuerza si cabe que antes.

El compromiso dialógico

Por último, también la ética del discuros proporciona un fundamento racional para los valores que deben transmitirse en una sociedad democrática. El método que utiliza para ello es una reconstrucción de los presupuestos que dan sentido a esas acciones comunicativas que continuamente realizamos,k y que le conducen a las siguientes conclusiones:

- La razón humana no monológica, sino dialógica.
- Cualquiera que desee averiguar si una norma es correcta, debe entrar con otros sujetos en un discurso práctico, que se atenga a las reglas que enunciamos en el capítulo 6.
- Lo cual significa que ha de entrar en diálogos reales, intentando que en ellos se realicen las condiciones de una situación ideal de diálogo, y ha de criticar los diálogos en que tales condiciones no se cumplen.
- Esto exige el compromiso de intentar elevar el nivel material y cultural de todos los afectados por normas morales, de tal modo que sean ellos mnismos quienes puedan defender dialógicamente sus intereses.
- Y, a la hora de decidir qué normas son correctas, exige tener en cuenta los intereses de todos los afectados por ellas, y no sólo de quienes participan en el diálogo.
- Obviamente, un diálogo en el que no se respetan los derechos humanos de los afectados de la 1ª, 2ª y 3ª generación, es un diálogo deslegitimado ya de entrada para llegar a conclusiones moralmente correctas.
- El objeto del diálogo no es pactar los derechos, sino intentar determinar en qué bnormas y orientaciones concretas quedan mejorreflejadosenalssituacionesconcretas.

Ésta es la razón por la que en otro lugar afirmé que a la hora de hab lar de derchos humanos es preciso tener en cuenta que en cualquier diálogo que trate sobre ellos ya tenemos que haber aceptado y reconocido esos derechos como condición de posibilidad de que ese diálogo llrgue a decisiones moralmente correctas. Porque intentar determinar qué sean derechos humanos a través de un diálogo en que a algunos se les niega la vida, la salud, los medios materiales y culturales y laposibilidad de participar, es un auténtico sarcasmo: haber aceptado ya esos derechos es condición de posibilidad de que lleguemos a buen puerto a la hora de concretarlos.

Educar en un moral cívica

Desde estas perspectivas ha ido la ética extrayendo conclusiones sobre la naturaleza de lo moral que, a mi juicio, podrían esquematizarse diciendo que la *realización moral de los hombres*, a la altura de nuestro tiempo, ha de tener en cuenta al menos tres acepciones de lo moral:

1. Lo moral puede entenderse, siguiendo una tradición hispánica representada ante todo por Ortega y Aranguren, como la *formación del carácter individual* que lleva a los individuos a adoptar ante la vida un estado de ánimo determinado: a tener la moral alta, o bien estar desmoralizado ante los retos a de la vida (Aranguren, 1985, pp. 13-20).

En este nivel resulta fundamental para un individuo, como también para las sociedades, tener un proyecto vital propio de autorrealización —o de felicidad, si queremos decirlo así— y confianza suficiente en sí mismo como para intentar llevarlo a cabo. Cuantos trabajos se lleven a cabo en el terreno de la enseñanza en la línea del *autoconcepto*, con vistas a fomentar la *autoestima* de los individuos, serán siempre pocos. Porque entre un altruismo

mal entendido, que exige al individuo el olvido de sí mismo, y un egoísmo exacerbado, que lleva al cabo al desprecio del resto, se encuentra el quicio sano de una autoestima por la que un individuo se encuentra antes alto de moral que desmoralizado.

2. Por otra parte, tiene la moral una *dimensión comunitaria* indiscutible, en la medida en que un individuo se socializa y aprende a vivir unos valores en el ámbito de una comunidad, que se nutre culturalmente de un entrecruzamiento de tradiciones. Los valores y normas de las respectivas tradiciones cristalizan en costumbres, normas legales, e instituciones, que componen el *ethos* de las comunidades. Sin duda, como muestra la potente corriente comunitaria actual, el desarrollo de las virtudes y la identificación del propio yo exigen una vida comunitaria integrada, frente a una experiencia desarraigada: exigen que cada individuo enraíce en el *humus* de las tradiciones de una comunidad concreta (Thiebaut, 1992).

Estas comunidades constituyen, a mi juicio, lo que una ética dialógica del tipo de la ética discursiva llamaría una *comunidad real de comunicación*, y son necesarias para el desarrollo de la vida de un individuo y, por tanto, para su educación moral. Sin embargo, quien se limite a vivir la solidaridad de que antes hablábamos en una comunidad concreta no trasciende los límites de una *solidaridad grupal*, que es incapaz, entre otras cosas, de posibilitar una vida democrática. Una democracia auténtica precisa ese tipo de *solidaridad universalista* de quienes, a la hora, de decidir normas comunes, son capaces de poonerse ne el lugar de cualquier otro. Lo cual significa, en definitiva, como bien dice Rawls, ser capaz de ponerse en el lugar del menos aventajado.

Una educación integral tiene, pues, que tener en cuenta la dimensión *comunitaria* de la persona, su *proyecto personal*, y también su capacidad de *universalización*.

3. En efecto, reducir lo moral a los dos niveles anteriores supone no haber dado el paso al *nivel postconvencional* en el desarrololo de la conciencia moral, del que ha tratado ampliamente L. Kohlberg. Mientras que en el nivel convencional el individuo identifica las normas morales correctas con las propias de su comunidad, en el postconvencional el individuo es capaz de distinguir las *normas comunitarias*, convencionales, de los *principios universalistas*, que le permiten criticar incluso las normas de su comunidad (Kohlberg et al., 1983; Puig Rovira y Martínez Marín, 1989; Pérez y García (comp.), 1991).

Las llamadas éticas universalistas («liberales» o «socialistas»), que intentan dar cuenta de este nivel, se niegan hoy a reducir lo moral a los «hábitos del corazón» de los individuos y als comunidades, y proponen, frente a las tradiciones, principios legitimadores de normas. Sin embargo, a mi juicio, resulta absurdo contraponer *principios* y *tradiciones*, porque las éticas universalistas también están enraizadas en tradiciones. Sólo que en el caso de una ética universalista, como la dialógica que he propuesto, además de la comunidad real en que la persona aprende a comportarse a través del *humus* de las tradiciones, cada individuo tiene que contar con una *comunidad ideal de comunicación*, que hace referencia en definitiva a todo hombre en cuanto tal, es decir, en cuanto interlocutor válido.

Bibliografía

Aranguren, José Luis (1985) «La situación de los valores éticos«, en *Los valores éticos en la nueva sociedad democrática*. Fundación Friedrich Ebert/Instituto Fe y Secularidad. Madrid.

Aranguren, José Luis (1994) « Ética», en *Obras completas*, vol. II. Trotta. Madrid.

Bolívar, Antonio (1993) *Diseño curricular de ética para la enseñanza secundaria obligatoria*. Síntesis. Madrid.

Camps, Victoria (1990) *Virtudes públicas*. Espasa Calpe. Madrid.

Camps, Victoria (1994) *Los valores en la educación*. Alauda-Anaya. Madrid.

Cobo, Juan Manuel (1993) *Educación ética*. Endymión. Madrid.

Cortina, Adela (1993) *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos. Madrid.

Cortina, Adela (dir.) (1994) *10 palabras clave en ética*. Verbo Divino. Estella (Navarra).

Habermas, Jurgen (1981) *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus. Madrid.

Hortal, Augusto (1994) *Ética I*. Universidad Comillas. Madrid.

Kant, I. (????) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*.

Kohlberg, L. et al. (1983) *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. S. Karger.

Llano, Alejandro (1988) *La nueva sensibilidad*. Espasa Calpe. Madrid.

Lucini, Fernando (1993) *Temas transversales y educación en valores*. Alauda-Anaya. Madrid.

Lyotard, J. F. (1984) *La condición postmoderna*. Tecnos. Madrid.

MacIntyre, A. (1994) *Justicia y racionalidad*. Euinsa. Barcelona.

MacIntyre, A. (1987) *Tras la virtud*. Crítica. Barcelona.

Marina, José Antonio (1993) *Teoría de la inteligencia integradora*. Anagrama. Barcelona.

Martínez, Miguel y Puig, José M. (coord.) (1991) *La educación moral*. Graó/ICE. Barcelona.

Medrano, Concepción (1994) *Desarrollo de los valores y educación moral*. Universidad del País Vasco. España.

Ortega y Gasset, José (1969) *La rebelión de las masas, en Obras completas*. Revista de Occidente. Madrid.

Platón. Protágoras.

Ortega, Pedro y Sáez, Juan (eds.) (1993) *Educación y democracia*. Cajamurcia. España.

Pérez, Esteban y García, Rafael (comps.) (1991) *La psicología del desarrollo moral*. Siglo XXI. Madrid.

Puig Rovira, José M. (1993) *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. CL&F. Madrid.

Puig Rovira, José M. y Martínez M., Miguel (1989) *Educación moral y democracia*. Laertes. Barcelona.

Rawls, John (1978) *Teoría de la justicia*. FCE. México.

Rawls, John (1993) *Political Liberalism*. Columbia University Press.

Savater, Fernando (1992) *Ética para Amador*. Ariel. Barcelona.

Thiebaut, C. (1994) «*Virtud*», en Cortina, A. (comp.), 1994.

Thiebaut, C. (1992) *Los límites de la comunidad*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid.

La educacion del hombre y el ciudadano

Adela Cortina, En el quehacer ético, Guía para la educación moral. Aula XXI/Santillana, Madrid, 1996

La pertenencia a la comunidad

Los fines del individuo y de la comunidad

El actual movimiento comunitario recuerda a los liberales que la moral resultó impensable en algún tiempo al margen de las comunidades, en las que los individuos desarrollan sus capacidades para lograr que la comunidad sobreviva y prospere, porque, en definitiva, del bien de la comunidad se sigue el propio (Ver bibliografía nota 45, pág. 61).

El abismo abierto por el liberalismo moderno entre los intereses del individuo y los de la comunidad –piensa el comunitarismo– es el que hoy nos fuerza a preguntarnos: ¿para qué a un individuo le va a interesar ser moral? Pregunta que carece de sentido si **el individuo se sabe ya miembro de una comunidad, cuyos fines coinciden con los suyos propios**.

Por «moral» –recuerdan los comunitarios– se entendió en Grecia el **desarrollo de las capacidades del individuo en una comunidad política,** en la que tomaba conciencia de su identidad como ciudadano **perteneciente** a ella. Lo que además le facultaba para saber cuales eran los hábitos que había de desarrollar para mantener y potenciar esa comunidad, hábitos a los que cabía denominar «virtudes» (Thiebaut, 1994).

La pérdida de la dimensión comunitaria –prosiguen– ha provocado la situación en que nos encontramos, en la que los seres humanos son más individuos desarraigados que personas, átomos disgregados en una masa informe, que pueblo. Y, por si faltara poco, ignoran qué tareas morales han de desarrollar. Mientras que en el mundo de las comunidades hay mapas que ya nos indican el camino: hay virtudes que sabemos que hemos de cultivar, hay deberes que es de responsabilidad cumplir. En ellas –y esto es lo que me importaba destacar– el nuevo miembro de la comunidad se sabe vinculado, acogido, respaldado por un conjunto de tradiciones y de compañeros.

Por eso –concluyen los comunitarios– es tiempo de fortalecer los lazos de la comunidad desde los que los hombres aprenden a ser morales, entre ellos el **lazo cívico**.

Ser ciudadano

Ciertamente, atendiendo al consejo de los comunitarios y también de la ética del discurso que preconiza el fortalecimiento de comunidades de comunicación, es preciso recordar que **la educación empieza por sentirse miembro de comunidades: familiar, religiosa, étnica**. Pero también miembro de una **comunidad política**, en la que el niño ha de sentirse **acogido** desde el comienzo.

Porque cada niño se encuentra en el contexto de una realidad social determinada, que le ayudará a desarrollar las predisposiciones genéticas en un sentido u otro. Y, como muy bien apuntan los «culturalistas» frente a los «genetistas», el medio en el que se desenvuelva es esencial para el desarrollo de unas tendencias u otras.

Como en las primeras etapas del desarrollo necesita forjarse una identidad desde los grupos a los que pertenece, la comunidad familiar y la comunidad religiosa, en su caso, van ofreciéndole esos vínculos de pertenencia que constituyen una necesidad psicológica intrínseca. Pero también la comunidad política tiene la obligación de hacer sentir al niño que, además de ser miembro de una familia, de una iglesia, de una etnia, de una cultura, lo es también de una nación, que espera de él que participe activamente como ciudadano. Podría pensarse que la primera tarea de la educación moral consiste en formar a los

niños como hombres e interesarles más tarde en los valores de la ciudadanía. Sin embargo, ambas cosas no pueden hacerse por separado, porque las personas, para devenir tales a través del proceso de socialización, necesitamos unas **señas de identidad**, que brotan de distintas **formas de pertenencia** a la sociedad y, en este sentido, podemos decir que:

1. El ejercicio de la ciudadanía es crucial para el desarrollo de la madurez moral del individuo, porque la participación en la comunidad destruye la inercia y la consideración del bien común alimenta el altruismo.

2. La ciudadanía subyace a las otras identidades y permite suavizar los conflictos que pueden surgir entre quienes profesan distintas ideologías, porque ayuda a cultivar la virtud política de la conciliación responsable de los intereses en conflicto.

Para formar hombres es, pues, necesario formar también ciudadanos.

La educación cívica

Sin embargo, la educación cívica puede despertar sospechas, que lleven incluso a su descalificación: ¿no es un procedimiento para formar ciudadanos dóciles, manejables, que no causen problemas al poder político?

Si así fuera, estaríamos educando víctimas propiciatorias para cualquier totalitarismo, y no personas autónomas, dispuestas a regirse por sus propias leyes, contraviniendo así las exigencias de una escuela moderna. ¿Es ése el objetivo de la educación cívica?

Ante preguntas de esta guisa conviene recordar, en principio, que las escuelas siempre han enseñado a los niños a ser buenos ciudadanos, sea a través de la selección del material que indefectiblemente transmite un mensaje, sea a través del «curriculum oculto», es decir, de los mensajes subliminales que el alumno absorbe en la relación con los profesores y en la organización de las clases.

Por lo tanto, si queremos educar en las exigencias de una escuela moderna, que asume como irrenunciable la autonomía de sus miembros, la clave consiste en bosquejar los rasgos de ese ciudadano autónomo, no dando por bueno cualquier modelo de ciudadanía.

Ciudadanía cosmopolita

No es fácil precisar un modelo de ciudadanía, porque la idea de ciudadanía tiene una larga historia: su origen se remonta, al menos, a la polis griega y, a través de Roma y el Renacimiento, cobra especial fuerza a partir de la Modernidad. Sin embargo, desde ella todavía es grande el número de modelos posibles, sean liberales, socialistas, nacionalistas o totalitarios.

Aquí optaremos por un **modelo de ciudadanía a la vez nacional y universal**, que se configura con las siguientes características:

- Autonomía personal (el ciudadano no es ni vasallo ni súbdito) .
- Conciencia de derechos que deben ser respetados.
- Sentimiento del vínculo cívico con los conciudadanos, con los que se comparten proyectos comunes.
- Participación responsable en el desarrollo de esos proyectos, es decir, conciencia, no sólo de derechos, sino también de responsabilidades.
- A la vez, sentimiento del vínculo con cualquier ser humano, y participación responsable en proyectos que lleven a transformar positivamente nuestra «aldea global».

Ciertamente, la asunción de la «doble ciudadanía» –nacional y universal– es fruto de un doble movimiento de **diferenciación** , por el que el ciudadano se sabe vinculado a los miembros de su comunidad por una identidad que le diferencia de los miembros de otras comunidades y, sin embargo, de **identificación** en tanto que persona, con todos aquellos que son también personas, aunque de diferentes nacionalidades.

Este último modelo de ciudadanía –la cosmopolita– presenta especiales dificultades, porque así como el niño de los cuatro a los siete años desarrolla claras identidades nacionales, ligadas a símbolos de pertenencia, y no es excesivamente difícil encontrar tales símbolos de pertenencia en la tradición e historia de un pueblo, que son los que al cabo respaldan emocionalmente la identidad nacional, las tradiciones y símbolos compartidos por la humanidad en su conjunto son escasos: la experiencia de la raza humana como tal no es el

agregado de experiencias particulares, sino la adquirida a través de proyectos comunes.

Por eso, educar en la doble ciudadanía supone introducir afectivamente en el doble simbolismo e implicar a los niños en proyectos tanto locales como de alcance universal.[1]

Un alto en el camino

En este punto conviene hacer un alto en el camino para resumir lo que hasta ahora hemos ganado en esta segunda parte del libro:

1. La moral no es algo ajeno al individuo, un conjunto de mandatos que brota de otro mundo y que sólo pueden interesar a una persona –niño adulto– si le convencemos mediante alguna gratificación o alguna sanción externa.

2. La moral es ineludible, en principio, porque todos los seres humanos hemos de elegir entre posibilidades y justificar nuestra elección con lo cual más vale que nos busquemos buenos referentes para justificarlas, no sea cosa que labremos nuestra propia desgracia.

3. Estamos en el mundo con un tono vital u otro, altos de moral o desmoralizados, y para levantar el ánimo dos cosas al menos son indispensables: tratar de descubrir qué proyectos nos son más propios y tener la autoestima suficiente para intentar llevarlos a cabo.

4. Nuestra socialidad exige que proyectos y autoestima broten de una identidad psíquicamente estable, ganada en la comunidad familiar, religiosa, cívica al **sentirse** ya desde el comienzo **miembro acogido y apreciado** –valioso, por tanto– de un grupo humano con proyectos compartidos.

De ahí que podamos decir que si la comunidad política no se responsabiliza de la educación cívica de los ciudadanos potenciales, haciéndoles sentar que son miembros suyos, parte suya, y que esa pertenencia es **gratificante**, carece de sentido preguntar más tarde cómo interesarles en la cosa pública.

Y es indudable que sin, al menos, cierta igualdad y justicia no puede haber ciudadanía porque los discriminados no pueden sentirse ciudadanos: ¿no es puro cinismo intentar interesar en valores cívico de libertad, tolerancia, imparcialidad y respeto por la verdad y por el razonamiento, a los que nada ganan con la res pública, o ganan significativamente menos que otros?

En el origen es donde deben asumir su responsabilidad las distintas comunidades –también la política para hacer sentir a los niños que son miembros suyos. Sólo desde esta idea de pertenencia será posible desarrollar con bien las restantes formas de entender la moral, que comentaremos brevemente: como búsqueda de felicidad, como disfrute del placer, como capacidad de darse leyes propias, como capacidad de asumir una determinada actitud dialógica.

La búsqueda de la felicidad

Todos los hombres desean ser felices

En efecto, la tradición aristotélica sigue recordándonos que la dimensión moral de los hombres consiste, al menos «también», en la búsqueda de la felicidad, en la prudente ponderación de lo que a una persona conviene, no sólo en un momento puntual de su biografía sino en el distendido conjunto de su vida.

Que todos los hombres desean ser felices es afirmación que nadie se ha atrevido a poner en duda. Que conseguir la felicidad no está totalmente en nuestras manos es igualmente público y notorio, así como lo es que no todos entienden lo mismo por «su felicidad». Sin embargo, una cosa es clara, en principio, y es que la felicidad exige la formación prudencial del carácter porque tener un buen carácter requiere entrenamiento, ya que los hábitos, la «segunda naturaleza», han de adquirirse por repetición de actos.

El hábito por decirlo con Juan Manuel Cobo es una manera determinada de proceder o reaccionar en algún orden o circunstancia, que una persona adquiere a partir de una repetición de actos estable» (Cobo, 1993). Exige, por tanto, continuo entrenamiento y ausencia de improvisación. Una moral del éthos, del carácter así lo requiere.

Ahora bien, l**os contenidos de la felicidad** no pueden universalizarse. «Mi felicidad» es mi peculiar modo de autorrealización, que depende de mi constitución natural, de mi biografía y de mi contexto social, hecho por el cual yo no me atrevería a universalizarla. Lo que **me** hace feliz no tiene por qué hacer feliz a todos.

1 La educación en la ciudadanía universal exige recurrir también al ejemplo de personalidades que han llevado a cabo proyectos de alcance universal, como es el caso de Gandhi o Martin Luther King, Porque sin símbolos que afecten también emocionalmente, es decir, con la pura argumentación, es imposible educar. La narrativa es ineludible en el proceso educativo.

Educar en la felicidad

Por eso, a mi juicio, tener en cuenta en la educación moral el deseo de felicidad de los hombres es imprescindible, como también lo es educar con el objetivo de que los niños no renuncien a conseguirla, sino todo lo contrario. Pero para eso es fundamental tener en cuenta dos cosas al menos:

1. **El educador no tiene derecho a inculcar como universalizable su modo de ser feliz**. Aquí no caben sino la invitación y el consejo, comunicar las propias experiencias y narrar experiencias ajenas (Cortina, 1994).

2. Se tiene que enseñar a **deliberar bien**, ayudando a cada persona a encontrar y llevar a cabo sus propios proyectos de felicidad.

Como cada ser humano es único e irrepetible, cada uno ha de averiguar cuál debe ser **su peculiar modo de vivir bien**, qué es lo que le hace ser él mismo. En la tarea de averiguarlo pueden ayudarle personas que le conocen y expertos, y también puede aprender de ejemplos que le resulten convincentes. Pero al final cada uno tiene que descubrir qué es lo que realmente quiere y prepararse para conseguirlo. Para cada uno vale el imperativo «**sé el que únicamente tú puedes ser**».

De ley es también enseñar que, en último término, la felicidad no se consigue sólo con voluntad y esfuerzo. Que no es pelagiana, sino jansenista: es don, «el don de la paz interior, espiritual, de la conciliación o reconciliación con todo y con todos y, para empezar y terminar, con nosotros mismos» (López A., 1987).

Por eso es preciso aprender a deliberar bien sobre lo que nos conviene, pero con la conciencia de que ser feliz es, no só1o una tarea, sino sobre todo un regalo, más que placentero, plenificante.

Maximizar el placer

El placer es satisfacción sensible

Sin embargo, la tendencia a la felicidad, entendida como autorrealización (eudaimonía), puede interpretarse también como tendencia al placer, y entonces –como dijimos– entramos en una tradición **hedonista**.

Todos los hombres tendemos a la felicidad y nadie puede negar que lo hace. Evidentemente, cualquiera, aunque sea tratando de servir a los marginados de la tierra, busca su felicidad. Pero no es lo mismo «felicidad» que «placer», porque la **felicidad** es un término para designar el **logro de nuestras metas**, la consecución de los fines que nos proponemos: ser feliz es alcanzar las metas que perseguimos. Por eso, algunas corrientes filosóficas entienden la felicidad como «autorrealización», para distinguirla de quienes entienden por felicidad «obtención de placer», los hedonistas.

«Placer» significa, en buena ley, satisfacción sensible causada por el logro de una meta o por el ejercicio de una actividad.

Quien escucha una hermosa sinfonía o come un agradable manjar experimenta un placer; quien cuida a un leproso no siente placer alguno, pero puede muy bien ser feliz cuando la preocupación por los marginados forma parte importante de su proyecto de autorrealización.

Saber disfrutar

Educar para que las personas no tiren la toalla en buscar su felicidad, entendida como autorrealización, es –como hemos comentado– imprescindible. Pero también lo es ayudar a desarrollar la capacidad de experimentar placer, porque tan injusto es con la realidad –tanto pierde pie en ella– quien la trata frívolamente como el que carece de la capacidad de disfrutar lo que en ella es sensiblemente valioso.

Entender la educación moral como preparación para el sacrificio es un error craso, absolutamente injusto con el ser del hombre y con el de la realidad, que debe ser, no sólo «fruida» en el sentido zubiriano, sino también disfrutada en el significado sensible del término. Pero identificar felicidad y placer es, sin duda, también erróneo.

Ser autónomo

¿Nos interesa ser morales?

Supongamos por un momento que decimos de una situación que **carece de sentido moral**. ¿A qué nos estamos refiriendo? Podemos referirnos a una de las siguientes posibilidades:

1. Las personas están bajas de ánimo vital.

2. No se encuentran integradas en la comunidad en la que viven.

3. No saben cómo ser felices.

4. No saben disfrutar.

5. No tienen internalizada la convicción de que han de obedecer ciertos deberes que consideramos morales.

La verdad es que normalmente nos referimos a la última de estas posibilidades, y por eso solemos preguntamos a continuación cómo encontrar la motivación oportuna para interesarles en la moralidad.

Sin embargo, plantear así la cuestión es entender que las normas morales vienen de fuera, cuando precisamente lo que las especifica frente a normas como las legales es que brotan del propio sujeto: **las normas morales**, como afirma explícitamente la tradición kantiana, **son las que un sujeto se daría a si mismo, en tanto que persona**. Es decir, son aquellas normas que –a su juicio– cualquier persona debería seguir, si es que desea tener –como antes decíamos– «altura humana».

Esas normas, en principio, no indican qué hay que hacer para ser feliz, **sino cómo hay que querer obrar para ser justos con la propia humanidad**. Pregunta que nos lleva más allá del placer o bienestar individual, incluso más allá de una ciudadanía nacional o cosmopolita, aunque sea desde ellas desde donde es preciso hacerse la pregunta.

Más allá de la ciudadanía

En efecto, la expresión «esto es justo» no significa lo mismo que «esto me da placer», ni tampoco «esto nos da placer a una colectividad» (Cortina, 1994).

Pero tampoco pueden equipararse «esto es justo» y «esto es lo admitido por las normás de mi comunidad» (ciudadanía nacional), ni siquiera «esto es justo» y «esto sería lo admitido por una comunidad cosmopolita» (ciudadanía cosmopolita) . Porque cualquier comunidad de la que hablemos se concreta en unas normas para unos ciudadanos reconocidos como tales, que, por lo tanto, tienen unos derechos que deben ser respetados. La ciudadanía, en su aspecto legal, es, en definitiva, el reconocimiento de unos derechos por parte de un poder político; de ahí las dificultades de la ciudadanía cosmopolita, dada la debilidad del derecho internacional. Sin embargo, precisamente el hecho de que la ciudadanía se concrete en comunidades, aunque incluyeran en su cosmopolitismo a las generaciones futuras, al reconocerles unos derechos, tiene el inconveniente de no poder plantearse para cualquier ser racional en general.

El punto de vista moral

La expresión «esto es justo» se refiere a lo que tendría por justo cualquier ser racional. Por eso, como ha mostrado LORENZ KOHLBERG, la formulación de juicios sobre la justicia supone un desarrollo y un aprendizaje que se produce a través de **tres niveles**:

1. El preconvencional, en que el individuo juzga acerca de lo justo desde su interés egoísta.

2. El convencional, en el que considera justo lo aceptado por las reglas de su comunidad.

3. El postconvencional, en el que distingue los principios universalistas de las normas convencionales, de modo que juzga acerca de lo justo o lo injusto «poniéndose en el lugar de cualquier otro».

Esta necesidad de «ponerse en el lugar de cualquier otro» para poder determinar qué es lo justo es lo que se ha llamado la necesidad de asumir el «punto de vista moral». Cuando juzgamos desde la perspectiva de cada uno de nosotros somos inevitablemente parciales («arrimamos el ascua a nuestra sardina») y además introducimos en el juicio nuestros gustos personales, es decir, somos subjetivos. Lograr la imparcialidad y la objetividad sólo es posible poniéndose en el lugar de cualquier otro: asumiendo el punto de vista moral.

Las razones éticas que las tradiciones universalistas han aducido para no tener por justo sino lo que se decide desde el punto de vista moral son diversas:

- Según Kant, que cualquier hombre es un **fin en sí mismo que no puede ser tratado como un simple medio** sin que renuncie a su humanidad quien así lo trata (Kant, 1991).
- Desde el punto de vista de Rawls, prolongando la tradición kantiana, que la idea de imparcialidad expresa el s**entido de la justicia** propio de las sociedades occidentales con democracia liberal.

Tanto desde la perspectiva de Kant como

desde la de Rawls, ponerse en el lugar del marroquí a la hora de juzgar si es justo devolver al mar las pateras, ponerse en el sitio del dominicano para saber si es justo o no que los emigrantes tengan un puesto de trabajo, es un saludable ejercicio. Por nuestra cuenta podemos decir que practicarlo en la educación, por medio de técnicas como el role-playing o la resolución de dilemas morales, es indispensable.

Actitud dialógica

Una persona alta de moral

El ámbito de la moral en las tradiciones kantianas es –como estamos viendo– sobre todo el de la autonomía, el de la capacidad de darse leyes a sí misma de que goza cualquier persona. Pero a la hora de dárselas no toma como punto de partida su propia subjetividad, sus gustos y caprichos, ni tampoco los de su comunidad, por amplia que sea: toma como referente **lo que podría querer para cualquier ser racional**.

Una persona de «alta de moral» en este sentido sabe, pues, distinguir entre las normás de su comunidad y los principios universalistas, que le permiten criticar incluso las normas comunitarias.

Sin embargo, a la hora de interpretar el punto de vista moral universalista, existe una gran diferencia entre los kantianos: mientras Kohlberg o Rawls adoptan como método para determinar que normas son las correctas la «asunción ideal de rol» (ponerse en el lugar del otro), la ética del discurso deja esa tarea en manos de los **afectados** por la norma.

De la estrategia al respeto activo

Desde la perspectiva de esta ética, cualquier persona es una interlocutora válida a la hora de tomar decisiones sobre normas que le afectan, y por eso es obligado dejarle participar, en condiciones de simetría, en los diálogos que preceden a la decisión sobre esas normas.

La imparcialidad, el «ponerse en el lugar de cualquier otro», significa aquí más bien invitar a cada uno de los «otros», a cada uno de los afectados, a expresar libremente sus intereses y tomarlos significativamente en cuenta en el resultado final, y sólo practicar la asunción ideal de rol cuando el interlocutor no puede de hecho participar realmente.

Porque, atendiendo al principio de la ética del discurso, descubierto a través de un prolijo método filosófico (el trascendental):

«Sólo pueden pretender validez las normas que encuentran (o podrían encontrar) aceptación por parte de todos los afectados, como participantes en un discurso práctico» (Habermas, 1993).

Por lo tanto, para que la norma sea correcta tienen que haber participado en el diálogo todos los **afectados** por ella, y se tendrá por correcta sólo cuando **todos** –y no los más poderosos o la mayoría– la acepten porque les parece que satisfacen intereses universalizables.

El acuerdo sobre la corrección moral de una norma no puede ser nunca un pacto de intereses individuales o grupales, fruto de una *negociación* sino un **acuerdo unánime**, fruto de un diálogo sincero, en el que se busca satisfacer intereses universalizables. Estamos acostumbrados a tergiversar los términos, de modo que identificamos *diálogo* con *negociación* y *acuerdo* con *pacto*, y, sin embargo, las negociaciones y los pactos son estratégicos, mientras que los diálogos y los acuerdos son propios de una racionalidad comunicativa.

Porque quienes entablan una negociación se contemplan mutuamente como medios para sus fines individuales y buscan, por tanto, instrumentalizarse. Se comportan entonces estratégicamente con la mira puesta cada uno de ellos en conseguir su propio beneficio, lo cual suele acontecer a través de un pacto. Por el contrario, quien entabla un diálogo considera al interlocutor como una persona con la que merece la pena entenderse para intentar satisfacer intereses universalizables. Por eso no intenta tratarle estratégicamente como un medio para sus propios fines, sino respetarle como una persona en sí valiosa, que es en sí misma un fin, y con la que merece la pena, por tanto, tratar de entenderse para llegar a un acuerdo que satisfaga intereses universalizables.

Naturalmente, cada quien llevará al diálogo sus convicciones y más rico será el resultado cuanto ricas las aportaciones. Pero a ello ha de acompañar el respeto a todos los interlocutores posibles como actitud de quien trata de respetar la autonomía de todos los afectados por las decisiones desde la solidaridad.

Concluyendo

La educación del hombre y el ciudadano ha de tener en cuenta, por tanto, la **dimensión comunitaria** de las personas, **su proyecto personal**, y también su capacidad de universalización, que debe ser **dialógicamente ejercida**, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible.

Bibliografía

Apel, K-O. La transformación de la filosofía, Taurus, volumen II. Madrid, 1985.

Apel, K-O. Teoría de la verdad y ética de la responsabilidad, Paidós. Barcelona, 1991.

Apel, K-O. Cortina, A,; Zan, J. De, y Michelini, D. Ética comunicativa y democracia, Crítica. Barcelona, 1992.

Aristoteles. Ética a Nicómaco. Centros de Estudios Constitucionales. Madrid.

Bonete, E., (Ed.) Éticas de la información y deontologías del periodismo, Tecnos. Madrid, 1995.

Camps. V, Virtudes públicas, Espasa-Calpe. Madrid, 1990.

Cobo, J. M. Educación ética, Endymion. Madrid, 1993.

Conill, J. El enigma del animal fantástico, Tecnos. Madrid, 1991.

Cortina, A. Ética mínima, Tecnos. Madrid, 1986.

Cortina, A. La moral del camaleón, Espasa-Calpe. Madrid, 1991.

Cortina, A. Ética aplicada y democracia radical, Tecnos. Madrid, 1993.

Cortina, A. Ética de la sociedad civil, Anaya. Madrid. 1994.

Cortina, A.; Conill, J.; Domingo, A, y García Marzá, D. Ética de la empresa, Trotta. Madrid, 1994.

Díaz, C. La buena aventura del comunicarse, Nossa y Jara. Madrid, 1995.

Domingo, A,. Responsabilidad bajo palabra, Edim. Valencia, 1995.

Escámez, J., y Ortega, P. La enseñanza de actitudes y valores, Nau Llibres. Valencia. 1988.

Habermas, J. *Conciencia moral y acción comunicativa*, pp. 116 y 117. Para transmitir en la escuela las habilidades para el dialogo, ver, PUIG Rovira, J. M.ª T*oma de conciencia de las habilidades para el diálogo*, CLAE. Madrid, 1993.

Kant. I. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, capítulo II. Para la fundamentación de la ética kantiana en la autonomía como libertad racional, ver Conill, J. *El enigma del animal fantástico*, Tecnos. Madrid, 1991.

López Aranguren, J. L. Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa, Tecnos. <adrid, 1987, p. 110.

Marínez Navarro, E. Justicia, en Cortina, A. (Ed.). Diez palabras clave en ética.

Thiebaut, C. Virtud, en Cortina, A. (Ed). Diez Palabras clave en ética, VD. Estella, 1994

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Curso de formación en derechos humanos para docentes

Instrumentos jurídicos que fundamentan la educación en derechos humanos

Cursos prácticos

Eduardo Galeano. *Bocas del tiempo*, 2004.

Joaquín de Souza está aprendiendo a leer y practica con los carteles que ve. Y cree que la letra P es la letra más importante del alfabeto, porque todo empieza con ella:

Prohibido pasar

Prohibido entrar con perros

Prohibido arrojar basura

Prohibido fumar

Prohibido escupir

Prohibido estacionar

Prohibido fijar carteles

Prohibido encender fuego

Prohibido hacer ruido

Prohibido…

OBJETIVOS

- **Reconocer** la importancia de los instrumentos jurídicos de protección de los derechos humanos para la defensa y promoción de los mismos.
- **Identificar** los derechos humanos reconocidos en la Carta Magna venezolana.
- **Analizar** las características de los instrumentos jurídicos de protección de los derechos humanos aplicables a la EDH.

CONTENIDOS

- Conceptos básicos sobre derecho interno y derecho internacional de los derechos humanos.
- Instrumentos normativos mínimos aplicables a la educación en derechos humanos.

ESTRATEGIAS

- **Algunos aspectos previos que debemos manejar:** realizamos una explicación sobre los instrumentos jurídicos de protección a los derechos humanos, en base a una presentación en power point o transparencias. (Papel de trabajo nº 1)
- **Conociendo nuestra Constitución:** A través de una dinámica grupal conoceremos y analizaremos los derechos humanos expresados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (Ejercicio con las tarjetas).
- **Comparación legislativa:** mediante una dinámica grupal analizamos en un cuadro comparativo varios instrumentos legislativos que reconocen los derechos humanos y específicamente de la infancia (CRBV, Convención Derechos del Niño y LOPNA). (Papel de trabajo nº 2)
- **Evaluamos:** realizamos una plenaria para compartir nuestros aprendizajes en el taller.

DURACIÓN

5 horas.

RECURSOS

- Pizarra.
- Tarjetas de la CRBV.
- Presentación visual sobre Instrumentos Jurídicos (power point o transparencias).
- Video Bind o proyector de transparencias.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, LOPNA y Convención de los Derechos del Niño (preferentemente un ejemplar de cada ley por participante).

BIBLIOGRAFÍA

- Instrumentos jurídicos para la defensa de los derechos humanos (Formación en Derechos Humanos, Manual para Agentes Multiplicadores, Elvira Morcillo y José Guarenas, 1998).
- Recomendaciones sobre la Educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales (Unesco, 1974).
- Declaración de la 44º reunión de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1994), ratificada por la Conferencia General de la Unesco.
- Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (ONU, 1960).
- Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989).
- Proyector revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos,
- Instrumentos internacionales de derechos humanos suscritos por el Estado venezolano.
- Referencias documentales que remiten a la obligatoriedad del Estado de garantizar educación en derechos humanos a todas las personas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*
- Ley Orgánica de Educación*
- Ley Orgánica de Protección
- del Niño y el Adolescente*

*No van en la bibliografía anexa entregada.

ASIGNACIONES COMPLEMENTARIAS

- Síntesis de las Recomendaciones sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (Unesco 1974).
- Lectura del marco de derechos y deberes reconocidos en la nueva Ley Orgánica de Educación y en la LOPNA.
- Análisis de las siguientes preguntas y presentación de una fundamentación escrita: ¿Es cierta la afirmación que los niños y niñas no tienen suficientes **deberes** consagrados en la legislación? ¿Qué nos dice el ordenamiento jurídico?

Papel de trabajo Nº 1

Aspectos relevantes de la presentación sobre los instrumentos jurídicos de protección a los derechos humanos:

Papel de trabajo Nº 2

Cuadro comparativo de los principales instrumentos de protección legal de los derechos de la infancia y la adolescencia en Venezuela.

Derechos Humanos	Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV)	Convención de los Derechos del Niño	Ley Orgánica de Protección del Niño y el Adolescente (LOPNA)
Derecho a la vida			
Derecho a la libertad personal			
Derecho a protección contra la desaparición forzada			
Derecho al respeto de la integridad física, psíquica y moral			
Derecho a la inviolabilidad del hogar doméstico y todo recinto privado			
Derecho al secreto e inviolabilidad de las comunicaciones privadas			
Derecho al debido proceso en toda actuación judicial y administrativa			
Derecho a transitar libremente			
Derecho a dirigir peticiones ante cualquier autoridad o funcionario público			
Derecho a asociarse con fines lícitos			
Derecho a reunirse			
Derecho a no ser sometidos a esclavitud o servidumbre			
Derecho a protección frente a situaciones que constituyan amenazas, vulnerabilidad o riesgo			
Derecho a un nombre propio, a ser inscrito gratuitamente en el registro civil			
Derecho a expresar libremente sus pensamientos, ideas y opiniones			
Derecho a la información oportuna, veraz, imparcial y sin censura			
Derecho a la libertad de religión y de culto			

continuación

Derechos Humanos	Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV)	Convención de los Derechos del Niño	Ley Orgánica de Protección del Niño y el Adolescente (LOPNA)
Derecho a la protección del honor, vida privada, intimidad, propia imagen, confidencialidad			
Derecho a la libertad de conciencia			
Protección a la familia			
Protección a la maternidad y paternidad			
Niños, niñas y adolescentes sujetos de derecho			
Derecho de los jóvenes de ser sujetos activos del proceso de desarrollo			
Derecho de las personas con discapacidad al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades			
Derecho a una vivienda adecuada, segura, cómoda, higiénica con servicios básicos			
Derecho a la salud			
Derecho a la seguridad social			
Derecho al trabajo			
Derecho a la cultura			
Derecho a la educación			
Derecho a que los medios de comunicación social, públicos y privados, contribuyan a la formación ciudadana			
Derecho al deporte y la recreación			
Derecho a participar			
Derecho al sufragio			
Derecho a asociarse			
Derecho a manifestar			
Derecho al asilo y el refugio			

Notas

Notas

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Instrumentos jurídicos que fundamentan la educación en derechos humanos

Lecturas Complementarias

Instrumentos jurídicos para la defensa de los derechos humanos

José Gregorio Guarenas y Elvira Morcillo. "Instrumentos Jurídicos para la Defensa de los Derechos Humanos": en Formación en Derechos Humanos. Manual para agentes multiplicadores (pp. 50-66). Vicaría Episcopal de Derechos Humanos de la Arquidiócesis de Caracas. Caracas, (1998).

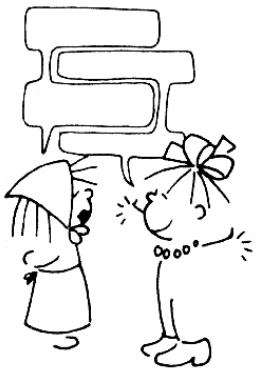
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y derechos humanos

Introducción

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) aprobada, en referéndum, el día 15 de diciembre de 1999, es la número 26 desde la conformación político-constitucional del Estado en Venezuela. Le han precedido las Constituciones de 1811, 1819, 1821, 1830, 1857, 1858, 1864, 1874, 1881, 1891, 1893, 1901, 1904, 1909, 1914, 1922, 1925, 1928, 1931, 1936, 1945, 1947, 1953, 1961. La Constitución, también llamada Carta Magna o Carta Fundamental, es la ley más importante con la que contamos todos los venezolanos y venezolanas para defender nuestros derechos. Fue promulgada por la Asamblea Nacional Constituyente el 30 de diciembre de 1999.

La Constitución de la República es la ley suprema del país y el fundamento de todo ordenamiento jurídico, de manera que todas las personas y los órganos que ejercen el Poder Público están sujetos a la misma (artículo 7 de la Constitución). Consta de un Preámbulo, 350 artículos, 18 disposiciones transitorias y 1 disposición final. En ella se expresan asuntos que nos competen a todos y todas los ciudadanos y ciudadanas, desde los deberes, derechos y garantías hasta los fines y formas de organización política de nuestra sociedad. La Constitución es, por tanto, un conjunto de leyes que rigen nuestra sociedad y es especialmente importante porque las leyes que nos rigen están organizadas de manera jerárquica y la Constitución es la de mayor jerarquía.

Los derechos humanos en la CRBV



La existencia de la ley no garantiza el respeto a los derechos humanos. Tenerlos escritos es un paso importante, es una gran conquista, pero no es suficiente, hay que vivirlos en el día a día. Tenemos que luchar porque se cumplan y por lograr que los mismos sean efectivos y en consecuencia nos garanticen una vida más digna.

Los derechos humanos, es decir aquellos que nos pertenecen por nuestra condición de personas y que fueron recogidos en leyes en distintos momentos de la historia, los encontramos en nuestra Constitución.

La preeminencia de los derechos humanos

"*...La garantía universal e indivisible de los derechos humanos... (preámbulo)*". Con los principios de universalidad e indivisibilidad se inicia en nuestra Constitución el amplio catálogo de derechos humanos que posteriormente son desarrollados en el Título III.

El artículo 2 de la Constitución se refiere a la preeminencia de los derechos humanos en los siguientes términos: "Venezuela se constituye en un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social, y en general la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político."

Por otro lado, la responsabilidad del Estado como garante de los derechos humanos ha sido recogida de manera amplísima en el artículo 19 en los siguientes términos: "*El Estado garantizará a toda persona, conforme al principio de progresividad y sin discriminación*

alguna, el goce y ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos. Su respeto y garantía son obligatorios para los órganos del Poder Público, de conformidad con los tratados sobre derechos humanos suscritos y ratificados por la República..."

Derechos humanos incluidos en la CRBV

Nuestra Constitución actual prevé un amplio catálogo de derechos humanos y la creación de nuevas instituciones dedicadas a la protección de los mismos, como la Defensoría del Pueblo y la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia. Los derechos protegidos en esta Constitución son mucho más amplios que los garantizados en la Constitución de 1961. Entre estos derechos mencionamos los siguientes:

Derechos individuales

- Derecho a la vida.
- Derecho al honor, reputación o vida privada.
- Derecho a la libertad y seguridad personales.
- Está garantizada igualmente la prohibición de ser preso o detenido arbitrariamente y en caso de detención legal se establece un lapso para la misma.
- Está garantizado el derecho a no ser incomunicado, torturado o maltratado tanto físicamente como psicológicamente.
- Nadie podrá ser obligado a declarar en contra de sí mismo o en contra de sus familiares más cercanos.
- Nadie podrá ser sometido a juicio por los mismos hechos en virtud de los cuales hubiera sido juzgado anteriormente.
- La no discriminación por raza, sexo o condición social.
- El libre tránsito por todo el territorio nacional está garantizado.
- La libertad de culto es un derecho: todos pueden profesar su fe religiosa.
- Todos tienen derecho a expresar su pensamiento de viva voz por escrito y a hacer uso para ello, de cualquier medio de difusión.
- Todos pueden utilizar los órganos de justicia para la defensa de sus derechos e intereses. La defensa es inviolable en todo estado y grado del proceso.
- Derecho a la participación.
- Derecho a manifestar.
- Derecho a asilo y refugio.

Derechos sociales

- Protección de la familia, derechos de los niños y de la familia.
- Protección a la maternidad.
- Derechos de los niños y adolescentes.
- Derechos de participación de los jóvenes.
- Derechos de los ancianos.
- Derechos de los discapacitados.
- Derecho a la vivienda.
- Derecho a la salud.
- Derecho a la seguridad social.
- Derecho al trabajo.
- Derecho al descanso.
- Derecho a la sindicalización.
- Derecho a la huelga.
- Derecho a la cultura.
- Derecho a la educación.

Nuestra Constitución Nacional no sólo garantiza los derechos antes citados, sino que abre la posibilidad de que otros derechos que no están recogidos en leyes, pero que pertenecen a los seres humanos por el hecho de serlo, estén protegidos. Esto es lo que algunos autores han llamado la cláusula abierta de los derechos y garantías referentes a los derechos humanos.

En efecto, la Constitución establece, en su artículo 22, lo siguiente: "La enunciación de los derechos y garantías contenida en esta Constitución y en los instrumentos internacionales sobre derechos humanos no debe entenderse como negación de otros que, siendo inherentes a la persona humana, no figuren expresamente en ellos. La falta de ley reglamentaria de estos derechos no menoscaba el ejercicio de los mismos".

Se reconoce, por tanto, que además de las libertades públicas consagradas en la Constitución, existen derechos humanos inherentes a las personas, cuyo disfrute no depende de reglamentaciones legales.

Avances en materia de derechos humanos en la CRBV

Sin lugar a dudas la Constitución de 1999 es una de las constituciones más avanzadas y vanguardistas del mundo en materia de dere-

chos humanos, tal como lo ha manifestado el jurista venezolano Carlos Ayala Corao[1].

Entre los avances que podemos señalar se encuentran los siguientes:

- Rango constitucional de los tratados, pactos y convenciones relativos a los derechos humanos.
- Exclusión de la competencia de la justicia militar (histórica fuente de impunidad) para juzgar delitos de violación a los derechos humanos.
- Imprescriptibilidad de los delitos graves de violación a los derechos humanos.
- Prohibición del indulto o amnistía a agentes del Estado que hubieran violado los derechos humanos.
- Obligación estatal de investigar y sancionar los delitos de los derechos humanos.
- Reconocimiento de la legitimidad de denunciar al Estado ante instancias internacionales de derechos humanos y obligación del Estado de darle cumplimiento a las decisiones de esas instancias.
- Obligación del Estado de reparar los daños causados a las víctimas de violaciones a los derechos humanos.
- Prohibición expresa de la desaparición forzada de personas.
- Reconocimientos de los derechos de los pueblos indígenas.
- Reconocimiento del derecho al ambiente sano.
- Ampliación sustantiva de los derechos políticos y de formas de participación de la sociedad civil.
- Reconocimiento del derecho o intereses colectivos y difusos.
- Reconocimiento de la posibilidad de prestar un servicio social civil alternativo al militar.
- Ampliación de la inviolabilidad del hogar doméstico al domicilio y todo recinto privado.
- Reconocimiento del recurso legal del *Habeas Data*.

Estado de derecho y organismos encargados de velar por el respeto a los derechos humanos

El Estado de Derecho

El Estado de Derecho consiste en la obligación de un Estado de garantizar la justicia, las libertades y libertad constitucional, como finalidad suprema y última de los poderes democráticos, en virtud de que éstos emanan de la soberanía popular en uso del poder constituyente. Por ello, lo contrario a ese Estado de derecho sería un gobierno autocrático o tiránico, representado en una minoría que imponga su voluntad a una mayoría.

De las nociones expresadas anteriormente debemos entender que la justicia es un valor: es la condición esencial de la convivencia humana, que ha ido evolucionando. En nuestros tiempos se presenta de dos formas: la justicia individual y la justicia social. La primera mira a la protección y a la efectividad de los principios inviolables establecidos debidamente en nuestra Carta Magna y la segunda es el resultado de la transformación y complejidad de las sociedades contemporáneas que atienden a la protección y efectividad de los supremos intereses y garantías sociales, conforme al derecho de los hombres y las mujeres que integran el grupo social. Con ello buscan la finalidad mediata de alcanzar el bienestar común de los individuos que interactúan en una sociedad organizada.

Sin embargo todas estas garantías no pueden interaccionar solas, necesitan de instituciones autónomas e independientes que velen por su vigencia.

De entre estas instituciones podemos citar las siguientes:

La Defensoría del Pueblo

La Defensoría del Pueblo es un órgano independiente, integrante del Poder Moral o Ciudadano, que actúa, según la Constitución, con plena autonomía funcional y administrativa y cuya misión es la defensa de los derechos humanos de los venezolanos y venezolanas. Es el organismo encargado de velar por la celeridad y buena marcha del sistema de administración de justicia; de recibir e investigar denuncias, quejas y reclamos sobre casos de violaciones a los derechos humanos e interponer las acciones judiciales que garanticen la protección de las víctimas, entre otras atribuciones. El Defensor del Pueblo es elegido por las dos terceras partes de las Cámaras reunidas en sesión conjunta, de la lista cerrada presentada por un Comité de Postulaciones

1. Ex-presidente de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Judiciales. La regulación de esta figura la encontramos en los artículos del 280 al 283.

La Fiscalía del Ministerio Público

La Fiscalía General de la República o Ministerio Público, tiene como misión garantizar la celeridad en los procesos judiciales, el respeto a los derechos humanos y garantías constitucionales, así como la aplicación de los tratados, convenios y acuerdos internacionales, garantizar la celeridad y buena marcha de la administración de justicia, el juicio previo y el debido proceso, dirigir las investigaciones penales, ejercer la acción penal por delitos comunes y violaciones a los derechos humanos, entre otras atribuciones reguladas en la Constitución Nacional y la Ley Orgánica del Ministerio Público.

La Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia

Es evidente, como ya lo hemos mencionado, que no es suficiente que tengamos una Constitución vanguardista y avanzada en materia de derechos humanos, si no contamos con unas garantías adecuadas que hagan justiciables esos derechos. La Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia, es un órgano garante de esos derechos. Entre sus facultades podemos mencionar, por especialmente importantes, las siguientes: declarar la nulidad de las leyes y demás actos que sean contrarios a la Constitución y de velar por el respeto de los derechos humanos.

Otros organismos que deben velar por el respeto a los derechos humanos son los siguientes:

- *En el ámbito nacional*
  - Asamblea Nacional.
  - Tribunales de la República.
  - Ministerios.
- *En el ámbito local o regional*
  - Defensorías del Pueblo Delegadas.
  - Asamblea Legislativas.
  - Gobernaciones.
  - Alcaldías.

Estados de Excepción y derechos humanos

No tendría sentido que una Constitución declare y consagre los derechos humanos, si ella misma no prevé las garantías de los mismos, es decir, la forma de asegurar y proteger los derechos de manera que su goce y disfrute sea efectivo.

Hay, por tanto, una diferencia sustancial entre derechos y garantías. Los derechos son los postulados a los que apoyan las garantías, y éstas son los principios y mecanismos previstos para hacer efectivos o justiciables los primeros. Por tanto, en caso de emergencia, de una conmoción que perturbe la paz de la República o de graves circunstancias que afecten la vida económica o social del país, el Presidente de la República puede restringir o suspender las garantías constitucionales, pero no está facultado en página alguna, para restringir o suspender los derechos en sí mismos.

Las garantías constitucionales son, en consecuencia, los principios o mecanismos que el propio texto constitucional establece para asegurar y proteger los derechos humanos establecidos en ella misma[3].

Nuestra Constitución Nacional prevé expresamente la posibilidad de que las garantías constitucionales puedan ser suspendidas o restringidas en los términos siguientes: "*El Presidente o Presidenta de la República, en Consejo de Ministros, podrá decretar los estados de excepción. Se califican expresamente como tales las circunstancias de orden social, económico, político, natural o ecológico, que afecten gravemente la seguridad de la nación... En tal caso podrán ser restringidas temporalmente las garantías consagradas en esta Constitución, salvo las referidas a los derechos a la vida, prohibición de incomunicación o tortura, el derecho al debido proceso, el derecho a la información y los demás derechos intangibles" (art. 337)*.

Principios que rigen los Estados de Excepción

Los Decretos de suspensión de garantías constitucionales deben cumplir con algunos principios fundamentales:

Proporcionalidad: toda medida de excepción debe ser proporcional a la situación que se quiere afrontar en lo que respecta a gravedad, naturaleza y ámbito de aplicación.

Temporalidad: toda medida de excepción debe tener una duración limitada a las exigencias de la situación que se quiere afrontar, sin

que tal medida pierda su carácter excepcional o de no permanencia.

Consulta a la Asamblea Nacional y Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia: toda medida de excepción, de acuerdo con la Constitución Bolivariana, será remitida, por el Presidente de la República, a la Asamblea Nacional, dentro de los ocho días continuos siguientes a aquel en que haya sido dictada, para su consideración y aprobación. Igualmente el decreto que declare el estado de excepción, su prórroga o aumento de número de garantías restringidas, será remitido por el Presidente de la República dentro de los ocho días continuos siguientes a aquél en que se haya sido dictado, a la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia, a los fines de que ésta se pronuncie sobre su constitucionalidad.

Ahora bien, y como lo establece la propia Constitución, no todas las garantías constitucionales pueden ser objeto de un Decreto de restricción o suspensión. Nuestra Constitución y otros instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos, excluye la posibilidad de que se restrinja o suspenda la garantía de la inviolabilidad a la vida y a no ser condenado a pena de muerte; la garantía a no ser incomunicado, ni sometido a tortura o a procedimientos que causen sufrimiento físico o moral y la garantía a no ser condenado a cadena perpetua o infamante o penas restrictivas de la libertad personal por lapsos mayores de treinta años, el derecho a la información, entre otras. Estas garantías no pueden ser restringidas o suspendidas en su ejercicio por actos de gobierno, ni siquiera en los casos de emergencia o conmoción que puedan perturbar la paz de la República o de graves circunstancias que afecten la vida económica y social.

Los Estados de Excepción en el ámbito de protección internacional de los derechos humanos.

La Convención Americana de Derechos Humanos o Pacto de San José, suscrita y ratificada por Venezuela, hace referencia a las garantías que no se pueden suspender en el marco de un estado de excepción.

Entre las garantías cuyo ejercicio no puede ser restringido o suspendido por actos de gobierno, se incluyen la garantía a ser protegido contra los perjuicios al honor, reputación o vida privada; la garantía a no ser obligado a prestar juramento ni constreñido a rendir declaración o reconocer culpabilidad en causa penal contra sí mismo o contra sus familiares; la garantía a no continuar detenido después de dictar orden de excarcelación por la autoridad competente o una vez cumplida la pena impuesta; la garantía a no ser sometido a juicio por los mismos hechos en virtud de los cuales hubiere sido juzgado anteriormente; la garantía a la igualdad ante la ley y a la no discriminación: la garantía a la libertad religiosa; la garantía a expresar el pensamiento y a informar; la garantía de petición y a obtener oportuna respuesta; la garantía a ser juzgado por sus jueces naturales, a ser juzgado sólo por penas establecidas y preexistentes y la garantía al derecho a la defensa; la garantía al derecho de reunión; y la garantía al derecho de protección de la salud, la educación, al trabajo, y al sufragio.

Estas garantías deben ser tomadas en cuenta a la hora de un decreto de estado de excepción, a la luz del artículo 23 de la Constitución Nacional referido al rango constitucional de los tratados, pactos y convenciones relativos a derechos humanos suscritos y ratificados por Venezuela, entre los que se encuentra la Convención Americana de Derechos Humanos.

¿Cuándo proceden?

La suspensión de garantías constitucionales puede ser dictada por el Presidente de la República en los siguientes supuestos: en caso de emergencia, cuando ha sido declarado el Estado de Emergencia por conflicto interior o exterior o cuando existan fundados motivos de uno u otro; en caso de una conmoción que pueda perturbar la paz de la República; en caso de graves circunstancias que afecten la vida económica o social de la República y, siempre, por un tiempo estrictamente limitado a las exigencias de la situación.

¿En qué consisten?

Con la suspensión de garantías, el gobierno queda facultado para:

- Practicar detenciones sin orden judicial y sin que la persona haya sido sorprendida "infrangati".

- Practicar detenciones de personas que se nieguen a cumplir obligaciones, aunque no hayan sido previamente definidas como delitos o faltas.
- Prolongar la detención de una persona por límites superiores a los establecidos por la ley.
- Practicar allanamiento sin orden judicial.
- Restringir el tránsito de personas por el territorio nacional, incluyendo el ingreso y salida del país.
- Limitar la libertad de expresión y aplicar censura.
- Prohibir reuniones públicas o privadas.
- Prohibir manifestaciones pacíficas.
- Prohibir huelgas.

El recurso legal del *Habeas Corpus*

Su origen

El *Habeas Corpus* es un recurso legal al cual tiene derecho toda persona detenida o desaparecida, de comparecer ante un tribunal para que éste examine la legalidad de la detención o se ubique su paradero. El *Habeas Corpus*, surgió por primera vez en Inglaterra, concretamente el 26 de mayo de 1679 con el título de "*Habeas Corpus Amendent ACT* " o Acta para mejor asegurar la libertad de los súbditos y prevenir los encarcelamientos en ultramar. El "Acta de *Habeas Corpus*" consagró y reglamentó el recurso de amparo a la libertad personal.

El "Acta de *Habeas Corpus*" es una de las declaraciones de mayor importancia en Inglaterra, que ratifica y complementa los principios de libertad personal consagrados en la Carta Magna suscrita en 1215.

El derecho de toda persona, privada de su libertad o desaparecida, a recurrir ante los tribunales para impugnar la legalidad de su detención, ubicar su paradero y/o exigir su libertad, está previsto, como veremos más adelante, en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto de Derechos Civiles y Políticos, en la Convención Americana sobre Derechos Humanos, en la Constitución Nacional y más específicamente en la Ley Orgánica de Amparo y Garantías Constitucionales.

El Habeas Corpus *en el ámbito internacional*

La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó, el 10 de Diciembre de 1948, la Declaración Universal de Derechos Humanos con el propósito de subsanar la falta de una lista completa de los Derechos Humanos que permitiera la protección y promoción de los derechos que proveía la Carta Fundacional. De esta manera, por primera vez, la comunidad internacional aceptó formalmente, la responsabilidad de velar por la protección y el cumplimiento de los derechos humanos.

La Declaración Universal, que consta de treinta artículos, hace referencia a los derechos civiles y políticos; a los económicos, sociales y culturales y a los derechos de los pueblos. Pues bien, dentro de los derechos civiles, concretamente en el artículo 9º, se encuentra el que hace referencia a la libertad física que dice así: "Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado."

Con el objetivo de que la Declaración Universal no fuera meramente teórica o abstracta, sino que tuviera aplicación práctica y concreta, se buscaron reglas de carácter sustancial, para que los países crearan en sus leyes un recurso efectivo que diera competencia a los tribunales, con el fin de que toda persona que se encontrara en su territorio, fuera amparada contra aquellos actos de los poderes públicos que violaran los derechos fundamentales reconocidos igualmente por las leyes internas.

En referencia a este fundamento, el artículo 8º de la Declaración Universal de Derechos Humanos, prevé el Recurso de *Habeas Corpus* en los siguientes términos: "Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los Tribunales competentes, que lo ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la Constitución y la ley."

Al hablarnos dicho numeral de "recurso" contra actos violatorios de la Constitución y de la ley, eleva a rango de norma de derecho internacional la garantía del *Habeas Corpus*.

Para hacer justiciable la Declaración Universal de Derechos Humanos, y conseguir para los derechos tutelados en ella una fuerza vinculante, se firmó en Nueva York el 16 de Diciembre de 1966, el Pacto de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo. En

el artículo noveno, inciso 4 de dicho Pacto, se plantean los principios del *Habeas Corpus* en los siguientes términos: "Toda persona que sea privada de su libertad en virtud de detención o prisión, tendrá derecho a recurrir ante un Tribunal a fin de que éste decida, a la brevedad posible, sobre la legalidad de su prisión y ordene su libertad si ésta fuere ilegal".

A pesar de no hacer referencia expresa al *Habeas Corpus* como tal, es innegable la presencia del mismo como una de las piedras angulares del Pacto.

El Habeas Corpus *en el ámbito regional*

A nivel del Sistema Regional de Derechos Humanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, (Pacto de San José), adoptada en Costa Rica, en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos y que entró en vigor el 18 de julio de 1978, incorpora, aunque no lo nombra de esta manera, el Recurso Legal de *Habeas Corpus* en los siguiente términos: "Toda persona privada de su libertad tiene derecho a recurrir ante un Juez o Tribunal competente, a fin de que éste decida, sin demora, sobre la legalidad de su arresto o detención y ordene su libertad si el arresto o la detención fueran ilegales. En los Estados Partes cuyas leyes prevén que toda persona que se viera amenazada de ser privado de su libertad tiene derecho a recurrir a un nuevo Tribunal competente, a fin de que éste decida sobre la legalidad de tal amenaza, dicho recurso no puede ser restringido ni abolido. Los recursos podrán interponerse por sí o por otra persona."

Este artículo establece en sí mismo el mecanismo o procedimiento a seguir ante una violación de los derechos fundamentales, consagrados en el Pacto señalado con anterioridad, incluyendo lógicamente, el derecho a la libertad física.

El Habeas Corpus *en el ámbito nacional*

En los instrumentos jurídicos nacionales la figura del *Habeas Corpus* la encontramos en la Constitución Nacional en el artículo 27, en los siguientes términos: "La acción de amparo a la libertad o seguridad podrá ser interpuesta por cualquier persona: y el detenido o detenida será puesto o puesta bajo la custodia del tribunal de manera inmediata, sin dilación alguna.

El día 22 de enero de 1988, fue publicada en la Gaceta Oficial de Venezuela la Ley Orgánica de Amparo sobre Derechos y Garantías Constitucionales, promulgada por el Congreso de la República. En el Título V de la citada norma está previsto el procedimiento que se debe seguir en caso de una detención ilegal.

El artículo 38 de la mencionada ley, prevé que la acción de amparo procede para proteger la libertad y la seguridad personales, y el artículo 39 establece lo siguiente: "Toda persona que fuera objeto de detención o privación, o restricción de su libertad, o se viera amenazada en su seguridad personal, con violación de las garantías constitucionales, tiene derecho a que un juez competente... expida un mandamiento de *habeas corpus*".

El Habeas Corpus *y los Estados de Excepción*

El ejercicio de este derecho no puede ser afectado, en modo alguno, por la declaración del estado de excepción o de la restricción de garantías constitucionales.

El procedimiento del recurso legal del Habeas Corpus

¿Ante quién se solicita?

Los juzgados de control del circuito judicial penal son los competentes para conocer y decidir sobre el *Habeas Corpus*. Ante ellos debe hacerse la respectiva solicitud. A las cortes de apelaciones les corresponde conocer los recursos de apelaciones o la respectiva consulta (Artículo 40).

¿Quiénes pueden solicitarlo?

La solicitud del recurso legal de *Habeas Corpus* podrá ser hecha por el agraviado o por cualquier persona que gestione a favor de aquél. Puede hacerse por escrito, verbalmente o por vía telegráfica, sin necesidad de asistencia de abogado, y el juez, al recibirla, abrirá una averiguación sumaria, ordenando inmediatamente al funcionario bajo cuya custodia se encuentre la persona agraviada, que informe dentro del plazo de veinticuatro (24) horas, sobre los motivos de privación o restricción de la libertad (Artículo 41).

¿En qué tiempo se decide el Recurso Legal de Habeas Corpus*?*

El juez decidirá en término no mayor de noventa y seis (96) horas después de recibida la solicitud, la inmediata libertad del agraviado o el cese de las restricciones que se hubiesen impuesto, si encontrare que para la privación o restricción de la libertad no se hubieren cumplido las formalidades legales (Artículo 42).

La denuncia

Hemos considerado útil proponer un modelo de denuncia a utilizar por los particulares o integrantes de un grupo de derechos humanos que se encuentren frente a un caso concreto de violación a los derechos humanos. Describiremos el esquema con que contamos para ayudar a las personas que por primera vez presentan una denuncia ante los órganos nacionales encargados de velar por la protección de los derechos fundamentales de las personas, con un breve resumen de la información básica que debe contener.

Denuncia legal

La denuncia legal es el mecanismo mediante el cual se pone en conocimiento de un Funcionario Público, una situación concreta que éste por ley debe conocer y resolver por escrito o verbalmente. La misma debe contener los siguientes aspectos: identificación, hechos, fundamento legal, petitorio o petición y anexos.

Identificación

a) En la identificación se debe señalar lo siguiente: la fecha y el destinatario, es decir, el nombre del funcionario a quien se dirige la denuncia, con el respectivo cargo y el nombre de la institución que representa.

b) La identificación del o los denunciantes: nombres y apellidos, edad, profesión, domicilio y parentesco con la(s) víctima(s). Si el denunciante es miembro de una organización no gubernamental, colocar el nombre de ésta y algunos datos básicos relativos a su registro, etc.

c) La identificación de la (s) víctima(s): debe contener los mismos datos que en el caso del denunciante. Además es conveniente mencionar el lugar de trabajo de la(s) víctima(s): si es estudiante, el centro educacional; si tiene hijos, el número de los mismos y todos aquellos datos que ayuden al funcionario a tener una idea clara de quién o quiénes son la(s) víctima(s).

Los hechos

En este aspecto de la denuncia deben estar presentes los siguientes elementos: fecha y lugar en que ocurrieron los hechos y circunstancias: cómo, cuándo, dónde y qué cuerpos policiales o militares están involucrados. Se debe señalar si existieron testigos presenciales, identificación de los funcionarios a través de nombres, placas o características físicas, identificación de las unidades (vehículos, motos).

Otro dato que es importante es la identificación del superior del grupo.

Los fundamentos legales

En los fundamentos legales hay que tomar en cuenta dos aspectos importantes:

a) De la narrativa de los hechos se pueden deducir cuáles han sido los derechos violados. Las violaciones a los derechos humanos casi nunca se reducen a un solo derecho. La experiencia recomienda que, en la formulación de una denuncia, el primer paso sea hacer una lista de todas las violaciones incurridas, es decir, de todos los derechos lesionados, a efectos de establecer una nómina completa de los instrumentos jurídicos a ser empleados.

b) Una vez que se tenga la lista de derechos violados, se pasa a fundamentarlos en los instrumentos de protección, tales como la Declaración Universal, la Constitución Nacional y otras leyes en las cuales se haga referencia a éstos.

Petitorio o petición

Hay que dejar constancia de lo que se solicita concretamente a ese representante del poder público. En caso de violación a los derechos humanos, se estila solicitar que se abra una averiguación, se practiquen exámenes médicos legales a la(s) víctima(s), se juzguen y se sancionen a los responsables de los hechos.

Anexos

Conviene anexar todos aquellos recaudos que hayamos podido acumular durante nuestra investigación previa, tales como: lista de testigos con sus respectivas direcciones, exámenes practicados a la(s) víctima(s) por médicos privados, conchas de bala recogidos en el lugar de los hechos y todos aquellos elementos que hagan referencia al caso.

Denuncia extralegal

Existe también otro tipo de denuncia no legal o extra legal, que funciona como un mecanismo de presión ante las autoridades y como un instrumento de información y de concientización a la comunidad y al público en general. Entre ellas podemos mencionar las siguientes: plantones en plazas y esquinas, denuncias públicas en los medios de comunicación, prensa, radio y televisión entre otros.

El uso permanente de la denuncia frente a la violación de los derechos humanos, permitirá establecer correcciones en contra de tales violaciones.

Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza

Adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Entrada en vigor: 22 de mayo de 1962, de conformidad con el art. 14

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su undécima reunión, celebrada en París, del 14 de noviembre al 15 de diciembre de 1960,

Recordando que la Declaración Universal de Derechos Humanos afirma el principio de que no deben establecerse discriminaciones y proclama el derecho de todos a la educación,

Considerando que las discriminaciones en la esfera de la enseñanza constituyen una violación de derechos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos,

Considerando que, según lo previsto en su Constitución, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se propone instituir la cooperación entre naciones a fin de asegurar el respeto universal de los derechos humanos y una igualdad de posibilidades de educación,

Consciente de que, en consecuencia, incumbe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con el debido respeto a la diversidad de sistemas educativos nacionales, no sólo proscribir todas las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, sino también procurar la igualdad de posibilidades y de trato para todas las personas en esa esfera,

Habiendo recibido propuestas sobre los diferentes aspectos de las discriminaciones en la enseñanza, cuestión que constituye el punto 17.1.4 del orden del día de la reunión,

Después de haber decidido, en su décima reunión, que esta cuestión sería objeto de una convención internacional y de recomendaciones a los Estados Miembros,

Aprueba hoy, catorce de diciembre de 1960, la presente Convención:

Artículo 1

1. A los efectos de la presente Convención, se entiende por "discriminación" toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial:

a) Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza;

b) Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo;

c) A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o

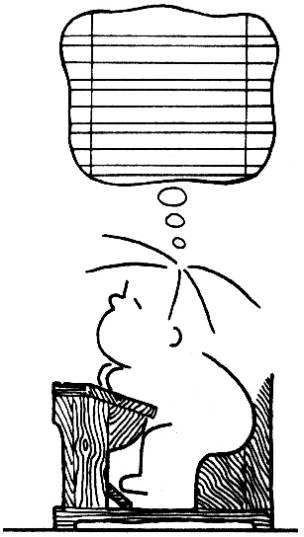
d) Colocar a una persona o a un grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana;

2. A los efectos de la presente Convención, la palabra "enseñanza" se refiere a la enseñanza en sus diversos tipos y grados, y comprende el acceso a la enseñanza, el nivel y la calidad de ésta y las condiciones en que se da.

Artículo 2

En el caso de que el Estado las admita, las situaciones siguientes no serán consideradas como constitutivas de discriminación en el sentido del artículo 1 de la presente Convención:

a) La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que estos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmen-



te calificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes;

b) La creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico, de sistemas o establecimientos separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos, si la participación en esos sistemas o la asistencia a estos establecimientos es facultativa y si la enseñanza en ellos proporcionada se ajusta a las normas que las autoridades competentes puedan haber fijado o aprobado particularmente para la enseñanza del mismo grado;

c) La creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados, siempre que la finalidad de esos establecimientos no sea la de lograr la exclusión de cualquier grupo, sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público, y siempre que funcionen de conformidad con esa finalidad, y que la enseñanza dada corresponda a las normas que hayan podido prescribir o aprobar las autoridades competentes, particularmente para la enseñanza del mismo grado.

Artículo 3

A fin de eliminar o prevenir cualquier discriminación en el sentido que se da a esta palabra en la presente Convención, los Estados Partes se comprometen a:

a) Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza;

b) Adoptar las medidas necesarias, inclusive disposiciones legislativas, para que no se haga discriminación alguna en la admisión de los alumnos en los establecimientos de enseñanza;

c) No admitir, en lo concerniente a los gastos de matrícula, la adjudicación de becas o cualquier otra forma de ayuda a los alumnos, ni en la concesión de permisos y facilidades que puedan ser necesarios para la continuación de los estudios en el extranjero, ninguna diferencia de trato entre nacionales por los poderes públicos, salvo las fundadas en el mérito o las necesidades;

d) No admitir, en la ayuda, cualquiera que sea la forma que los poderes públicos puedan prestar a los establecimientos de enseñanza, ninguna preferencia ni restricción fundadas únicamente en el hecho de que los alumnos pertenezcan a un grupo determinado;

e) Conceder, a los súbditos extranjeros residentes en su territorio, el acceso a la enseñanza en las mismas condiciones que a sus propios nacionales.

Artículo 4

Los Estados Partes en la presente Convención se comprometen, además, a formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, a:

a) Hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior; velar por el cumplimiento por todos de la obligación escolar prescrita por la ley;

b) Mantener en todos los establecimientos públicos del mismo grado una enseñanza del mismo nivel y condiciones equivalentes en cuanto se refiere a la calidad de la enseñanza proporcionada;

c) Fomentar e intensificar, por métodos adecuados, la educación de las personas que no hayan recibido instrucción primaria o que no la hayan recibido en su totalidad, y permitirles que continúen sus estudios en función de sus aptitudes;

d) Velar por que, en la preparación para la profesión docente, no existan discriminaciones.

Artículo 5

1. Los Estados Partes en la presente Convención convienen:

a) En que la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y que debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones

y todos los grupos raciales o religiosos, y el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz;

b) En que debe respetarse la libertad de los padres o, en su caso, de los tutores legales, 1º de elegir para sus hijos establecimientos de enseñanza que no sean los mantenidos por los poderes públicos, pero que respeten las normas mínimas que puedan fijar o aprobar las autoridades competentes, y 2º de dar a sus hijos, según las modalidades de aplicación que determine la legislación de cada Estado, la educación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones; en que, además, no debe obligarse a ningún individuo o grupo a recibir una instrucción religiosa incompatible con sus convicciones;

c) En que debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma, siempre y cuando:

i) Ese derecho no se ejerza de manera que impida a los miembros de las minorías comprender la cultura y el idioma del conjunto de la colectividad y tomar parte en sus actividades, ni que comprometa la soberanía nacional;

ii) El nivel de enseñanza en estas escuelas no sea inferior al nivel general prescrito o aprobado por las autoridades competentes;

iii) La asistencia a tales escuelas sea facultativa.

2. Los Estados Partes en la presente Convención se comprometen a tomar todas las disposiciones necesarias para garantizar la aplicación de los principios enunciados en el párrafo 1 de este artículo.

Artículo 6

Los Estados Partes en la presente Convención se comprometen a prestar, en la aplicación de la misma, la mayor atención a las recomendaciones que pueda aprobar la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura con el fin de definir las medidas que hayan de adoptarse para luchar contra los diversos aspectos de las discriminaciones en la enseñanza y conseguir la igualdad de posibilidades y de trato en esa esfera.

Artículo 7

Los Estados Partes en la presente Convención deberían indicar, en informes periódicos que habrán de someter a la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en las fechas y en la forma en que ésta determine, las disposiciones legislativas o reglamentarias, y las demás medidas que hubieren adoptado para aplicar la presente Convención, inclusive las que hubieren adoptado para formular y desarrollar la política nacional definida en el artículo 4, los resultados obtenidos y los obstáculos que hayan encontrado en su aplicación.

Artículo 8

Cualquier controversia entre dos o varios Estados Partes en la presente Convención respecto a su interpretación o aplicación que no se hubiere resuelto mediante negociaciones, se someterá, a petición de las partes en la controversia, a la Corte Internacional de Justicia para que resuelva al respecto, a falta de otro procedimiento para resolver la controversia.

Artículo 9

No se admitirá ninguna reserva a la presente Convención.

Artículo 10

La presente Convención no tendrá por efecto menoscabar los derechos de que disfruten los individuos o los grupos en virtud de acuerdos concertados entre dos o más Estados, siempre que esos derechos no sean contrarios a la letra o al espíritu de la presente Convención.

Artículo 11

La presente Convención ha sido redactada en español, francés, inglés y ruso; los cuatro textos son igualmente auténticos.

Artículo 12

1. La presente Convención será sometida a los Estados Miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura para su ratificación o

aceptación de conformidad con sus respectivos procedimientos constitucionales.

2. Los instrumentos de ratificación o de aceptación serán depositados en poder del Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Artículo 13

1. La presente Convención estará abierta a la adhesión de cualquier Estado que no sea miembro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y que sea invitado a adherirse a ella por el Consejo Ejecutivo de la Organización.

2. La adhesión se hará mediante el depósito de un instrumento de adhesión en poder del Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Artículo 14

La presente Convención entrará en vigor tres meses después de la fecha en que se deposite el tercer instrumento de ratificación, aceptación o adhesión, pero únicamente respecto de los Estados que hubieren depositado sus respectivos instrumentos de ratificación, aceptación o adhesión en esa fecha o anteriormente. Asimismo, entrará en vigor respecto de cada uno de los demás Estados tres meses después del depósito de su instrumento de ratificación, aceptación o adhesión.

Artículo 15

Los Estados Partes en la presente Convención reconocen que ésta es aplicable no sólo en su territorio metropolitano, sino también en todos aquellos territorios no autónomos, en fideicomiso, coloniales o cualesquiera otros cuyas relaciones internacionales tengan a su cargo. Los Estados Partes se comprometen a consultar, si fuera necesario, al gobierno o demás autoridades competentes de esos territorios, antes o en el momento de la ratificación, aceptación o adhesión, para obtener la aplicación de la Convención a esos territorios, y a notificar al Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura a qué territorio se aplicará la Convención, notificación que surtirá efecto tres meses después de recibida.

Artículo 16

1. Todo Estado Parte en la presente Convención tendrá la facultad de denunciarla en su propio nombre o en el de cualquier territorio cuyas relaciones internacionales tenga a su cargo.

2. La denuncia será notificada mediante un instrumento escrito que se depositará en poder del Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

3. La denuncia surtirá efecto doce meses después de la fecha de recibo del correspondiente instrumento de denuncia.

Artículo 17

El Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura informará a los Estados Miembros de la Organización, a los Estados no miembros a que se refiere el artículo 13 y a las Naciones Unidas, del depósito de cualquiera de los instrumentos de ratificación, aceptación o adhesión a que se refieren los artículos 12 y 13, así como de las notificaciones y denuncias previstas en los artículos 15 y 16 respectivamente.

Artículo 18

1. La presente Convención podrá ser revisada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. No obstante, la revisión no obligará sino a los Estados que lleguen a ser Partes en la Convención revisada.

2. En el caso de que la Conferencia General aprobara una nueva convención que constituya una revisión total o parcial de la presente Convención, y a menos que la nueva convención disponga otra cosa, la presente Convención dejará de estar abierta a la ratificación, la aceptación o la adhesión desde la fecha de entrada en vigor de la nueva convención revisada.

Artículo 19

De conformidad con el Artículo 102 de la Carta de las Naciones Unidas, la presente Con-

vención será registrada en la Secretaría de las Naciones Unidas a petición del Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Hecho en París, el quince de diciembre de 1960, en dos ejemplares auténticos, firmados por el Presidente de la undécima reunión de la Conferencia General, y por el Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, ejemplares que quedarán depositados en los archivos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y de los que se enviarán copias certificadas conformes a todos los Estados a que se hace referencia en los artículos 12 y 13, así como a las Naciones Unidas.

Lo anterior es el texto auténtico de la Convención aprobada en buena y debida forma por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su undécima reunión, celebrada en París y terminada el quince de diciembre de 1960.

En fe de lo cual estampan sus firmas, en este día quince de diciembre de 1960.

Convención sobre los derechos del niño

Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49

Preámbulo

Los Estados Partes en la presente Convención,

Considerando que, de conformidad con los principios proclamados en la Carta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz en el mundo se basan en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana,

Teniendo presente que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y que han decidido promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad,

Reconociendo que las Naciones Unidas han proclamado y acordado en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los pactos internacionales de derechos humanos, que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ellos, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición,

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

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

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

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

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

Teniendo presente que, como se indica en la Declaración de los Derechos del Niño, "el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento",

Recordando lo dispuesto en la Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños, con particular referencia a la adopción y la colocación en hogares de guarda, en los planos nacional e internacional; las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing); y la Declaración sobre la protección

de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado,

Reconociendo que en todos los países del mundo hay niños que viven en condiciones excepcionalmente difíciles y que esos niños necesitan especial consideración,

Teniendo debidamente en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño,

Reconociendo la importancia de la cooperación internacional para el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños en todos los países, en particular en los países en desarrollo,

Han convenido en lo siguiente:

Parte I

Artículo 1

Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

Artículo 2

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

Artículo 3

1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.

2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.

3. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.

Artículo 4

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional.

Artículo 5

Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.

Artículo 6

1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida.

2. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño.

Artículo 7

1. El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.

2. Los Estados Partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta esfera, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida.

Artículo 8

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.

2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad.

Artículo 9

1. Los Estados Partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño.

2. En cualquier procedimiento entablado de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo, se ofrecerá a todas las partes interesadas la oportunidad de participar en él y de dar a conocer sus opiniones.

3. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño.

4. Cuando esa separación sea resultado de una medida adoptada por un Estado Parte, como la detención, el encarcelamiento, el exilio, la deportación o la muerte (incluido el fallecimiento debido a cualquier causa mientras la persona esté bajo la custodia del Estado) de uno de los padres del niño, o de ambos, o del niño, el Estado Parte proporcionará, cuando se le pida, a los padres, al niño o, si procede, a otro familiar, información básica acerca del paradero del familiar o familiares ausentes, a no ser que ello resultase perjudicial para el bienestar del niño. Los Estados Partes se cerciorarán, además, de que la presentación de tal petición no entrañe por sí misma consecuencias desfavorables para la persona o personas interesadas.

Artículo 10

1. De conformidad con la obligación que incumbe a los Estados Partes a tenor de lo dispuesto en el párrafo 1 del artículo 9, toda solicitud hecha por un niño o por sus padres para entrar en un Estado Parte o para salir de él a los efectos de la reunión de la familia será atendida por los Estados Partes de manera positiva, humanitaria y expeditiva. Los Estados Partes garantizarán, además, que la presentación de tal petición no traerá consecuencias desfavorables para los peticionarios ni para sus familiares.

2. El niño cuyos padres residan en Estados diferentes tendrá derecho a mantener periódicamente, salvo en circunstancias excepcionales, relaciones personales y contactos directos con ambos padres. Con tal fin, y de conformidad con la obligación asumida por los Estados Partes en virtud del párrafo 1 del artículo 9, los Estados Partes respetarán el derecho del niño y de sus padres a salir de cualquier país, incluido el propio, y de entrar en su propio país. El derecho de salir de cualquier país estará sujeto solamente a las restricciones estipuladas por ley y que sean necesarias para proteger la seguridad nacional, el orden público, la salud o la moral públicas o los derechos y libertades de otras personas y que estén en consonancia con los demás derechos reconocidos por la presente Convención.

Artículo 11

1. Los Estados Partes adoptarán medidas para luchar contra los traslados ilícitos de niños al extranjero y la retención ilícita de niños en el extranjero.

2. Para este fin, los Estados Partes promoverán la concertación de acuerdos bilaterales o multilaterales o la adhesión a acuerdos existentes.

Artículo 12

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Artículo 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:

a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o

b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

Artículo 14

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.

3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

Artículo 15

1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

Artículo 16

1. Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación.

2. El niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o ataques.

Artículo 17

Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes:

a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29;

b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;

c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños;

d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena;

e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18.

Artículo 18

1. Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.

2. A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños.

3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas.

Artículo 19

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

Artículo 20

1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado.

2. Los Estados Partes garantizarán, de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidado para esos niños.

3. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción o de ser necesario, la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Al considerar las soluciones, se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico.

Artículo 21

Los Estados Partes que reconocen o permiten el sistema de adopción cuidarán de que el interés superior del niño sea la consideración primordial y:

a) Velarán por que la adopción del niño sólo sea autorizada por las autoridades competentes, las que determinarán, con arreglo a las leyes y a los procedimientos aplicables y sobre la base de toda la información pertinente y fidedigna, que la adopción es admisible en vista de la situación jurídica del niño en relación con sus padres, parientes y representantes legales y que, cuando así se requiera, las personas interesadas hayan dado con conocimiento de causa su consentimiento a la adopción sobre la base del asesoramiento que pueda ser necesario;

b) Reconocerán que la adopción en otro país puede ser considerada como otro medio de cuidar del niño, en el caso de que éste no pueda ser colocado en un hogar de guarda

o entregado a una familia adoptiva o no pueda ser atendido de manera adecuada en el país de origen;

c) Velarán por que el niño que haya de ser adoptado en otro país goce de salvaguardias y normas equivalentes a las existentes respecto de la adopción en el país de origen;

d) Adoptarán todas las medidas apropiadas para garantizar que, en el caso de adopción en otro país, la colocación no dé lugar a beneficios financieros indebidos para quienes participan en ella;

e) Promoverán, cuando corresponda, los objetivos del presente artículo mediante la concertación de arreglos o acuerdos bilaterales o multilaterales y se esforzarán, dentro de este marco, por garantizar que la colocación del niño en otro país se efectúe por medio de las autoridades u organismos competentes.

Artículo 22

1. Los Estados Partes adoptarán medidas adecuadas para lograr que el niño que trate de obtener el estatuto de refugiado o que sea considerado refugiado de conformidad con el derecho y los procedimientos internacionales o internos aplicables reciba, tanto si está solo como si está acompañado de sus padres o de cualquier otra persona, la protección y la asistencia humanitaria adecuadas para el disfrute de los derechos pertinentes enunciados en la presente Convención y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos o de carácter humanitario en que dichos Estados sean partes.

2.A tal efecto los Estados Partes cooperarán, en la forma que estimen apropiada, en todos los esfuerzos de las Naciones Unidas y demás organizaciones intergubernamentales competentes u organizaciones no gubernamentales que cooperen con las Naciones Unidas por proteger y ayudar a todo niño refugiado y localizar a sus padres o a otros miembros de su familia, a fin de obtener la información necesaria para que se reúna con su familia. En los casos en que no se pueda localizar a ninguno de los padres o miembros de la familia, se concederá al niño la misma protección que a cualquier otro niño privado permanente o temporalmente de su medio familiar, por cualquier motivo, como se dispone en la presente Convención.

Artículo 23

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.

3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

4. Los Estados Partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a esa información a fin de que los Estados Partes puedan mejorar su capacidad y conocimientos y ampliar su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 24

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. Los Estados Partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios.

2.Los Estados Partes asegurarán la plena aplicación de este derecho y, en particular, adoptarán las medidas apropiadas para:

a) Reducir la mortalidad infantil y en la niñez;

b) Asegurar la prestación de la asistencia médica y la atención sanitaria que sean necesarias a todos los niños, haciendo hincapié en el desarrollo de la atención primaria de salud;

c) Combatir las enfermedades y la malnutrición en el marco de la atención primaria de la salud mediante, entre otras cosas, la aplicación de la tecnología disponible y el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente;

d) Asegurar atención sanitaria prenatal y postnatal apropiada a las madres;

e) Asegurar que todos los sectores de la sociedad, y en particular los padres y los niños, conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición de los niños, las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental y las medidas de prevención de accidentes, tengan acceso a la educación pertinente y reciban apoyo en la aplicación de esos conocimientos;

f) Desarrollar la atención sanitaria preventiva, la orientación a los padres y la educación y servicios en materia de planificación de la familia.

3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños.

4. Los Estados Partes se comprometen a promover y alentar la cooperación internacional con miras a lograr progresivamente la plena realización del derecho reconocido en el presente artículo. A este respecto, se tendrán plenamente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 25

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño que ha sido internado en un establecimiento por las autoridades competentes para los fines de atención, protección o tratamiento de su salud física o mental a un examen periódico del tratamiento a que esté sometido y de todas las demás circunstancias propias de su internación.

Artículo 26

1. Los Estados Partes reconocerán a todos los niños el derecho a beneficiarse de la seguridad social, incluso del seguro social, y adoptarán las medidas necesarias para lograr la plena realización de este derecho de conformidad con su legislación nacional.

2. Las prestaciones deberían concederse, cuando corresponda, teniendo en cuenta los recursos y la situación del niño y de las personas que sean responsables del mantenimiento del niño, así como cualquier otra consideración pertinente a una solicitud de prestaciones hecha por el niño o en su nombre.

Artículo 27

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.

2. A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño.

3. Los Estados Partes, de acuerdo con las condiciones nacionales y con arreglo a sus medios, adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables por el niño a dar efectividad a este derecho y, en caso necesario, proporcionarán asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda.

4. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para asegurar el pago de la pensión alimenticia por parte de los padres u otras personas que tengan la responsabilidad financiera por el niño, tanto si viven en

el Estado Parte como si viven en el extranjero. En particular, cuando la persona que tenga la responsabilidad financiera por el niño resida en un Estado diferente de aquel en que resida el niño, los Estados Partes promoverán la adhesión a los convenios internacionales o la concertación de dichos convenios, así como la concertación de cualesquiera otros arreglos apropiados.

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;

b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;

c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;

d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;

e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29

Observación general sobre su aplicación

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

Artículo 30

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

Artículo 31

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias

de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Artículo 32

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

2. Los Estados Partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los Estados Partes, en particular:

a) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;

b) Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo;

c) Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.

Artículo 33

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales, para proteger a los niños contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias sicotrópicas enumeradas en los tratados internacionales pertinentes, y para impedir que se utilice a niños en la producción y el tráfico ilícitos de esas sustancias.

Artículo 34

Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales. Con este fin, los Estados Partes tomarán, en particular, todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir:

a) La incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal;

b) La explotación del niño en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales;

c) La explotación del niño en espectáculos o materiales pornográficos.

Artículo 35

Los Estados Partes tomarán todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir el secuestro, la venta o la trata de niños para cualquier fin o en cualquier forma.

Artículo 36

Los Estados Partes protegerán al niño contra todas las demás formas de explotación que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar.

Artículo 37

Los Estados Partes velarán por que:

a) Ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. No se impondrá la pena capital ni la de prisión perpetua sin posibilidad de excarcelación por delitos cometidos por menores de 18 años de edad;

b) Ningún niño sea privado de su libertad ilegal o arbitrariamente. La detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño se llevará a cabo de conformidad con la ley y se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda;

c) Todo niño privado de libertad sea tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad. En particular, todo niño privado de libertad estará separado de los adultos, a menos que ello se considere contrario al interés superior del niño, y tendrá derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y de visitas, salvo en circunstancias excepcionales;

d) Todo niño privado de su libertad tendrá derecho a un pronto acceso a la asistencia jurídica y otra asistencia adecuada, así como

derecho a impugnar la legalidad de la privación de su libertad ante un tribunal u otra autoridad competente, independiente e imparcial y a una pronta decisión sobre dicha acción.

Artículo 38

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar y velar por que se respeten las normas del derecho internacional humanitario que les sean aplicables en los conflictos armados y que sean pertinentes para el niño.

2. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar que las personas que aún no hayan cumplido los 15 años de edad no participen directamente en las hostilidades.

3. Los Estados Partes se abstendrán de reclutar en las fuerzas armadas a las personas que no hayan cumplido los 15 años de edad. Si reclutan personas que hayan cumplido 15 años, pero que sean menores de 18, los Estados Partes procurarán dar prioridad a los de más edad.

4. De conformidad con las obligaciones dimanadas del derecho internacional humanitario de proteger a la población civil durante los conflictos armados, los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar la protección y el cuidado de los niños afectados por un conflicto armado.

Artículo 39

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño.

Artículo 40

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.

2. Con este fin, y habida cuenta de las disposiciones pertinentes de los instrumentos internacionales, los Estados Partes garantizarán, en particular:

a) Que no se alegue que ningún niño ha infringido las leyes penales, ni se acuse o declare culpable a ningún niño de haber infringido esas leyes, por actos u omisiones que no estaban prohibidos por las leyes nacionales o internacionales en el momento en que se cometieron;

b) Que a todo niño del que se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse de haber infringido esas leyes se le garantice, por lo menos, lo siguiente:

i) Que se lo presumirá inocente mientras no se pruebe su culpabilidad conforme a la ley;

ii) Que será informado sin demora y directamente o, cuando sea procedente, por intermedio de sus padres o sus representantes legales, de los cargos que pesan contra él y que dispondrá de asistencia jurídica u otra asistencia apropiada en la preparación y presentación de su defensa;

iii) Que la causa será dirimida sin demora por una autoridad u órgano judicial competente, independiente e imparcial en una audiencia equitativa conforme a la ley, en presencia de un asesor jurídico u otro tipo de asesor adecuado y, a menos que se considerare que ello fuere contrario al interés superior del niño, teniendo en cuenta en particular su edad o situación y a sus padres o representantes legales;

iv) Que no será obligado a prestar testimonio o a declararse culpable, que podrá interrogar o hacer que se interrogue a testigos de cargo y obtener la participación y el interrogatorio de testigos de descargo en condiciones de igualdad;

v) Si se considerare que ha infringido, en efecto, las leyes penales, que esta decisión y toda medida impuesta a consecuencia de

ella, serán sometidas a una autoridad u órgano judicial superior competente, independiente e imparcial, conforme a la ley;

vi) Que el niño contará con la asistencia gratuita de un intérprete si no comprende o no habla el idioma utilizado;

vii) Que se respetará plenamente su vida privada en todas las fases del procedimiento.

3. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para promover el establecimiento de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicos para los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes, y en particular:

a) El establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presumirá que los niños no tienen capacidad para infringir las leyes penales;

b) Siempre que sea apropiado y deseable, la adopción de medidas para tratar a esos niños sin recurrir a procedimientos judiciales, en el entendimiento de que se respetarán plenamente los derechos humanos y las garantías legales.

4. Se dispondrá de diversas medidas, tales como el cuidado, las órdenes de orientación y supervisión, el asesoramiento, la libertad vigilada, la colocación en hogares de guarda, los programas de enseñanza y formación profesional, así como otras posibilidades alternativas a la internación en instituciones, para asegurar que los niños sean tratados de manera apropiada para su bienestar y que guarde proporción tanto con sus circunstancias como con la infracción.

Artículo 41

Nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los derechos del niño y que puedan estar recogidas en:

a) El derecho de un Estado Parte; o

b) El derecho internacional vigente con respecto a dicho Estado.

Parte II

Artículo 42

Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños.

Artículo 43

1. Con la finalidad de examinar lor progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados Partes en la presente Convención, se establecerá un Comité de los Derechos del Niño que desempeñará las funciones que a continuación se estipulan.

2. El Comité estará integrado por diez expertos de gran integridad moral y reconocida competencia en las esferas reguladas por la presente Convención. Los miembros del Comité serán elegidos por los Estados Partes entre sus nacionales y ejercerán sus funciones a título personal, teniéndose debidamente en cuenta la distribución geográfica, así como los principales sistemas jurídicos. (*enmienda*)

3. Los miembros del Comité serán elegidos, en votación secreta, de una lista de personas designadas por los Estados Partes. Cada Estado Parte podrá designar a una persona escogida entre sus propios nacionales.

4. La elección inicial se celebrará a más tardar seis meses después de la entrada en vigor de la presente Convención y ulteriormente cada dos años. Con cuatro meses, como mínimo, de antelación respecto de la fecha de cada elección, el Secretario General de las Naciones Unidas dirigirá una carta a los Estados Partes invitándolos a que presenten sus candidaturas en un plazo de dos meses. El Secretario General preparará después una lista en la que figurarán por orden alfabético todos los candidatos propuestos, con indicación de los Estados Partes que los hayan designado, y la comunicará a los Estados Partes en la presente Convención.

5. Las elecciones se celebrarán en una reunión de los Estados Partes convocada por el Secretario General en la Sede de las Naciones

Unidas. En esa reunión, en la que la presencia de dos tercios de los Estados Partes constituirá quórum, las personas seleccionadas para formar parte del Comité serán aquellos candidatos que obtengan el mayor número de votos y una mayoría absoluta de los votos de los representantes de los Estados Partes presentes y votantes.

6. Los miembros del Comité serán elegidos por un período de cuatro años. Podrán ser reelegidos si se presenta de nuevo su candidatura. El mandato de cinco de los miembros elegidos en la primera elección expirará al cabo de dos años; inmediatamente después de efectuada la primera elección, el presidente de la reunión en que ésta se celebre elegirá por sorteo los nombres de esos cinco miembros.

7. Si un miembro del Comité fallece o dimite o declara que por cualquier otra causa no puede seguir desempeñando sus funciones en el Comité, el Estado Parte que propuso a ese miembro designará entre sus propios nacionales a otro experto para ejercer el mandato hasta su término, a reserva de la aprobación del Comité.

8. El Comité adoptará su propio reglamento.

9. El Comité elegirá su Mesa por un período de dos años.

10. Las reuniones del Comité se celebrarán normalmente en la Sede de las Naciones Unidas o en cualquier otro lugar conveniente que determine el Comité. El Comité se reunirá normalmente todos los años. La duración de las reuniones del Comité será determinada y revisada, si procediera, por una reunión de los Estados Partes en la presente Convención, a reserva de la aprobación de la Asamblea General.

11. El Secretario General de las Naciones Unidas proporcionará el personal y los servicios necesarios para el desempeño eficaz de las funciones del Comité establecido en virtud de la presente Convención.

12. Previa aprobación de la Asamblea General, los miembros del Comité establecido en virtud de la presente Convención recibirán emolumentos con cargo a los fondos de las Naciones Unidas, según las condiciones que la Asamblea pueda establecer.

Artículo 44

1. Los Estados Partes se comprometen a presentar al Comité, por conducto del Secretario General de las Naciones Unidas, informes sobre las medidas que hayan adoptado para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso que hayan realizado en cuanto al goce de esos derechos:

a) En el plazo de dos años a partir de la fecha en la que para cada Estado Parte haya entrado en vigor la presente Convención;

b) En lo sucesivo, cada cinco años.

2. Los informes preparados en virtud del presente artículo deberán indicar las circunstancias y dificultades, si las hubiere, que afecten al grado de cumplimiento de las obligaciones derivadas de la presente Convención. Deberán asimismo, contener información suficiente para que el Comité tenga cabal comprensión de la aplicación de la Convención en el país de que se trate.

3. Los Estados Partes que hayan presentado un informe inicial completo al Comité no necesitan repetir, en sucesivos informes presentados de conformidad con lo dispuesto en el inciso b) del párrafo 1 del presente artículo, la información básica presentada anteriormente.

4. El Comité podrá pedir a los Estados Partes más información relativa a la aplicación de la Convención.

5. El Comité presentará cada dos años a la Asamblea General de las Naciones Unidas, por conducto del Consejo Económico y Social, informes sobre sus actividades.

6. Los Estados Partes darán a sus informes una amplia difusión entre el público de sus países respectivos.

Artículo 45

Con objeto de fomentar la aplicación efectiva de la Convención y de estimular la cooperación internacional en la esfera regulada por la Convención:

a) Los organismos especializados, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y demás órganos de las Naciones Unidas tendrán derecho a estar representados en el examen de la aplicación de aquellas disposiciones de la presente Convención comprendidas en el ámbito de su mandato. El Comité podrá invitar a

los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y a otros órganos competentes que considere apropiados a que proporcionen asesoramiento especializado sobre la aplicación de la Convención en los sectores que son de incumbencia de sus respectivos mandatos. El Comité podrá invitar a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y demás órganos de las Naciones Unidas a que presenten informes sobre la aplicación de aquellas disposiciones de la presente Convención comprendidas en el ámbito de sus actividades;

b) El Comité transmitirá, según estime conveniente, a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y a otros órganos competentes, los informes de los Estados Partes que contengan una solicitud de asesoramiento o de asistencia técnica, o en los que se indique esa necesidad, junto con las observaciones y sugerencias del Comité, si las hubiere, acerca de esas solicitudes o indicaciones;

c) El Comité podrá recomendar a la Asamblea General que pida al Secretario General que efectúe, en su nombre, estudios sobre cuestiones concretas relativas a los derechos del niño;

d) El Comité podrá formular sugerencias y recomendaciones generales basadas en la información recibida en virtud de los artículos 44 y 45 de la presente Convención. Dichas sugerencias y recomendaciones generales deberán transmitirse a los Estados Partes interesados y notificarse a la Asamblea General, junto con los comentarios, si los hubiere, de los Estados Partes.

Parte III

Artículo 46

La presente Convención estará abierta a la firma de todos los Estados.

Artículo 47

La presente Convención está sujeta a ratificación. Los instrumentos de ratificación se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 48

La presente Convención permanecerá abierta a la adhesión de cualquier Estado. Los instrumentos de adhesión se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 49

1. La presente Convención entrará en vigor el trigésimo día siguiente a la fecha en que haya sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

2. Para cada Estado que ratifique la Convención o se adhiera a ella después de haber sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión, la Convención entrará en vigor el trigésimo día después del depósito por tal Estado de su instrumento de ratificación o adhesión.

Artículo 50

1. Todo Estado Parte podrá proponer una enmienda y depositarla en poder del Secretario General de las Naciones Unidas. El Secretario General comunicará la enmienda propuesta a los Estados Partes, pidiéndoles que les notifiquen si desean que se convoque una conferencia de Estados Partes con el fin de examinar la propuesta y someterla a votación. Si dentro de los cuatro meses siguientes a la fecha de esa notificación un tercio, al menos, de los Estados Partes se declara en favor de tal conferencia, el Secretario General convocará una conferencia con el auspicio de las Naciones Unidas. Toda enmienda adoptada por la mayoría de Estados Partes, presentes y votantes en la conferencia, será sometida por el Secretario General a la Asamblea General de las Naciones Unidas para su aprobación.

2. Toda enmienda adoptada de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo

entrará en vigor cuando haya sido aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y aceptada por una mayoría de dos tercios de los Estados Partes.

3. Cuando las enmiendas entren en vigor serán obligatorias para los Estados Partes que las hayan aceptado, en tanto que los demás Estados Partes seguirán obligados por las disposiciones de la presente Convención y por las enmiendas anteriores que hayan aceptado.

Artículo 51

1. El Secretario General de las Naciones Unidas recibirá y comunicará a todos los Estados el texto de las reservas formuladas por los Estados en el momento de la ratificación o de la adhesión.

2. No se aceptará ninguna reserva incompatible con el objeto y el propósito de la presente Convención.

3. Toda reserva podrá ser retirada en cualquier momento por medio de una notificación hecha a ese efecto y dirigida al Secretario General de las Naciones Unidas, quien informará a todos los Estados. Esa notificación surtirá efecto en la fecha de su recepción por el Secretario General.

Artículo 52

Todo Estado Parte podrá denunciar la presente Convención mediante notificación hecha por escrito al Secretario General de las Naciones Unidas. La denuncia surtirá efecto un año después de la fecha en que la notificación haya sido recibida por el Secretario General.

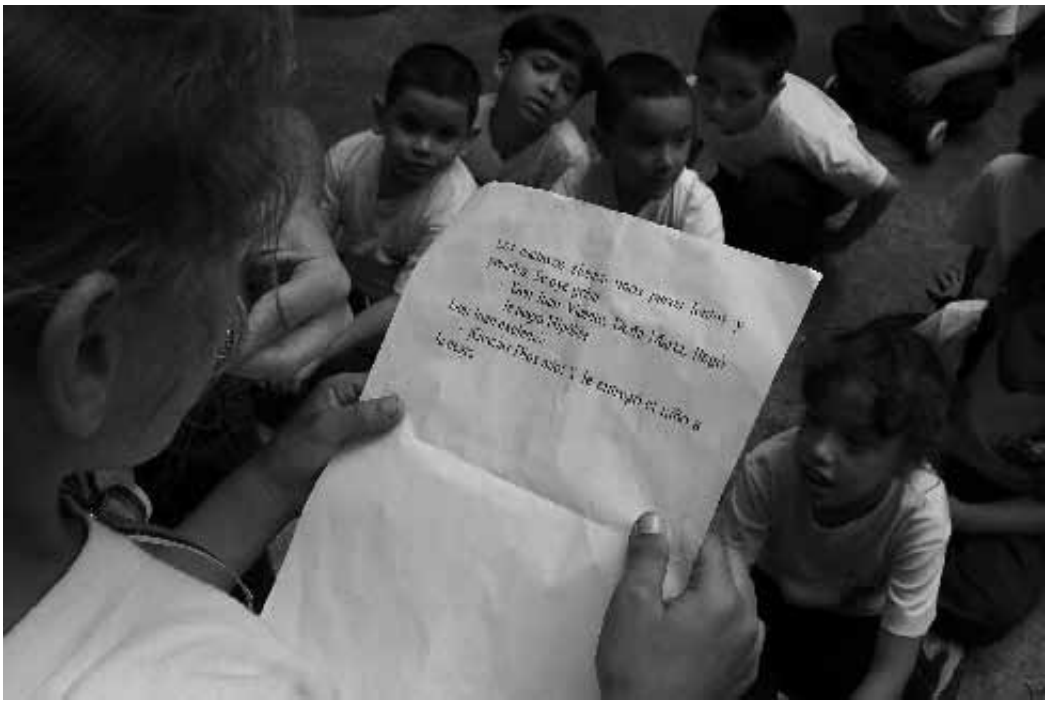
Artículo 53

Se desgina depositario de la presente Convención al Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 54

El original de la presente Convención, cuyos textos en árabe, chino, español, francés, inglés y ruso son igualmente auténticos, se depositará en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

En testimonio de lo cual, los infrascritos plenipotenciarios, debidamente autorizados para ello por sus respectivos gobiernos, han firmado la presente Convención.



Instrumentos internacionales de derechos humanos suscritos por el Estado venezolano

PROVEA, Informe Anual.

Instancia internacional		Título del instrumento	Fecha y/o estado de la ratificación
Sistema Universal	ONU	Declaración Universal de los Derechos Humanos (****)	10/12/1948
		Convenios de Ginebra sobre Derecho Humanitario del 12/08/1949	13/02/1956
		Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio (***)	12/07/1960
		Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial	10/10/1967
		Convención para la Represión de la Trata de Personas y de la Explotación de la Prostitución Ajena.	18/12/1968
		Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos (****)	13/05/1977
		Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	10/05/1978
		Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (*)	10/05/1978
		Protocolo Facultativo al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (*)	10/05/1978
		Código de Conducta para Funcionarios Encargados de Hacer Cumplir la Ley (****)	17/12/1979
		Convención sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios (**)	31/08/1982
		Convención de Viena sobre Derecho de los Tratados	Falta ratificación ○
		Convención sobre la Nacionalidad de la Mujer Casada (**)	31/08/1982
		Protocolo sobre el Estatuto de Refugiados de 1967 (**)	19/09/1986
		Convención Internacional contra el Apartheid en los Deportes	03/10/1989
		Principios de Ética Médica aplicables a la función del personal de salud, especialmente los médicos, en la protección de personas presas y detenidas contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes (****)	18/12/1982
		Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid	28/01/1983
		Convención sobre Derechos Políticos de la Mujer (**)	31/05/1983
		Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer	02/05/1983
		Convención sobre los Derechos del Niño	14/09/1990
		Principios Básicos sobre el Empleo de la Fuerza y de Armas de Fuego por los Funcionarios Encargados de hacer cumplir la Ley (****)	07/09/1990

● Instrumentos cuyo proceso de ratificación no culminó durante el período estudiado.

○ Instrumentos cuyo proceso de ratificación avanzó o culminó durante el período estudiado.

Instancia internacional		Título del instrumento	Fecha y/o estado de la ratificación
Sistema Universal	ONU	Reglas mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de la libertad (Reglas de Tokio) (****)	14/12/1990
		Convención Contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes [1]	29/07/1991
		Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos para la abolición de la pena de muerte	22/02/1993
		Protocolos I y II a los Convenios de Ginebra sobre Derecho Humanitario del 12/08/1949	23/07/1998
		Declaración de los Defensores de Derechos Humanos (****)	09/12/1998
		Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer	13/05/2002
		Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional	07/06/2000
		Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente Mujeres y Niños	14/08/2001
		Protocolo Facultativo de la Convención de los Derechos del Niño relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Pornografía Infantil	08/05/2002
		Declaración de Naciones Unidas sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (Art. 14)	23/09/2003
		Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados	23/09/2003
		Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y otros tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes	Falta ratificación ◯
		Convención Internacional para la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migrantes y sus Familias	Falta ratificación ◯
		Protocolo de Kioto de la Convención Marco de la Organización de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático	Sancionado por la AN el 22/07/2004
	Unesco	Convención relativa a la lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza	22/05/1962
		Declaración sobre los Principios Fundamentales relativos a la contribución de los medios de comunicación de masas al fortalecimiento de la paz y la comprensión internacional, a la promoción de los derechos humanos y a la lucha contra el racismo, el apartheid y la incitación a la guerra (****)	28/11/1978
		Convención sobre las Medidas que deben Adoptarse para Prohibir e Impedir la Importación, la Exportación y la Transferencia de Propiedad Ilícitas de Bienes Culturales	Sancionada por la AN el 11/03/1004
	Convenios OIT	Declaración de Filadelfia (****)	16/05/1944
		1 Horas de trabajo (industria), 1919	20/11/1944
		2 Desempleo, 1919	20/11/1944
		3 Protección de la maternidad, 1919 [103]	20/11/1944

1. Venezuela ha reconocido la competencia del Comité contra la Tortura para conocer de comunicaciones por casos de violación a los derechos consagrados en la Convención.

Instancia internacional		Título del instrumento	Fecha y/o estado de la ratificación
Sistema Universal	Convenios OIT	**4** Trabajo nocturno (mujeres), 1919 [41,89]	07/03/1933 (denunciado el 20/11/1944)
		5 Edad mínima (industria), 1919 [59]	20/11/1944
		6 Trabajo nocturno de los menores [90] (industria), 1919	07/03/1933 (denunciado el 15/07/1987)
		7 Edad mínima (trabajo marítimo), 1920 [58]	04/01/1945
		11 Derecho de asociación (agricultura), 1921	20/11/1944
		13 Cerusa (pintura), 1921	28/04/1933
		14 Descanso semanal (industria), 1921	20/11/1944
		19 Igualdad de trato (accidentes de trabajo), 1925	20/11/1944
		21 Inspección de los emigrantes, 1926	20/11/1944
		22 Enrolamiento de la gente de mar, 1926	20/11/1944
		26 Métodos para la fijación de salarios mínimos, 1928	20/11/1944
		27 Indicación del peso en fardos transportados por barco, 1929	17/12/1932
		29 Trabajo forzoso u obligatorio, 1930	20/11/1944
		41 Trabajo nocturno (mujeres), 1934 [89]	20/11/1944
		45 Trabajos subterráneos (mujeres), 1935	20/11/1944
		80 Revisión de los artículos finales (diversos convenios), 1946	13/09/1948
		81 Inspección del trabajo, 1947	21/07/1967
		87 Libertad sindical y protección del derecho de sindicalización, 1948	20/09/1982
		88 Servicio del empleo, 1948	16/11/1964
		95 Protección del salario, 1949	10/08/1982
		97 Trabajadores migrantes, 1949	09/06/1983
		98 Derecho de sindicalización y de negociación colectiva, 1949	19/12/1968
		100 Igualdad de remuneración (entre la obra de mano de obra masculina y femenina por un trabajo de igual valor), 1951	10/08/1982
		102 Normas mínimas de seguridad social, 1952	05/11/1982
		103 Protección de la maternidad, 1952	10/08/1982 (denunciado el 28/10/85)
		105 Abolición del trabajo forzoso, 1957	16/11/1964
		107 Poblaciones indígenas y tribales, 1957 [2]	03/08/1983
		111 Discriminación (empleo y ocupación), 1958	03/06/1971
		116 Revisión de los artículos finales (diversos convenios), 1961	16/11/1964
		117 Política social (normas y objetivos básicos), 1962	06/09/1983
		118 Igualdad de trato de nacionales y extranjeros de seguridad social, 1962	05/11/1982

2. Venezuela ratificó este Convenio, según se expresa en Gaceta Oficial Extraordinaria N° 3.235 del 03/08/1983; sin embargo, su texto no obliga a Venezuela internacionalmente, porque no se hizo el depósito del instrumento de ratificación de conformidad con el artículo 31 de dicho Convenio.

Instancia internacional		Título del instrumento	Fecha y/o estado de la ratificación
Sistema Universal	Convenios OIT	**120** Higiene (comercio y oficinas), 1964	03/06/1971
		121 Prestaciones en caso de accidentes del trabajo y enfermedades profesionales, 1964	10/08/1982
		122 Política del empleo, 1964	10/08/1982
		127 Peso máximo (de carga que puede transportar un trabajador), 1967	01/02/1984
		128 Prestaciones de invalidez, vejez y sobrevivientes, 1927	01/12/1983
		130 Asistencia médica y prestaciones monetarias de enfermedad, 1969	10/08/1982
		138 Edad mínima de admisión al empleo, 1973	15/07/1987
		139 Cáncer profesional, 1974	05/07/1983
		140 Licencia pagada de estudios, 1974	06/09/1983
		141 Organizaciones de trabajadores rurales y su función en el desarrollo económico y social, 1975	05/07/1983
		142 Orientación profesional y la formación profesional en el desarrollo de los recursos humanos, 1975	08/10/1984
		143 Migraciones en condiciones abusivas y la promoción de la igualdad de oportunidades y de trato de los trabajadores migrantes, 1975	17/08/1983
		144 Consulta tripartita (normas internacionales del trabajo), 1976	17/06/1983
		149 Personal de enfermería, 1977	17/08/1983
		150 Administración del trabajo, 1978	17/08/1983
		153 Duración del trabajo y períodos de descanso (transporte por carreteras), 1979	05/07/1983
		155 Seguridad y salud de los trabajadores, 1981	25/06/1984
		156 Trabajadores con responsabilidades familiares, 1981	27/11/1984
		158 Terminación de la relación de trabajo (por iniciativa del empleador), 1982	06/05/1985
		159 Readaptación Profesional y el empleo (Personas Inválidas), 1983	Sancionado por la AN el 04/12/2003
		161 Servicios de Salud en el Trabajo, 1985	Sancionado por la AN el 11/03/2004
		169 Pueblos indígenas y tribales 1989	22/05/2002
		182 Eliminación de las Peores Formas de Trabajo Infantil, 2000	Sancionado por la AN el 04/12/2003
		183 Protección de la Maternidad, 2000	11/12/2005
Sistema Interamericano	OEA	Declaración Americana de Derechos Humanos (****)	1948
		Convención sobre Asilo Diplomático	29/12/1954
		Convención sobre Asilo Territorial	29/12/1954
		Convención Americana sobre Derechos Humanos (*)	09/08/1977
		Reconocimiento de la Competencia Contenciosa de la Corte Interamericana de Derechos Humanos	24/06/1981

Instancia internacional		Título del instrumento	Fecha y/o estado de la ratificación
Sistema Interamericano	OEA	Convención Interamericana para la Prevención y Sanción de la Tortura	26/08/1991
		Declaración de Cartagena sobre Refugiados (****)	22/11/1984
		Convención Interamericana sobre Concesión de los Derechos Civiles a la Mujer	11/03/1993
		Convención Interamericana sobre Concesión de los Derechos Políticos a la Mujer	11/03/1993
		Protocolo a la Convención Americana sobre Derechos Humanos relativo a la Abolición de la Pena de Muerte	06/10/1993
		Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer	24/11/1994
		Convención Interamericana sobre Restitución Internacional de Menores	26/06/1996
		Convención Interamericana sobre la Desaparición Forzada de Personas	06/07/1998
		Carta Democrática Interamericana	11/09/2001
		Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador)	29/03/05
		Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad	Falta ratificación ○

Fuente: Elaboración propia con fuentes oficiales.

Observaciones:

(*): Tratados con una reserva común por contener disposiciones contrarias al ordinal 5 del artículo 60 de la Constitución de 1961, según el cual las personas juzgadas por delitos contra la cosa pública podían ser juzgadas en ausencia. En razón de que esta excepción no fue mantenida en la nueva Constitución, el Estado venezolano deberá levantar esta reserva.

(**): Tratados con una reserva común en virtud de que no se acepta la jurisdicción obligatoria de la Corte Internacional de Justicia para dirimir las controversias suscitadas por la aplicación o interpretación de las mismas.

(***): La Convención contra el Genocidio fue objeto de tres reservas en tres artículos, a saber: no es procedente ningún juicio ante un tribunal penal internacional, si Venezuela no ha aceptado previa y expresamente la jurisdicción del tribunal (art. VI); la ley venezolana no permite conceder la extradición de sus nacionales (art. VII); y es necesario un compromiso previo, expresamente celebrado, para cada caso de controversia entre Estados parte que vaya a ser sometido a la Corte Internacional de Justicia (Art. IX). Finalmente, el Protocolo de 1967 sobre el Estatuto de los Refugiados fue objeto de una reserva, limitando la cláusula del tratamiento más favorable a los refugiados. La fecha de aprobación de los tratados mediante ley especial aparece entre paréntesis.

(****): Instrumentos internacionales que no son tratados, pero que vinculan a Venezuela. Aparece la fecha de su proclamación o adopción.

Referencias documentales que remiten a la obligatoriedad del Estado de garantizar educación en derechos humanos a todas las personas

IX Conferencia Internacional Americana. (1948) **Carta de la Organización de los Estados Americanos**. 30 de abril, Bogotá Colombia.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948) **Declaración Universal de Derechos Humanos**. Resolución 217 A (iii), 10 diciembre.

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (14 de diciembre de 1960) **Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza**.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1965) **Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial**. Resolución 2106 A (XX), 21 de diciembre.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1965) **La Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos**. Resolución 2037 (xx), 07 de diciembre.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1966) **El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**. Resolución 2200 A (XXI),16 de diciembre.

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (19 de noviembre de 1974) **Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades fundamentales**.

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (28 de noviembre de 1978) **Declaración sobre los principios fundamentales relativos a la contribución de los medios de comunicación de masas al fortalecimiento de la paz y la comprensión internacional, a la promoción de los derechos humanos y a la lucha contra el racismo, el *apartheid* y la incitación a la guerra**.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1979) **Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer**. Resolución 34/180, 18 de diciembre.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1984) **Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes**. Resolución 39/46, 18 de diciembre.

Organización de Estados Americanos (OEA). (1985) **Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura**. 09 de diciembre, Cartagena de Indias, Colombia.

Organización de Estados Americanos (OEA). (1988) **Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador"**. 17 de noviembre, San Salvador, El Salvador.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989) **Convención sobre los Derechos del Niño**. Resolución 44/25, 20 de Noviembre.

Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (1989) **Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes** (N°169). 27 de Junio.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1990) **Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil**. Resolución 45/112, 14 diciembre.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1990) **Directrices sobre la Función de los Fiscales**. Aprobadas por el Octavo Congreso sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente. 27 de agosto al 7 de septiembre. La Habana, Cuba.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1990) **Reglas para la protección de los menores privados de libertad**. Resolución 45/113, 14 diciembre.

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (Del 05 al 09 de marzo de 1990) **Declaración Mundial sobre educación para todos**. Jomtien, Tailandia.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1990) **Principios Básicos sobre el Empleo de la Fuerza y de Armas de Fuego por los Funcionarios Encargados de Hacer Cumplir la Ley.** Adoptados por el Octavo Congreso sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente. 27 de agosto al 7 de septiembre. La Habana, Cuba.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1990) **Principios Básicos sobre la Función de los Abogados.** Adoptados por el Octavo Congreso sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente. 27 de agosto al 7 de septiembre. La Habana, Cuba.

Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno. (1991) **Declaración de Guadalajara de los jefes de Estado y de gobierno asistentes a la Cumbre Iberoamericana**.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1993) **Conferencia Mundial de Derechos Humanos.** Resolución 157/24, Del 14 al 25 de Junio, Viena, Austria.

Cumbre de las Américas. (Miami 1994) **Declaración y plan de acción suscrito por los Jefes de Estado y de Gobierno asistentes a la Primera Cumbre de las Américas**.

Organización de Estados Americanos (OEA). (1994) **Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer "Convención Belem Do Para"**. 09 de Junio, Belem Do Pará, Brasil.

Organización de Estados Americanos (OEA). (1994) **Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas**. 09 de Junio, Belem Do Pará, Brasil.

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1994) **Declaración de la Conferencia Internacional de Educación**.

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1995) **Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz los Derechos Humanos y la Democracia**. Octubre Paris, Francia.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1995) **Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos**. Resolución 49/184 dada en la sesión 94ª en fecha 23 de diciembre de1994. Distribuida el 06 de marzo de 1995.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1996) **Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2005)**. Resolución 51/506, 12 diciembre.

Organización de Estados Americanos (OEA). (1996) **Declaración de Antigua, Guatemala sobre los Derechos Humanos y la Cultura de Paz**. 30 de Julio, Antigua, Guatemala.

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1997) **Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos**. Del 14 al 18 de Julio, Hamburgo, Alemania.

Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno. (1997) **Declaración de Isla de Margarita de los jefes de Estado y de gobierno asistentes a la Cumbre Iberoamericana**.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1998) **Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010)**. Resolución 53/25, 19 noviembre.

Cumbre de las Américas. (Chile 1998). **Declaración y plan de acción suscrito por los Jefes de Estado y de Gobierno asistentes a la Segunda Cumbre de las Américas**.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1999) **Declaración sobre el derecho y la responsabilidad de los individuos, grupos y órganos de la sociedad de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos universalmente**. Resolución 53/144, 08 marzo.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1999) **Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz**. Resolución 53/243, 13 septiembre.

Organización de Estados Americanos (OEA). (1999) **Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad**. 06 de Julio, Ciudad Guatemala, Guatemala.

Organización de Estados Americanos (OEA). (1999) **Programa Interamericano de Educación**. Resolución 1679 (XXIX-O/99).

Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno. (2000) **Declaración de Panamá de los jefes de Estado y de gobierno asistentes a la Cumbre Iberoamericana**.

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2000) **Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional**. Del 10 al 12 de febrero, Santo Domingo, República Dominicana.

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2001) **Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe**. Del 28 de noviembre al 01 de diciembre, Ciudada México, México.

Organización de Estados Americanos (OEA). (2001) **Carta Democrática Interamericana**. 11 de septiembre, Lima, Perú.

Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno. (2001) **Declaración de Lima de los jefes de Estado y de gobierno asistentes a la Cumbre Iberoamericana**.

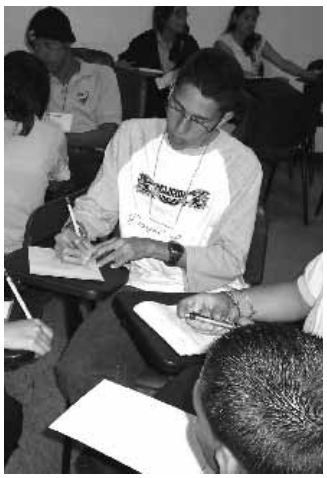
Cumbre de las Américas. (Canadá 2001). **Declaración y plan de acción suscrito por los Jefes de Estado y de Gobierno asistentes a la Tercera Cumbre de las Américas**.

Consejo Económico y Social de la Asamblea General de las Naciones Unidas. (2004) **Medidas complementarias del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos presentadas por la Comisión de Derechos Humanos**. 48ª sesión plenaria, celebrada el 22 de julio de 2004.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Representación Regional para América Latina y El Caribe "**Compilación de observaciones finales del Comité de Derechos Humanos sobre países de América Latina y el Caribe**" (1977-2004). Editado en Santiago de Chile.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2005) **Plan de Acción de la primera etapa (2005-2007) del programa mundial para la educación en derechos humanos**. Resolución 2005/61, 02 de marzo.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2005) **Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos**. Resolución 59/113, 20 de abril.



Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Curso de formación en derechos humanos para docentes

Planificación de proyectos de aprendizaje y educación en derechos humanos

Índice de inmortalidad infantil

Eduardo Galeano. *Bocas del tiempo*, 2004.

Si la maestra les pregunta qué quieren ser cuando sean grandes, ellas callan. Y después, hablando bajito, confiesan: ser más blanca, cantar en la tele, dormir hasta el mediodía, casarme con uno que no me pegue, casarme con uno que tenga auto, irme lejos y que nunca me encuentren.

Y ellos dicen: ser más blanco, ser campeón mundial de fútbol, ser el Hombre Araña y caminar por las paredes, asaltar un banco y no trabajar más, comprarme un restorán y comer siempre, irme lejos y que nunca me encuentren.

No viven a gran distancia de Tucumán, pero ni de vista la conocen. Van a la escuela, a pie o a caballo, un día sí, dos no, salteado, porque se turnan con los hermanos en el uso del único delantal y el par de zapatillas. Y lo que más preguntan a la maestra es: cuándo viene el almuerzo.

OBJETIVOS

- **Reconocer** la importancia de incorporar los derechos humanos en los diseños de planificación escolar.
- **Facilitar** insumos metodológicos para la elaboración de proyectos de enseñanza aprendizaje que incorporen adecuadamente los derechos humanos como componente del proceso formativo.

CONTENIDOS

- El diagnóstico de la realidad como principio de la planificación educativa.
- Transversalidad y derechos humanos
- Planificación escolar y derechos humanos en el diseño curricular vigente.
- Los derechos humanos en un proyectos de aprendizaje o en unidades de clase.

ACTIVIDADES

- **Una escuela modelo … una experiencia en derechos humanos:** Realizamos un video foro con una película documental. Registramos los aportes más relevantes de la discusión. (Papel de Trabajo nº 1)
- **¿Qué es la educación en derechos humanos?** : A través de una presentación identificaremos los principios que definen y guían la educación en derechos humanos. (Papel de trabajo nº 2)
- **Factores y actores de la planificación:** Mediante un Juego cooperativo (el lápiz en la Botella) nos adentramos en la reflexión sobre las diversas variables que inciden y afectan en la planificación.
- **¡Vamos a planificar!:** haremos un ejercicio sencillo de planificación partiendo de una lluvia de ideas sobre los elementos a tomar en cuenta en una planificación. Luego desarrollaremos una unidad de clase sobre derechos humanos (Papel de trabajo nº 3)

DURACIÓN

10 horas.

RECURSOS

- Televisor
- VHS o DVD
- Película en VHS o DVD (sugerida: "La escuela de la Señorita Olga" Mario Piazza Producciones, Argentina 1995)
- Proyector de transparencias o video bind
- Papel bond y marcadores
- Lápiz, botella y pabilos.

BIBLIOGRAFÍA

- Derechos humanos y currículum: reflexiones de Abraham Magendzo.(Compilación: Pablo Fernández Blanco. Publicado por la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz en la serie: "Los derechos humanos llegan a la escuela". Caracas, 1999).
- Los derechos humanos en un Proyecto Educativo Nacional (Rosa María Mujica, Publicado por la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz en la serie: "Los derechos humanos llegan a la escuela". Caracas, 1999).
- Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas. (Ana María Rodino, Cuadernos Pedagógicos, IIDH, 2003).
- Metodología apropiada para educar los derechos humanos. (Tomado de: Felipe Tirado K. La educación de los derechos humanos en la escuela. Vicaría de Pastoral social del Arzobispado de Santiago. Chile, 1994).
- La propuesta educativa de los derechos humanos. (María Teresa Rodas, PIIE, Chile 1992).
- Especificación de contenidos, valores y actitudes de la Declaración Universal de los derechos humanos (Tomado de "La Educación de los Derechos Humanos en la Escuela", Serie Transformando, Vicaría de Pastoral Social, Chile, 1994)
- La educación integral en el pensamiento de Belén Sanjuán (Compilación: América Bracho Arcila, Ministerio de Educación y Deportes, Caracas, 2005).
- De qué Educación hablamos. (Eva Gilberti, Diario Página 12, Argentina, 2006).
- Factores de éxito de una clase. (Elaborado CICE).
- Educación y creatividad (Extraído y adaptado de: Enrique Mariscal, Ediciones Gaia, Madrid, 2002).
- Las reglas del juego. (Adrian Paenza, Diario Página 12, Buenos Aires, 2006).
- Modelos de planificación educativa en derechos humanos. Proyecto: "Encuentra el valor en tu vida" (Lic. Carmen Pérez / Lic. Daniesse Parodi / Lic. Vianney Lozano, Plan de Escuelas Asociadas a la Unesco, Caracas, 2005).

ASIGNACIONES COMPLEMENTARIAS

- Lectura de las reflexiones de Abraham Magendzo y del texto de Rosa María Mujica (Proyecto educativo nacional). Luego responder a la pregunta: ¿Qué elementos nos aportan estos dos autores para enriquecer el desarrollo del proyecto educativo nacional en Venezuela?
- Elaborar una unidad de clase dirigida a niños y niñas de 1ª o 2ª etapa de educación básica, sobre la base del esquema de planificación entregado en el taller, partiendo del cuadro de la DUDH del libro "La Educación de los Derechos Humanos en la Escuela", Serie Transformando, Vicaría de Pastoral Social, Chile, 1994.

Papel de trabajo nº 1

Pautas para el video foro

Recuerda: toma nota de todos los aspectos de la película que te llamen la atención para luego compartirlos y analizarlos.

a. Señala gestos, actitudes, hechos relevantes observados en la película.
b. ¿La experiencia contemplada en esta película muestra de alguna manera el principio de la **transversalidad** aplicado a la educación en derechos humanos? ¿Cómo se evidenciaba dicho proceso en las prácticas educativas?
c. ¿Qué elementos pedagógicos podemos rescatar de esta experiencia educativa que acabamos de ver, que sigan vigentes y sean aplicables en la educación venezolana actual?
d. ¿Qué otro aspecto te llamó la atención de la película y quisieras compartir?

Papel de trabajo nº 2

Papel de trabajo nº 3

Propuesta de formato para la planificación de unidades de clase que promuevan los derechos humanos.

Nombre del proyecto: _____

Docente: _____

Grado: _____ Sección: _____ Turno: _____

Fecha de inicio: _____

Duración prevista: _____

Diagnóstico (justificación): _____

Propósito (objetivo): _____

Derechos humanos a trabajar	Marco legal que protege esos derechos (identificar los artículos de la Constitución Nacional, LOPNA, LOE, DUDH, declaraciones o convenciones internacionales, etc. donde están reconocidos)

Papel de trabajo nº 3

Propuesta de formato para la planificación de unidades de clase que promuevan los derechos humanos. (cont.)

Recursos:

Estrategias didácticas:

Actividades de inicio	Actividades de desarrollo	Actividades de cierre

Actividades de evaluación	Actividades para la casa

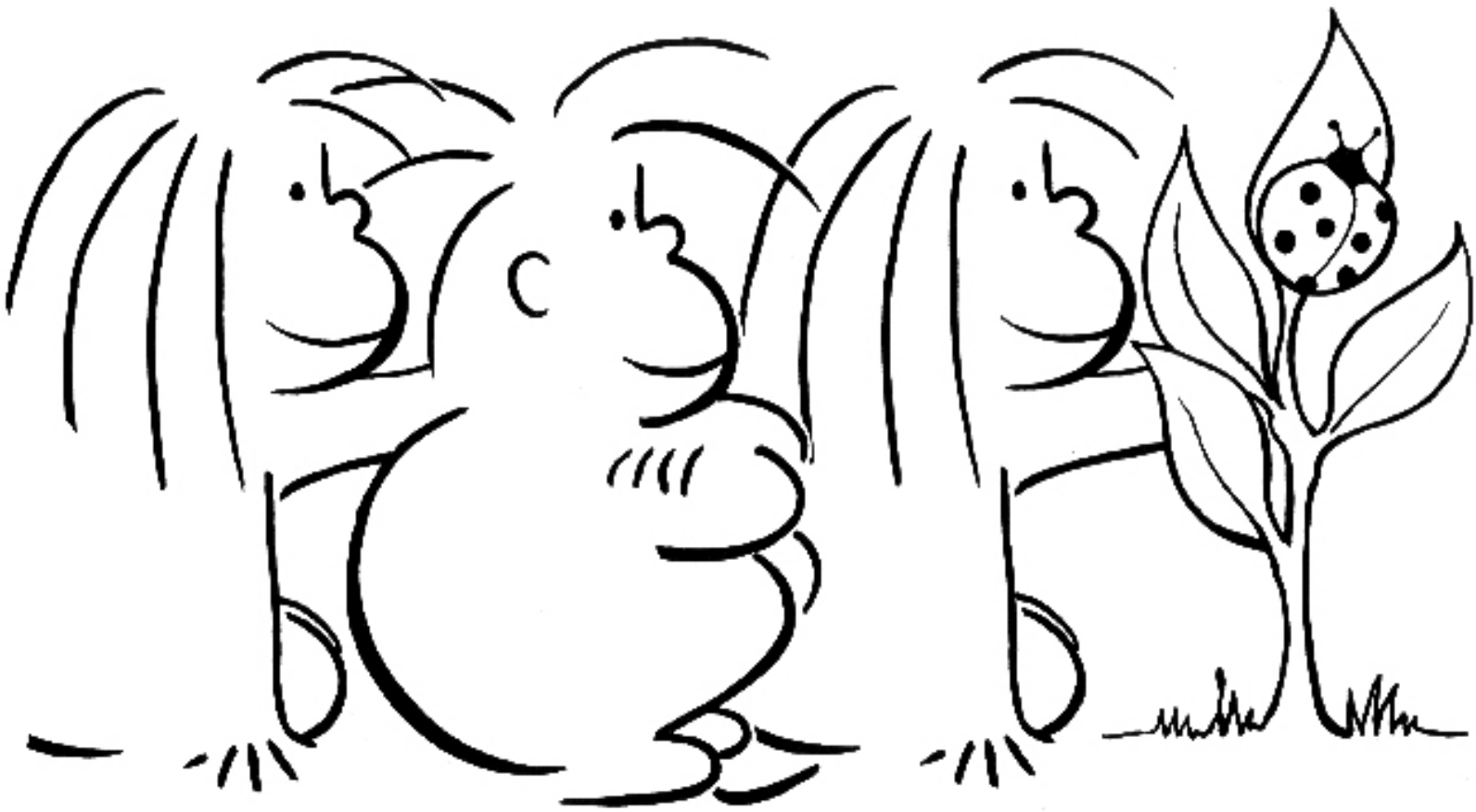
Notas

Notas

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Planificación de proyectos de aprendizaje y educación en derechos humanos

Lecturas complementarias



Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas

Ana María Rodino. Instituto Interamericano de Derechos Humanos - IIDH.

Hacia un lenguaje común: definiciones básicas

El abordaje de un tema educativo como éste presenta desde el inicio algunas dificultades. Por un lado, una gran amplitud y la posibilidad de diferentes ángulos de aproximación y de énfasis, aún cuando los términos usados sean los mismos. Por otro, cierta vaguedad derivada de que con frecuencia se encara, sobre todo en Latinoamérica, acudiendo a un lenguaje demasiado general e impreciso, más poético y apelativo que referencial, lo cual torna borroso el alcance de los conceptos.

Conviene, pues, comenzar sentando una plataforma de entendimiento mutuo, por lo menos entre los presentes, sobre ciertos conceptos centrales. A continuación se resume algunas definiciones a mi juicio básicas, que he recogido de estudios sobre el tema. Nos servirán para acercarnos a un lenguaje común, aunque con la aclaración de que no son definiciones que los diversos actores educativos académicos o políticos utilicen de manera unánime y consistente en todos los casos.

Algunas definiciones iniciales

*cf. Villegas-Reiniero, 1994; Tibbits y Torney-Purta, 1999)

Educación para la democracia o para la vida en democracia (ED)

Educación que se ofrece para enseñar y promover el desarrollo de conocimientos, valores y destrezas necesarios para vivir en una sociedad democrática.

Educación democrática

Se refiere a un sistema educativo que tiene una estructura democrática y se rige por principios democráticos. Por ejemplo, educadores y educandos trabajan juntos, reciben el mismo trato respetuoso y están igualmente involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Democratización de la educación

Se refiere a abrir el acceso a la educación para toda la población de un país, en condiciones de equidad, sin diferencias.

Educación política, educación cívica y educación para la ciudadanía

Conceptos que se usan indistintamente para referirse a la enseñanza de conocimientos, valores y destrezas necesarios para vivir en sociedad.

Si bien estos conceptos a menudo se utilizan como equivalentes a ED, la forma en que están expresados no supone necesariamente que se está aludiendo a formación para vivir en una "sociedad democrática" y no en otro tipo de sociedad.

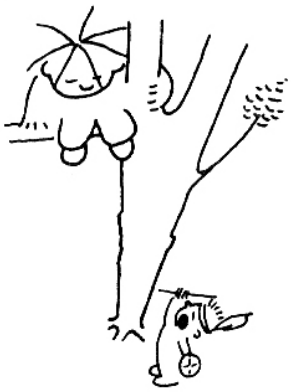
Educación moral o educación en valores

Se refiere en general a la enseñanza de valores y actitudes en las aulas y escuelas. Estos valores pueden ser de distinto tipo: sociales, individuales, éticos, políticos y, a veces, religiosos.

Educación en derechos humanos (EDH)

Enseña la importancia de conocer, valorar y respetar los derechos de las personas como exigencia de su condición de seres humanos y como pautas de convivencia social inclusiva, justa, pacífica y solidaria.

Para el IIDH, EDH significa que todas las personas, –independientemente de su sexo, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales o culturales– tengan posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita:



- comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades;
- respetar y proteger los derechos humanos de otras personas;
- entender la interrelación entre derechos humanos, estado de derecho y gobierno democrático, y
- ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los derechos humanos y los principios democráticos.

El IIDH entiende la EDH como parte del Derecho a la Educación y como condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los demás derechos humanos. Por ende, la considera un componente ineludible de la ED.

Retomando el concepto de ED, precisemos mejor qué entendemos por "sociedad democrática". En la visión del IIDH, la democracia es mucho más que una doctrina de acción política; es un modo y una cultura de vida. "Es un sistema de relaciones humanas fundado en una legalidad aceptada por todos, dentro de la que se resuelven los conflictos y a la vez se expresan aquellos valores que sustentan los derechos humanos: la igualdad, la equidad, la solidaridad y la justicia, la libertad, la tolerancia a la diversidad y el respeto mutuo (IIDH, 1998).

Por eso, los conceptos de democracia y derechos humanos están indisolublemente unidos. La teoría y la experiencia histórica demuestran que sólo en un estado de derecho democrático es posible que se reconozcan los principios de derechos humanos, así como sólo puede calificarse a una sociedad de democrática cuando en ella se respetan tales derechos. Y esto no se refiere únicamente a su vigencia jurídica, sino a su realización efectiva en la cotidianeidad.

Educar para los derechos humanos y la democracia, consenso internacional y regional

Hoy existe un sólido consenso mundial sobre la necesidad y la importancia de educar para los derechos humanos y la vida en democracia. Y, también, sobre la responsabilidad de los Estados en implantar tal educación para todos sus habitantes.

Este consenso quedó plasmado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) desde el propio Preámbulo. De allí en adelante se fue ampliando y profundizando en:

- otros instrumentos de derechos humanos (por ej., la Declaración de los derechos del niño (1959), la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965); el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1966); la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); el Protocolo adicional a la Convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales o Protocolo de San Salvador (1988) y la Convención sobre los derechos del niño (1989), entre otros);
- declaraciones y resoluciones de organismos internacionales (en especial las Naciones Unidas y la Unesco) y regionales (en nuestro continente, la OEA);
- conferencias mundiales especializadas (Viena, 1978; Malta, 1987; Montreal y Viena, 1993; Geneva, 1994; Copenhagen y Beijin, 1995; Durbam, 2001), y
- encuentros regionales de líderes políticos (en nuestro continente, las Cumbres de Jefes de Estado, en especial la I Cumbre de las Américas, Miami, 1994, y los encuentros de Ministros de Educación, en particular la VII Conferencia Iberoamericana de Educación, Mérida, 1997).

Los acuerdos citados no son una mera expresión de buenos deseos, una especie de hermoso "sueño de libertad, igualdad y fraternidad" que flota etéreo sobre los autoritarismos, inequidades y exclusiones que siguen golpeando a grandes poblaciones en el mundo real. Estos acuerdos son compromisos asumidos por los estados ante la comunidad de las naciones y llevan consigo la obligación de avanzar hacia su cumplimiento.

Con el desarrollo histórico y doctrinario del último medio siglo, la educación en derechos humanos y democracia ha ganado tal fuerza e importancia que hoy se la empieza a

reconocer como un derecho en sí misma, ya sea entendiéndola como componente necesario del derecho a la educación o, para algunas corrientes teóricas, incluso como un derecho independiente que está en proceso de reconocimiento (un derecho emergente)[1]. Razón de más, entonces, para subrayar como contrapartida necesaria, el deber de los estados de implementarla en forma masiva y sistemática.

La lógica que sustenta esta concepción es de una poderosa simplicidad. Las libertades fundamentales, los derechos humanos y los principios y normas de la democracia sólo pueden observarse y protegerse si se conocen. Y si se conocen, se internalizan y se practican por parte de todas las personas, no solamente por grupos esclarecidos de gobernantes, académicos o activistas.

El camino educativo para construir prácticas democráticas: conocimientos, valores-actitudes y destrezas

Contamos, entonces, con una amplia coin-cidencia internacional sobre la importancia de educar masivamente para los derechos humanos y la vida en democracia, y también con un compromiso suscrito por la mayoría de las naciones del planeta de llevarla adelante. Apoyados en esta plataforma filosófica, legal y de voluntad política declarada por los Estados, tratemos de precisar en qué consiste tal educación y cómo hacerla.

¿Qué se propone la ED? En términos generales, busca promover en los sujetos:

1. Conciencia y comprensión de la forma en que una sociedad democrática puede y debe funcionar, como sistema legal y político y como cultura de convivencia;

2. Internalización de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y formación de actitudes acordes con ellos, incluyendo el interés, la preocupación y la voluntad de contribuir a su defensa y mejoramiento; y

3. Competencia en las prácticas necesarias para participar de manera plena en una democracia y trabajar eficazmente por mejorarla (Keen y Tirca, 1999).

En última instancia estos objetivos apuntan construir prácticas de interrelación, de organización y de gestión colectiva. Al decir "prácticas" decimos acciones, conductas cotidianas concretas que, precisamente por ser de naturaleza democrática y respetuosas de los derechos humanos, deben ser concientes y asumidas libremente. Desde esta perspectiva se rechaza cualquier adoctrinamiento dogmático o influencia condicionante que pretenda producir respuestas automáticas y mecánicas. Por el contrario, la meta es formar sujetos para una acción autónoma, crítica y responsable guiada por principios éticos.

¿Cómo educar para este tipo de prácticas? La cuestión metodológica es medular. La teoría, la investigación y las experiencias exitosas muestran que una estrategia educativa eficaz debe incluir tres categorías de componentes, complementarias entre sí, que se corresponden con los grandes objetivos o metas de la ED. Se trata de trabajar simultáneamente en la enseñanza y el aprendizaje de:

1. Conocimientos,

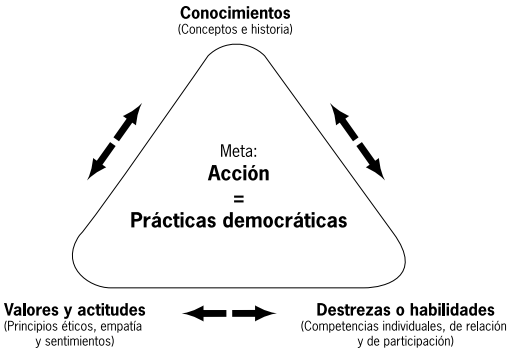
2. Valores y actitudes, y

3. Habilidades o destrezas (que, por mi parte, desde un enfoque de psicología cognoscitiva, prefiero llamar competencias).

En conjunto podemos considerar estos componentes como los macrocontenidos de la ED, siempre y cuando no identifiquemos "contenidos" con mera información o datos fácticos, porque estaríamos empobreciendo esta concepción metodológica hasta el punto de negarla. El diagrama 1 intenta una representación gráfica estilizada.

1 La resolución del Congreso Internacional sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia (Montreal, 1993) sostiene: "La educación en derechos humanos y democracia es en sí misma un derecho humano y un prerrequisito para la plena realización de la justicia social, la paz y el desarrollo. El ejercicio de tal derecho contribuiría a salvaguardar la democracia y su comprensión integral." En la misma línea de pensamiento, véase Symonides, Janus (1998).

En el diagrama, los vértices del triángulo (pensado en tres dimensiones, las patas del trípode) son los componentes que juntos y combinadamente hacen posible y sostienen las prácticas democráticas de los sujetos. Las flechas indican que estos componentes no son autónomos sino interdependientes, es decir, que se complementan unos con otros.



Keen, Elllie y Tirca, Anca (1999)

Por ejemplo, no se puede comprender en su plenitud el concepto de democracia sin asignarle cierto valor (en comparación con otras formas diferentes de organización sociopolítica, como la dictadura), ni conocer bien una democracia específica sin reconocer sus aspectos positivos y negativos, o sus logros y sus limitaciones, lo cual supone también una asignación de valores a las características concretas que presenta esa sociedad democrática. Tampoco se pueden desarrollar destrezas particulares como el pensamiento crítico o la resolución de conflictos de manera puramente instrumental, sin comprender sus fundamentos y su lógica de funcionamiento y sin atribuirles un valor positivo (en oposición, respectivamente, al pensamiento reproductor o conformista y al recurso a la fuerza).

El contenido de los contenidos: un esbozo de mapeo conceptual

Las grandes categorías de componentes de la ED tienen, a su vez, que ser llenadas de contenidos específicos, particulares. Porque contenidos, valores-actitudes y habilidades y destrezas hay muchos y muy diversos, entre los cuales es necesario discriminar los que son pertinentes en función de los objetivos generales buscados. Y pertinentes, además, en función de otros criterios educativos importantes, tales como los objetivos específicos que se proponga cada programa de ED, la naturaleza de tal programa (formal o no formal) y la población-meta a la que se dirija, tomando en cuenta sus características concretas de edad, intereses, necesidades, contexto sociocultural, etc.

El cuadro 1 es un primer esbozo, bastante genérico todavía, de mapeo conceptual de contenidos relevantes dentro de las tres categorías propuestas. Es un ejercicio de "ponerle carne" a un modelo que antes presenté como esqueleto metodológico. Procura recoger contribuciones de la teoría, la investigación y la experiencia tanto política como educativa en la materia, latinoamericana y de otras latitudes.

Enfatizo que no es una propuesta curricular, porque no hace consideraciones de tipo de programa educativo, destinatarios, ni contextos específicos. Tampoco es ni pretende ser exhaustiva, es decir, a abarcar todo lo que puede entrar en el territorio de la ED; aunque sí aspira a acercarse a un mapa mínimo de puntos relevantes que necesariamente tenemos que transitar en nuestro momento y lugar histórico. El propósito de esta cartografía panorámica, esbozada a mano alzada, es poner sobre la mesa temas críticos para pensar en el diseño de programas educativos particulares.

Los medios son mensajes. Orientaciones metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de conocimientos, valores-actitudes y destrezas para vivir en democracia

El título de esta sección quiere subrayar dos ideas que son mis supuestos de partida:

- Las opciones metodológicas (los principios, las estrategias didácticas, los medios y recursos) nunca son acépticas ni neutrales. Cargan un sentido, una visión del mundo, del proceso de conocimiento y de los sujetos del conocimiento que transmite mensajes sobre ese mundo, ese conocimiento y esos sujetos. Mensajes que no por ser implícitos son menos claros o contundentes. Son parte de lo que se llama el "curriculum oculto" de cualquier programa

Cuadro 1

En el orden de los conocimientos	En el orden de los valores	En el orden de las destrezas o habilidades
Enseñar: 1. (comprensión de categorías, prin-cipios, argumentaciones, debate de posiciones teóricas, normas y procedimientos legales, estructura y funcionamiento de instituciones, etc.) e 2. , en especial los momentos y sucesos significativos para la evolución de la democracia y los derechos humanos en la humanidad, la región y el país (su contexto, antecedentes, factores que influyeron, protagonistas, resultados, trascendencia, etc.)	**Formar en:** 1. de naturaleza universal que sustentan la dignidad y derechos de las personas, y 2. coherentes con esos valores, que sustenten conductas acordes.	Desarrollar competencias para ejercer prácticas democráticas
La doctrina de los derechos humanos Concepto y características de los derechos humanos. Fundamentos filosóficos y jurídicos Evolución histórica: hitos en la historia de la humanidad y del continente Desarrollos actuales de la doctrina de derechos humanos Terminología de derechos humanos	**La vida como bien supremo** Respeto y defensa de la vida de todas las personas. Repudio por el asesinato en cualquiera de sus variantes, incluyendo el "asesinato de Estado" (pena de muerte).	**Destrezas de comunicación** Escucha comprensiva Expresión oral Diálogo Lectura comprensiva Escritura expositiva Procesamiento de información Pensamiento analítico y crítico Demostración y argumentación lógica Debate Lectura crìtica de mensajes de medios masivos
Principales instrumentos de derechos humanos del siglo XX Declaración Universal de los Derechos Humanos: antecedentes, influencias, importancia. Pactos y Convenciones, internacionales y regionales, generales y para poblaciones específicas. Proceso de creación y ratificación de las normas internacionales de derechos humanos La responsabilidad de los estados firmantes.	**La integridad física** Respeto y exigencia de respeto al cuerpo y psique de las personas. Repudio a las agresiones a la integridad física y psíquica de las personas (esclavitud, servidumbre, tortura, castigos crueles e inhumanos, etc.).	
Sistema internacional y sistemas regionales de protección de los derechos humanos ◗ El Sistema de Naciones Unidas: instancias y procedimientos de denuncia y monitoreo. Mecanismos de implementación de resoluciones. Limitaciones y desafíos a futuro. ◗ El Sistema de la OEA: la Comisión y la Corte Interamericana. Funciones y procedimientos. Mecanismos de implementación de resoluciones. Limitaciones y desafíos a futuro. ◗ Panorámica de otros sistemas regionales: europeo, africano, etc.	**La identidad y estma personal** ◗ Reconocimiento de las propias facultades y necesidades como persona. ◗ Aprecio por las propias facultades y características como persona. ◗ Conciencia de ser sujeto de derechos.	**Destrezas de análisis y documentación** ◗ Análisis de situaciones históricas y actuales desde una óptica de derechos humanos y democracia. ◗ Investigación, documentación y recolección de datos. ◗ Identificación de los instrumentos legales nacionales, regionales e internacionales que aplican a casos específicos de violaciones de derechos humanos y de normas democráticas. ◗ Identificación de los mecanismos de exigibilidad aplicables a casos específicos de violaciones de derechos humanos y de normas democráticas.

continuación Cuadro 2

En el orden de los conocimientos	En el orden de los valores	En el orden de las destrezas o habilidades
Los derechos humanos en el ordenamiento interno ◗ Soberanía nacional vs. estándares internacionales de derechos humanos. ◗ Instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos ratificados por el país. Estatus legal. ◗ Los derechos humanos en la Constitución Nacional ◗ Instancias y mecanismos de defensa de los derechos humanos en el ordenamiento legal nacional (Justicia ordinaria, Justicia Constitucional, Tribunal Electoral, Defensoría de los Habitantes, etc. según corresponda en el país) ◗ Acceso a la justicia, igualdad ante la ley y debido proceso. ◗ Instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos sin ratificar por el país. Estado de la situación.	**La libertad** ◗ Aprecio por pensar y decidir con autonomía moral e intelectual. ◗ Asunción de responsabilidad por las propias decisiones y sus consecuencias. ◗ Respeto por los pensamientos y decisiones libres de otras personas, aunque no se compartan. ◗ Exigencia a otros de que asuman responsabilidad por sus decisiones libres y respondan por las consecuencias.	**Destrezas para la participación** ◗ Facilitación de consensos ◗ Liderazgo y organización grupal ◗ Mediación y resolución de conflictos ◗ Participación comunitaria ◗ Petición a las autoridades ◗ Elaboración y difusión de mensajes masivos ◗ Influencia sobre mediosmasivos a favor de derechos humanos y democracia ◗ Cabildeo ante las autoridades para impulsar acciones a favor de derechos humanos y democracia ◗ Educación y promoción de derechos humanos y democracia. ◗ Diseño de estrategias de acción para abordar problemas de derechos humanos y democracia. ◗ Evaluación de esfuerzos y acciones de promoción de los derechos humanos y la democracia.
El regimen democrático ◗ Concepto de la democracia como régimen político y como forma y cultura de vida. Características. ◗ Evolución histórica del concepto de democracia Interdependencia entre democracia y derechos humanos. ◗ El Estado de Derecho. Estado y sociedad civil. ◗ El "buen gobierno": transparencia, responsabilidad y rendición de cuentas. ◗ Insuficiencias y peligros de las democracias modernas (miseria, exclusión, abstencionismo, clientelismo, corrupción, internalización del delito, inseguridad, intolerancia, fundamentalismos, etc.)	**La igualdad** ◗ Reconocimiento de las facultades, necesidades y derechos de otras personas en pie de igualdad con los propios. ◗ Aprecio por las facultades y rasgos de identidad de otras personas, especialmente cuando son diferentes a los propios. ◗ Disposición a entender las diferencias entre personas sin valorarlas a priori como deficiencias. ◗ Rechazo a las desigualdades injustas entre personas y a toda forma de discriminación.	
Las instituciones democráticas nacionales ◗ Los poderes del Estado. Organización y funcionamiento. ◗ Las instituciones del Estado. Su evolución histórica. ◗ Gobierno nacional y gobiernos locales. Organización y funcionamiento del gobierno local.	**La solidaridad** ◗ Empatía y fraternidad con las demás personas como miembros de la misma especie. ◗ Cooperación con otras personas. ◗ Apoyo a otras personas para satisfacer sus necesidades y derechos. ◗ Disposición para resolver racionalmente los conflictos de intereses entre personas y grupos.	

continuación Cuadro 2

En el orden de los conocimientos	En el orden de los valores	En el orden de las destrezas o habilidades
La ciudadanía democrática ◗ Concepto de ciudadanía. Composición de la ciudadanía nacional: valorización de la diversidad social (de sexo, étnica, ideológica, religiosa, etc.) ◗ El "buen ciudadano": derechos y responsabilidades. ◗ La participación política de ciudadanos y no ciudadanos: evolución histórica. Mecanismos y procedimien tos de participación. ◗ Partidos Políticos y entidades de la sociedad civil. ◗ Medios de comunicación. Libertad de expresión.	**La justicia** ◗ Tratamiento igualitario a lo que es igual y diferenciado a lo que diferente. ◗ Apego al principio de equidad. ◗ Exigencia de justicia para sí mismo y todos los demás.	
La participación democrática en la institución educativa ◗ Legislación educativa nacional ◗ Organizaciones de participación estudiantil. Normativa y práctica. ◗ Organizaciones de educadores. Normativa y práctica. ◗ Participación de la familia en la institución escolar.	**La participación** ◗ Voluntad de intervenir en las acciones y decisiones de interés público. ◗ Movilización por causas de interés colectivo.	
	El desarrollo humano ◗ Reconocimiento del planeta como hábitat de la especie humana. ◗ Respeto a los recursos que la naturaleza ofrece a la especie. ◗ Reconocimiento de las necesidades y derechos de las generaciones futuras.	

educativo, que forma de manera más sutil y perdurable que el "curriculum explícito".

- El espacio de pensamiento metodológico en educación es plural. No hay una única corriente o propuesta teórico-metodológica que pueda dar respuesta por sí sola a todas las demandas de una educación integral, y el caso de la educación para la democracia y los derechos humanos representa un ejemplo acabado.

Por eso, por su trascendencia y complejidad, la discusión metodológica es tan crucial para diseñar programas de ED como la de fines y contenidos. Necesitamos valorar en profundidad qué enfoques, qué procesos, qué recursos didácticos son pertinentes y eficaces para avanzar hacia el cumplimiento de nuestros objetivos.

Las teorías psicológicas, sociales y pedagógicas modernas nos ofrecen muchas contribuciones, aunque a mi juicio no exactamente un "modelo", sino más bien criterios orientadores para hacer trabajo educativo dentro o fuera del aula congruente con la concepción de ED que sostenemos.[2] Atendiendo a nuestros fines y con apoyo en las contribuciones de esas fuentes teóricas podemos derivar sugerencias para el trabajo concreto de ED. Porque son criterios y no recetas, tienen un nivel de generalidad amplio y pueden plasmarse de distintas maneras en actividades o producciones didácticas concretas.

A continuación resumo algunos de esos criterios u orientaciones metodológicas para las mismas categorías de componentes de la ED que ya presenté. Insisto en que el cuadro es apenas un punteo esquemático de ideas-fuerza que quedan abiertas al estudio, la profundización y la discusión posterior.

Para enseñar conocimientos, conceptos e historia

- Enfatizar el carácter racional y convencional" (en oposición a "intuitivo", "natural" o "divino") de las concepciones filosóficas y las normas jurídicas, pues de allí se deriva su posibilidad de transformación y crecimiento.
- Enseñar todos los desarrollos filosóficos y jurídicos de la humanidad en su contexto histórico y geopolítico, pues el contexto permite comprender su origen (génesis), sus características (estructura) y su sentido (función).
- Develar y analizar los conflictos que están en la base y que explican las grandes transformaciones de la historia de la humanidad y de cada sociedad nacional, sean económicos, políticos, sociales o culturales (conflictos de intereses de distinto tipo: de clase, comerciales, militares, religiosos, ideológicos, etc.)
- Demostrar la necesidad de conocer la historia de las sociedades (económica, política, social y cultural) para entender sus instituciones actuales y para concebir sus posibilidades de desarrollo futuro.
- Cultivar la memoria histórica para aprender del pasado y evitar repetir sus errores. Esto es ineludible especialmente frente a períodos históricos y situaciones de ruptura de la democracia y de violaciones masivas de derechos humanos en el continente y el país. Tenemos que hacer posible el "nunca más" y el camino pasa por la alimentar memoria histórica. Porque ya estamos advertidos que "los pueblos que no conocen su historia están condenados a repetirla".
- Enfatizar los procesos concientes al abordar contenidos: analizar, demostrar, argumentar, matizar. Enseñar la toma de perspectivas diferentes frente a los conceptos y a los hechos, evitando la noción de verdades absolutas y las dicotomías simplificadoras.
- Problematizar el conocimiento. Esto es, mostrar las tensiones y conflictos (de intereses sectoriales, ideológicos, dudas, incertidumbres, etc.) que están presentes en el desarrollo de todos los eventos históricos y los desarrollos científicos y filosóficos.

Para enseñar valores y actitudes[3]

- Guiar y evaluar todas las estrategias educativas que se empleen en el aula o fuera de ella a la luz de los principios y valores que sustentan los derechos humanos y la democracia.
- Movilizar la autoreflexión y autoevaluación de educadores y educandos para que

2 Las propuestas metodológicas y didácticas más relevantes para la educación para la democracia y los derechos humanos provienen de distintos movimientos renovadores de la educación a lo largo de la historia, desde los *modelos de autogestión y cogestión educativa* planteados en Europa a principios de siglo, por ejemplo por pedagogos como Lobrot, Makarenko y Freinet, hasta la corriente latinoamericana de la *educación popular o educación liberadora* gestada en los años sesenta a partir de los aportes de Paulo Freire.

Otras contribuciones de sistematización más reciente surgen de las teorías psicológicas del aprendizaje, también llamadas cognoscitivas o constructivistas. En oposición a las teorías de base conductista y geneticista, estas corrientes comparten una premisa fundamental: el aprendizaje es un proceso activo y de construcción de representaciones mentales que se lleva a cabo en el interior del sujeto que aprende y es fuertemente influenciado por sus interacciones con otros sujetos. Entre las vertientes cognoscitivas más ricas en sugerencias metodológicas para la EDH pueden citarse el aprendizaje por descubrimiento, inspirado en investigaciones de Jean Piaget y colaboradores; el aprendizaje como interacción social, apoyado en estudios de Lev Vygotsky y Jerome Bruner; el aprendizaje significativo de David Asubel y colaboradores, y los planteos sobre inteligencias múltiples y desarrollo de la creatividad de Howard Gardner.

se examinen constantemente las actitudes y conductas personales con los parámetros valóricos de los derechos humanos.

- Propiciar procesos que puedan conducir a aprendizajes (visión cognoscitiva o constructivista), antes que a la acumulación de información (visión enciclopledista o "bancaria", en la terminología de Paulo Freire) o a la búsqueda de efectos respuestas predeterminados (visión conductista).
- Promover la participación activa de los destinatarios de cualquier esfuerzo educativo, estimulando el involucramiento emocional e intelectual de los educandos en su propio proceso de aprendizaje.
- Apelar a los educandos como seres integrales (personas con percepciones, ideas, juicios y prejuicios, emociones, afectos, espíritu lúdico, capacidad de acción) y también individuales (diferentes uno del otro).
- No eludir ni ignorar los conflictos de valores, de actitudes, de ideas, de interesesó que se presentan a diario en todos los ámbitos de la vida social. Los conflictos deben asumirse como posibilidades de crecimiento y aprendizaje, enseñando a resolverlos constructivamente por medio el diálogo y la negociación, sin acudir al recurso fácil de la imposición o la fuerza.
- Potenciar al grupo como un espacio de aprendizaje y cooperación.

Para enseñar habilidades y destrezas

- Combatir el preconcepto erróneo, frecuente en educadores y educandos, de que las destrezas son rutinas mecánicas o hábitos automatizados. Las destrezas, muy especialmente las planteadas como contenidos de la ED, son verdades competencias personales que implican la conjunción de conocimientos específicos que habilitan para actuar en un campo determinado (un saber hacer), de una disposición emocional que impulsa a actuar voluntariamente (un querer hacer), y de capacidades operativas concretas que hace posible actuar eficazmente (un poder hacer).
- Estudiar, reconocer y hacer explícitos a los destinatarios los conocimientos, sentimientos y operaciones específicas que entran en juego en la ejecución eficiente de las destrezas que se enseña.
- Proponer ejercitaciones y prácticas frecuentes y variadas de las destrezas que se quiere enseñar. El aprendizaje es actividad y, sobre todo, actividad de quien aprende más que de quien enseña: se aprende a pensar, pensando; a comunicar, comunicando y a participar, participando.
- Plantear ejercicios y prácticas verosímiles y significativas para la población destinataria, vinculados a su "aquí y ahora" (en oposición a irreales, artificiales o muy ajenas a su experiencia). En este sentido, la resolución de problemas y el análisis de casos con guía experta funciona mejor que las más elaboradas explicaciones discursivas.
- Plantear ejercicios y problemas que deban realizarse en forma tanto individual como en grupo.
- Fijar un nivel de complejidad o dificultad de los ejercicios y problemas propuestos por encima del nivel ya alcanzado por los destinatarios, y aumentarlo constantemente, a fin de ensanchar en forma gradual los límites de las competencias que se enseñan. Una máxima de los deportistas lo pone en una imagen muy precisa: "no se puede aprender salto en alto si se coloca la barra muy baja".
- Propiciar la evaluación permanente de la eficacia que se logra al ejecutar las destrezas en contextos reales. Aquí son tan importantes la autoevaluación como la evaluación externa por parte del docente, sí, pero también y sobre todo de "otros significativos" en el mundo social de los educandos, pares y no pares.

Para seguir pensando: conclusiones de una investigación sobre experiencias de educación para la democracia en América Latina

Quiero concluir con una apertura más que con un cierre. Por eso los dejo con el resumen de conclusiones de una investigación especialmente pertinente a nuestro tema y nuestra región. Creo que nos ofrece aportes que enriquecerán las reflexiones y diálogos que

3 Una nota mínima para subrayar la complejidad de este tema y recomendar el estudio de la extensa literatura al respecto. Educar en y para la puesta en práctica de valores de democracia y derechos humanos es especialmente difícil y problemático, tanto en el orden conceptual como metodológico. En el orden conceptual, porque aunque se coincida en la aceptación de los valores en abstracto, en la vida social no siempre se concretan y a menudo se producen tensiones y conflictos entre diferentes opciones de valores. En el orden metodológico, las dificultades surgen porque el conocimiento de los valores es, para la persona, integral y vital. Si bien se puede analizar los valores, su conocimiento pleno no es discursivo; porque no se enseñan ni se aprenden por exponerlos y repetirlos. Enunciarlos significa poco si las actitudes y conductas de quien los expresan no se corresponden con lo expresado. Su aprendizaje y su enseñanza constituyen un verdadero desafío intelectual y emocional para todos los participantes del proceso educativo (Magendzo, 1990 y Rodino, 1999).

tenemos durante el resto del Curso y que corresponde a las conclusiones de la investigación realizada por Tibbits y Torney-Purta, (1999).

¿Qué funciona en cuanto a diseño general de los programas de EVD?

- Trazar objetivos claros .
- Incorporar contenidos que abarquen conocimientos, valores y destrezas .
- Diseñar programas relevantes y motivadores para la población nacional destinataria.
- Promover un clima y una cultura democrática en el aula, no un enfoque único o uniforme.
- Emplear un enfoque centrado no tanto en los "insumos" del docente sino en los "resultados esperados" en los estudiantes.
- Evaluar los resultados esperados.
- Dar atención especial a las poblaciones más vulnerables (áreas rurales y zonas urbanas pobres y marginales). En estos casos, la EVD tiene más relevancia si se vincula con otros temas educativos de alta prioridad para la población (alfabetización, educación para la salud, desarrollo comunitario, etc.).
- En general, es más efectivo desarrollar programas de EVD que promuevan la participación de docentes y estudiantes en la comunidad y que busquen el desarrollo comunitario.
- Prestar atención a las necesidades de formación de maestros. La sostenibilidad y éxito a largo plazo de un programa de EVD dependen de maestros motivados y dotado de buenas herramientas profesionales. Hay que impulsar experiencias de capacitación docente bien diseñadas, muy especialmente durante el período de formación de los educadores, antes de que entren en servicio activo.
- Favorecer la creación de "redes de aprendizaje" entre los educadores involucrados en programas nacionales de EVD. Estas redes pueden adoptar distintas formas: desde grupos informales de estudio hasta asociaciones profesionales formales.
- El impacto global de los programas de EVD está relacionado con alcanzar apoyo a los valores democráticos, la participación política, el comportamiento electoral y el estar políticamente informado en la sociedad como conjunto. Garantizar una educación de calidad y reducir la repitencia y la deserción escolar en América Latina también fortalecerá el desarrollo de una cultura democrática en el continente.

¿Qué funciona en cuanto al contenido de los programas?

- Si es posible, la educación cívica, democrática o ciudadana deberá ser una materia independiente en el currículum escolar. Además, los contenidos, valores y destrezas relevantes a la educación para la democracia pueden incorporarse en otras materias y en actividades extracurriculares.
- Los proyectos de trabajo son también un recurso deseable para trabajar dentro y fuera del aula.

Una gran variedad de materiales de aprendizaje incluyendo fuentes que no sean textos escolares (p. ej., mensajes de los medios de comunicación) ayudan a ampliar las oportunidades de aprendizaje y también se adaptan mejor a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes.

- Para la promoción de la cultura democrática en el aula son cruciales las metodologías orientadas a la discusión grupal. Estas metodologías deben estar presentes en los programas de capacitación de educadores y deben incorporarse explícitamente en los materiales didácticos.
- Al elaborar programas de EVD, los diseñadores curriculares y de materiales didácticos deben consultar a los educadores. Si están involucradas cuestiones políticas sensibles, es conveniente que estas cuestiones se aborden en lugar de ignorarlas.
- Un programa eficiente de EVD reconocerá que un pre-requisito de éxito es el desarrollo profesional de los docentes. La capacitación de docentes puede hacerse a través de programas educativos específicos, de materiales, de apoyos de segui-

miento, de oportunidades para progresar y de reconocimiento oficial.

¿Qué no funciona en cuanto a diseño general de los programas de EVD?

- Un texto único de educación cívica o democrática rara vez podrá satisfacer las diversas necesidades de docentes y estudiantes, en particular si no se adapta bien a ciertas regiones o poblaciones del país. En este sentido, podría ser necesario revisar las políticas de autorización de textos escolares por parte de los Ministerios de Educación.
- Un programa de EVD no se puede constituir sólo a partir de desarrollar un libro de texto, aunque sea bueno. Los objetivos de un programa nacional de EVD deben ir más allá del corto plazo (p. ej., elaborar materiales) e incluir atención al ambiente educativo informal y a los mensajes implícitos sobre la sociedad y el poder que los estudiantes reciben en el aula y en la escuela.
- Las inversiones de corto plazo en actividades de EVD, independientemente de su diseño, pueden no resultar en programas sostenibles.
- La efectividad de los programas de EVD y su sostenibilidad a largo plazo será limitada si se falla en articular la agenda y estrategias de EVD con otras agendas de reforma e innovación.

¿Qué no funciona en cuanto al contenido de los programas?

- Los métodos tradicionales aplicados a la EVD, basados en conferencias, memorización rutinaria o enfoques muy abstractos, difícilmente desarrollarán actitudes y destrezas relacionadas con la cultura democrática. En realidad, estos enfoques pueden distanciar a los jóvenes y conspirar contra su involucramiento en los asuntos políticos y el proceso de la EVD.
- Por otro lado, un enfoque centrado sólo en los valores o en las innovaciones metodológicas tampoco alcanzará los resultados deseados en los destinatarios. Los enfoques orientados hacia valores y las metodologías participativas siempre deben ser equilibrados con el conocimiento y la comprensión de procesos y asuntos políticos concretos.
- Será difícil obtener una máxima efectividad en los programas de EVD si se falla en articular la educación con asuntos comunitarios locales o en adoptar un enfoque de involucramiento activo en la vida de la escuela y la comunidad.

Bibliografía

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (1998), *Visión de IIDH sobre los derechos humanos y la democracia y sobre su misión*. San José, Costa Rica.

Keen, Ellie y Tirca, Anca (1999), *Education for Democratic Citizenship. Teacher´s Guide*. Asociata Romana de Educatie Pentru Democratie Si Drepturile Omului. Areddo, Rumania.

Magendzo, Abraham (1990), "Los derechos humanos como concepción educativa", en *Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.

Magendzo, Abraham (1993), "Bases para la concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos", en *Carpeta de Materiales para Educación en Derechos Humanos*, 1ª Edición. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.

Rodino, Ana María (1999), "La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en America Latina", *Revista IIDH*, Numero 29, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.

Symonides,Janusz (1998), "The State Duty to Promote Human Rights Education". En: Sia Spiliopoulou Akermark (Ed.), *Human Rights Education. Achievements an Challenges*. Institute for Human Rights, Abo Akademi University, The Finnish National Commission for Unesco y Unesco. Turku, Abo, Finlandia.

Tibbits, Felisa y Tourney-Purta, Judith (1999), *Citizechip Education in Latin America: Preparing for the Future*. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington DC, USA.

Villegas-Reimers, Eleonora (1994), *Civic Education in the School Systems of Latin America and the Caribbean*. USAID, Washington DC, USA.

Metodología apropiada para educar los derechos humanos

Tomado de: Felipe Tirado K. La educación de los derechos humanos en la escuela. Cuatro entradas para una propuesta. Vicaría de Pastoral Social del Arzobispado de Santiago. Chile, 1994.

Para comenzar la tarea de educar los derechos humanos se debe precisar qué es lo que se quiere educar, hay que establecer con claridad el objeto de la educación. Esta precisión es necesaria porque se establece desde allí la opción metodológica más adecuada.

Existe una tendencia muy desarrollada en los educadores de centrar todo proceso educativo en una transmisión de conocimientos, desde allí se precisa el objeto de la educación.

Si esta fuera la opción en el caso de la educación de los derechos humanos, el objetivo sería enseñar las declaraciones, pactos y convenciones, las normativas jurídicas de los derechos humanos. Si bien puede resultar interesante este conocimiento, e incluso necesario, cuando se trata de crear una cultura de vigencia y respeto de los derechos humanos, que es el objetivo central de esta educación, es más importante enfatizar una formación de las actitudes de respeto cotidiano a estos derechos.

A este respecto parece claro lo planteado por Unesco, al señalar que el objetivo de una educación de los derechos humanos, debe ser:

«Motivar las actitudes de tolerancia, de respeto, de solidaridad inherente a los Derechos del Hombre» (Unesco, 1978, p. 40).

Es muy importante precisar esto porque desde aquí surgirá la reflexión sobre cuál es la metodología apropiada. Distinta será la metodología utilizada si el objetivo es transmitir un contenido o educar una actitud. Definir este supuesto es un primer elemento que permite precisar la metodología.

Un segundo aspecto es, precisamente, los derechos humanos. La metodología debe ser consecuente con lo que se está educando. Si se piensa en los valores que surgen de los derechos humanos, ya se pueden concluir algunos elementos metodológicos.

Si hablamos de igualdad en dignidad y no discriminación, tendremos que traducir eso en respeto por las diferencias individuales y por todas las formas que poseen los educandos para aprender.

Si hablamos de libertad de expresión y acceso a la información, eso lo entendemos como dar posibilidades de participación en la construcción colectiva del conocimiento, en valorar la experiencia de los alumnos en los procesos educativos.

Si consideramos los objetivos de la educación planteados en la Declaración de los Derechos Humanos, vemos que ésta se debe orientar a desarrollar intregralmente al niño, lo que implica reconocer las dimensiones cognitivas, afectivas y activas en el proceso educativo.

Así visto, desde la propia conceptualización de los derechos humanos nacen implicaciones que debieran determinar una metodología que los eduque. De lo anterior se desprende que la metodología apropiada es una activo-participativa. Esta metodología se caracteriza a partir de cuatro criterios (véase Álvarez , 1989, pp. 199-200):

1. La participación efectiva y democrática, ya que se considera que la persona debe estar involucrada en su propio desarrollo y crecimiento.

2. La confianza en la capacidad de la persona, ya que en toda persona hay algo bueno. Todo niño o joven posee grandes cosas en su interior y la metodología debe permitir que las exprese para que la educación sea significativa.

3. Un aprendizaje ligado con la vida, personal y social del que aprende, de tal forma que la educación sea fructífera para su vida concreta, no para abstracciones.

4. Un cambio de actitud, es decir buscar ser cada vez más persona, pero persona en

interrelación con otras, por lo tanto cada vez más solidaria.

Pero, tal como lo señalábamos anteriormente, el hecho que una educación de los derechos humanos pretenda educar actitudes de respeto a esos derechos determina la metodología a utilizar.

Elementos facilitadores

Varios son los factores que colaboran en la estructuración de una metodología para educar actitudes. A partir de la Teoría del desarrollo del juicio moral, de Lawrence Kohlberg (véase Hersh et al., 1984, p. 98) se ha construido un Modelo para poner en práctica esta teoría de la Educación Moral. Éste plantea siete tareas generales para desarrollar esta educación:

1. Comprender la naturaleza del conflicto moral desde una perspectiva de desarrollo. Esto implica que el profesor debe conocer las características de desarrollo de los alumnos con los cuales concretamente está trabajando. De acuerdo a la etapa de desarrollo, serán distintos los conflictos morales que el niño o el joven está enfrentando (ibíd., p. 107).

2. Entender los elementos que promueven el crecimiento moral. Dos son las funciones que le profesor debe cumplir para estimular el desarrollo de sus alumnos. Por un lado, debe crear conflictos morales a los cuales someter a sus alumnos de acuerdo a su etapa de desarrollo para facilitar su crecimiento. Por otro lado, debe estimular la capacidad de tener otras perspectivas más allá de la propia, saber tomar el punto de vista del otro (ibíd., p. 110).

3. Desarrollar conciencia de temas morales, ayudando a los alumnos a »explorar las dimensiones sociales de su interacción» (ibíd., p. 113). Así podrá estimular la conciencia sobre la más variada gama de temas morales en directa relación con la etapa de desarrollo.

4. Desarrollar estrategias de interrogación. Para desarrollar una mayor conciencia moral es necesario poseer una estrategia específica, la cual debe facilitar el razonamiento frente a temas morales. A este respecto resulta apropiado saber hacer preguntas efectivas. Interrogar, preguntar el por qué, facilitan el crecimiento moral ya que permite la asunción de distintos roles y permite la toma de perspectiva (ibíd., pp. 117, 120, 128).

5. Crear una atmósfera facilitadora. El modelo educativo de desarrollo moral supone que los alumnos deben revelar sus pensamientos y sentimientos más íntimos, poniendo de manifiesto sus creencias más básicas. Abordar temas morales en la sala de clases implica no sólo compartir opiniones generales sobre estos temas, sino también compartir las razones de esas opiniones. Para poder llegar a esto es necesario crear una atmósfera que permita la comunicación en confianza, para lo cual es necesario preocuparse desde la disposición del aula, la actitud del profesor, etc. (ibíd., pp. 132).

6. Anticipar las dificultades en la práctica. A partir de la experiencia recogida se pueden determinar algunas dificultades que se irán encontrando: la presión de los compañeros desanima una comunicación abierta y sincera; los temas morales a menudo implican un análisis de los roles de autoridad; el desarrollo moral no resulta necesariamente de la actividad verbal, se requiere de variadas estrategias para lograr este desarrollo; algunos dilemas morales no general discusión, es necesario buscar los más apropiados para el gruido concreto con ele cual se trabaja (ibíd., p. 143-145).

7. Experimentar conflicto cognitivo personal. Tal como los alumnos estarán enfrentando un conflicto cognitivo, el profesor también los debe enfrentar para participar en el proceso en conjunto con sus alumnos (ibíd., p. 147).

Estas siete tareas se plantean como responsabilidades del educador y como tales se deben plasmar en la metodología utilizada.

Un segundo elemento que facilita el esfuerzo por estructurar esta metodología es lo planteado en la Taxonomía de Objetivos Educacionales del Dominio Afectivo de Krath-wohl (Bloom et al., 1972, p. 207). Allí se plantea un proceso de internalización para el desarrollo de actitudes.

El proceso comienza cuando algún fenómeno, característica o valor atrae la atención del educando. Al prestarle atención, lo diferencia de otros. Con esta diferenciación se produce la búsqueda del fenómeno, así como

se le otorga gradualmente significado emocional y se llega a valorizarlo. En esta evaluación se relacionan fenómenos similares, a los cuales se valoriza de modo similar. Las respuestas son frecuentes, por lo cual se llega a reflexionar en forma regular, ante ese fenómeno u otros semejantes. Finalmente, los valores se integran a una estructura interrelacionada o con una visión de mundo que se aporta como conjunto a los nuevos problemas.

Con este procedimiento se pretende que fenómenos externos al niño sean internalizados por él como valores, lo cual le permite actuar consecuentemente frente a otros hechos o fenómenos. Debería ser el camino a recorrer por los procesos de educación de los derechos humanos.

Una metodología apropiada

A partir de la experiencia educativa desarrollada por la Vicaría de Pastoral Social, y considerando los elementos teóricos planteados anteriormente, hemos desarrollado una Metodología Apropiada para educar actitudes de respeto a los derechos humanos. Esta metodología supone que las actividades sean estructuradas de tal forma que el alumno pueda enfrentar distintas decisiones.

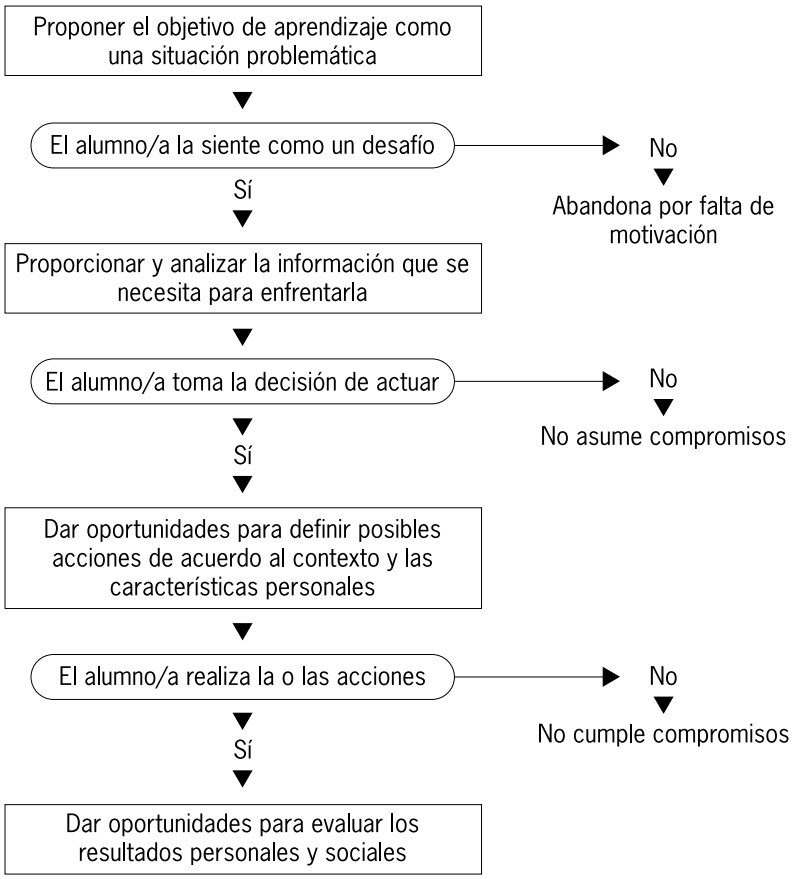
En primer lugar, es necesario proponer el objetivo de aprendizaje, lo que se va a aprender, como una situación problemática, de tal forma que el educando la sienta como un desafío y así pueda continuar o no según su motivación.

Posteriormente, se requiere analizar esta situación, tal como se presenta en la vida cotidiana, a la luz de informaciones que le permitan definir caminos para enfrentarla. Dentro de la información necesaria, los postulados de los derechos humanos cumplen un rol primordial al momento de definir caminos. Así, el educando podrá tomar la decisión de actuar, asumiendo el compromiso o no.

Un tercer aspecto significa dar oportunidades para definir posibles acciones de acuerdo al contexto y las características personales. El educando toma la decisión de realizar las acciones propuestas, pudiendo así cumplir o no su compromiso.

Por último, es necesario poner en práctica soluciones a la situación problemática planteada al inicio. Éstas han sido definidas a través del proceso, que le permiten al educando evaluar en la práctica el aprendizaje de esta actitud.

Gráficamente este proceso lo hemos expresado como se presenta en el siguiente diagrama.



Esta es la metodología que se ha construido a partir de la experiencia, recogiendo los aportes teóricos sobre desarrollo de actitudes. Se pretende así asumir una educación de los derechos humanos que implique un cambio en los modos de vida, haciéndolos consecuentes con una cultura respetuosa de la dignidad de la persona.

Bibliografía

Álvarez, Francisco «La metodología activo-participativa, más que una entretenida forma de aprender», en *Cuadernos de Educación*, año XX, mayo 1989, pp. 199-200.

Bloom, B. et al. *Taxonomía de objetivos educacionales*. Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1972.

Hersh, R.; Paolitto, D.; Reimer, J. *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*, NARCEA S.A. Ediciones, Madrid, 1984.

Unesco «L'enseignement des droits de l´homme», Congrès Internacional sur l'enseignement des droits de l'homme, Viena, 12-16 septiembre 1978.

Anexo 1

Especificación de contenidos, valores y actitudes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

Artículo	Contenido	Valores	Actitudes
1	Libertad de todos los hombres Igualdad en dignidad y derechos El hombre dotado de razón y conciencia Comportamiento fraternal	Libertad Fraternidad Justicia	Respetar a las demás personas en sí mismas Crear condiciones para una convivencia fraterna Reconocer en cada persona concreta la dignidad inherente en ella
2	Todos los hombres tienen los mismos derechos sin discriminación	Fraternidad Justicia Verdad	Saber ponerse en el lugar del otro Respetar las opiniones y acciones de las minorías Interesarse por conocer y comprender a los demás (pueblos, razas, ideologías, religiones, etc.)
3	Derecho a la vida Derecho a la libertad Derecho a la seguridad personal	Fraternidad Libertad Verdad	Valorar la vida como un bien supremo e inalienable Realizar acciones de denuncia contra atropellos a la vida (pena de muerte, aborto, etc.) Valorar la libertad como un derecho inalienables Reconocer aquello que restringe la libertad y facilite la libertad Apreciar la seguridad personal como un derecho básico del ser humano Identificar situaciones que atentan a la seguridad personal y aquellas que las estimulan
4	La esclavitud La servidumbre Prohibición de trata de esclavos	Libertad Fraternidad	Identificar los tipos de esclavitud y servidumbres presentes hoy Valorar los trabajos más humildes Denunciar la esclavitud o servidumbre presentes hoy en día Reconocer en la esclavitud o servidumbre un atropello a la dignidad de la persona
5	Torturas Tratos crueles, inhumanos y degradantes	Fraternidad	Reconocer en la tortura un atentado a la dignidad de la persona Identificar el tipo de tratos crueles en nuestra sociedad Denunciar la tortura y el trato cruel cotidiano Valorar la dignidad de la persona por sobre sus acciones
6	Todos los hombres tienen derecho al reconocimiento de su personalidad jurídica	Justicia	Valorar la igualdad de los hombres en lo jurídico Reconocer la dignidad de la persona en su reconocimiento jurídico
7	Todos son iguales ante la ley, sin discriminación	Justicia	Reconocer el valor dignificante de la igualdad ante la ley
8	Derecho al recurso de amparo efectivo	Justicia	Valorar el recurso de amparo como una forma de protección efectiva a la violación de sus derechos
9	La detención y el exilio arbitrario	Justicia	Apreciar el valor de la libertad Reconocer la injusticia de las detenciones y exilios arbitrarios

Anexo 1 (continuación)

Artículo	Contenido	Valores	Actitudes
10	Derecho a ser oído públicamente para la determinación de derechos y obligaciones en materia penal	Justicia	Valorar la dignidad de la persona en materia jurídica
11	Toda persona es inocente hasta probarse su culpabilidad	Justicia	Reconocer el origen positivo del hombre, su propensión al bien Identificar las acusaciones sin fundamentos presentes en la vida cotidiana
12	Protección ante injerencias en la privacidad	Libertad	Apreciar la protección de la vida privada como ejercicio de la libertad Reconocer cualquier intromisión arbitraria en la vida privada de otro como atentado a la dignidad personal
13	Derecho a circular libremente por el país Derecho a elegir la residencia en el territorio nacional Derecho a salir y a entrar libremente del propio país	Libertad	Apreciar el derecho a circular, a salir y a entrar del país como una vivencia de libertad Denunciar como un atentado a la libertad de la persona la prohibición de circular, salir o entrar del propio país
14	Derecho al asilo en caso de persecución	Libertad	Valorar el asilo como una acción que supera fronteras para proteger la dignidad de las personas
15	Derecho a una nacionalidad	Libertad	Reconocer en el derecho a una nacionalidad una forma de reconocer la dignidad de la persona
16	Derecho a formar una familia El hombre y la mujer con iguales derechos La familia debe ser protegida por ser fundamental para la sociedad	Fraternidad Libertad	Reconocer el derecho inalienable a formar una familia como una forma de dignificar a la persona Valorar la igualdad del hombre y la mujer, ambos tienen igual dignidad Promover, defender y valorar la familia como núcleo básico de la sociedad
17	Derecho a la propiedad Nadie puede quitar la propiedad	Libertad	Valorar el derecho a la propiedad como una forma de dignificar ala persona Apreciar el derecho a la propiedad como una forma de ejercer la responsabilidad personal Reconocer en el derecho a propiedad una funcioón social Defender y denunciar la propiedad en forma arbitraria
18	Libertad de pensamiento Libertad de religión Libertad de conciencia	Libertad Verdad	Apreciar las distintas formas de pensar y religiones Respetar a los demás en materia religiosa e ideológica Denunciar los atropellos a la libertad de pensamiento y religión Reconocer en la libertad de pensamiento y de religión un valor que dignifica a la persona
19	Libertad de opinión y de expresión	Libertad Verdad	Valorar la libertad de expresión en un contexto de dignificación de la persona Respetar la opinión y expresión de los demás Denunciar el atropello a la libertad de expresión
20	Libertad de reunión y asociación	Libertad	Apreciar el derecho a asociarse y reunirse libremente como una forma de respetar la dignidad de la persona Denunciar los atropellos al derecho de reunión y asociación

Anexo 1 (continuación)

Artículo	Contenido	Valores	Actitudes
21	Derecho a participar en al gobierno del país Derecho a votar libremente	Libertad Participación	Valorar la posibilidad de participar en el gobierno del país como una forma de dignificación de la persona Reconocer en el derecho a voto una responsabilidad en el gobierno del país Denunciar y defender el derecho legítimo a participar en el gobierno de un país Recocer la igualdad en el derecho a participar en el gobierno de un país
22	Derecho a la seguridad social, la protección de la sociedad en todos los derechos	Fraternidad	Respetar el derecho de todos a desarrollarse aprovechando la ayuda de la sociedad Valorar el aporte de la sociedad en su conjunto al desarrollo de cada persona Reconocer como un derecho de todos el que la sociedad en su conjunto se preocupe del desarrollo de la dignidad de cada persona
23	Derecho al trabajo libremente elegido y con un salario que permita a la familia vivire con dignidad El hombre y la mujer por un mismo trabajo deben recibir igual remuneración Derecho a sindicalizarse para defender sus intereses	Fraternidad Justicia	Valorar el trabajo justamente remunerado como una forma de dignificar a la persona Reconocer la justicia de una remuneración igualitaria Reconocer el derecho a la sindicalización, lo que favorece a la dignificación del trabajador Denunciar los atropellos a los derechos del trabajador, de remuneraciones justas y sindicalización
24	Derecho al descanso y tiempo libre Derecho a la jornada de trabajo razonable Derecho a vacaciones pagadas	Justicia	Apreciar en el descanso y tiempo libre una forma de dignificar a la persona Valorar la jornada de trabajo que explote, sino que dignifique a la persona Reconocer el derecho de todos a vacaciones pagadas
25	Derecho a una calidad de vida adecuada a la dignidad de la persona Los niños y las madres tienen derecho a protección especial	Justicia	Valorar el derecho de todos a una calidad de vida que corresponde a su dignidad como persona Propiciar iniciativas que tiendan a subir los niveles de vida de los más pobres Denunciar los atropellos a la posibilidad de una buena calidad de vida
26	Derecho a la educación gratuita y obligatoria Derecho a una educación que dignifique a la persona Derecho a una educación libre	Justicia Libertad	Apreciar en la educación un proceso de dignificación de la persona Valorar en el derecho de todos, sin discriminación, a la educación la posibilidad concreta de lograr la igualdad entre los hombres
27	Derecho a participar en la vida cultural y artística El artista o científico tiene derecho a la protección de sus intereses	Libertad	Valorar la vida cultural y el derecho a participar en ella como parte del proceso de dignificación de la persona Apreciar la protección del artista o científico y sus obras como una forma de desarrollar la libertad
28	Orden nacional e internacional que respete los derechos humanos	Responsabilidad	Luchar por establecer un orden social que se base en el respeto de los derechos humanos y dignifique a la persona
29	Los derechos implican deberes	Responsabilidad	Respetar a los otros para ser espetado Apreciar el cumplimiento de los derechos para facilitar el ejercicio de una comunidad
30	Nada ni nadie puede destruir estos derechos		Respetar la dignidad de todas las personas por encima de cualquier consideración, dignidad integral del hombre como un todo

La propuesta educativa de los derechos humanos

María Teresa Rodas. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación-PIIE. Instituto Interamericano de Derechos Humanos/ Fundación Friedrich Naumann. Chile, 1992.

Introducción

Cuando pensamos en educar en derechos humanos nos asaltan múltiples preguntas, pues no es un tema que hayamos abordado en nuestra formación como docentes, ni que haya predominado en la cultura en que nos hemos desarrollado. Así, por ejemplo, nos preguntamos:

– ¿Por qué hablamos hoy de educar en derechos humanos?

– ¿Qué entendemos por educar derechos humanos?

– ¿En torno a qué principios o ejes se articula una propuesta semejante?

– ¿Cuál es el sentido o para qué de educar en derechos humanos?

Todas estas interrogantes son importantes, y si queremos permear nuestra práctica docente con los valores que se expresan en los derechos humanos es preciso que podamos responderlas. Haremos, pues, de ellas el hilo conductor del contenido de este cuaderno.

El propósito, tanto de este cuaderno como de otros que integran la serie, no es decir la última palabra ni el tema, pero sí ofrecer un aporte a los profesores que perciben la necesidad, tanto como la complejidad, de educar en derechos humanos.

Nuestra motivación fundamental, no obstante, es invitar a reflexionar sobre el sentido de la práctica docente cotidiana para la vida personal y profesional, así como sobre los objetivos educacionales y sociales que deben orientar la labor del docente.

Por otra parte, este cuaderno tiene la intención de proporcionar algunos elementos que, al resignificar la labor del docente desde los derechos humanos, puedan revitalizarla, enriquecerla y facilitar un proceso innovador en ella.

Los fundamentos de esta propuesta han surgido de tres fuentes inspiradoras. Por una parte, los acuerdos y normativas internacionales acerca de los derechos humanos. Por otra parte, nuestra historia reciente como país y las enseñanzas que los movimientos por los derechos humanos en Chile y América Latina nos dejan. Por último, las investigaciones y las experiencias educativas realizadas por el Programa de Derechos Humanos de la institución PIIE.

¿Por qué hablamos hoy de educar en derechos humanos?

La conciencia despertada en el dolor

Nuestros países latinoamericanos han sufrido y siguen sufriendo muchas injusticias dolorosas que golpean fuertemente nuestras vidas. También nuestras conciencias. Más allá de las circunstancias personales, más allá de la atormentada lucha por subsistencia de grandes mayorías, más allá del exilio, la represión, la tortura, el inaudito desaparecimiento de seres humanos, más allá de tantas vivencias duras, angustiosas y crueles, una inquietud nos invade: "¿Cómo pudo y cómo puede ser posible?"

Ni un sentir democrático, ni nuestras convicciones morales, ni nuestra autoimagen de personas de bien han impedido que desaparezcan personas, que se mate, que se torture, que se padezcan injusticias de todo tipo, que la indefensión del simple ciudadano sobrepase cualquier límite.

Junto con esta remecedora inquietud, surge de lo más profundo de nuestro ser el ferviente deseo y propósito de un "nunca más".

En Chile, al iniciarse el camino a la transición a la democracia, el gobierno formó una comisión para que se abocara a investigar y

develar la verdad en torno a las violaciones habidas de los derechos humanos. Esta comisión elaboró un informe, llamado «Informe de la Comisión Verdad y Reconciliación» que, si bien sólo da cuenta de violaciones de los derechos humanos con resultado de muerte, sienta un precedente de importancia trascendental en el restablecimiento de la verdad como base de las convivencias nacionales.

En su introducción al capitulo II podemos leer: "Las violaciones a los derechos humanos cometidas en los últimos años y el hecho de su alto grado de tolerancia social parecen demostrarnos que no existió en Chile, en la época en que estas violaciones se cometieron, una conciencia nacional suficientemente firme respecto del deber imperioso de respetar los derechos humanos. Creemos que la educación de nuestra sociedad no logró incorporar debidamente estos principios a su cultura".

El desafío moral

La citada afirmación del Informe Verdad y Reconciliación puede hacerse extensible a todos los países de nuestro continente, constituyendo, para nosotros, educadores, un grande y doble desafío.

Por una parte, muchos educadores consideramos que hemos educado en el respeto de los derechos humanos, pero que algo pasó fuera de nuestros esfuerzos. ¿No lo hicimos bien?, ¿lo planteamos en forma equivocada? O más bien no lo intencionemos claramente, creyendo que los derechos humanos se respiraban junto con el aire, ¿Qué eran algo obvio, y a fuerza de obvio, innecesario de enseñar?

El hecho cierto es que nuestra historia nos muestra que la educación no ha logrado incorporar los principios de los derechos humanos a la cultura. El desafío es hacerlo.

Las violaciones de los derechos humanos nos motivan a organizar una defensa preventiva, a crear condiciones para desarrollar una cultura protectora de ellos.

Educar en el respeto a los derechos humanos en este momento de nuestra historia en que las heridas están abiertas y la dimensión política del tema lo torna especialmente conflictivo, es difícil. Es difícil desde nuestra realidad de profesores mal remunerados y desde las condiciones deficientes de tiempo y espacio, psicológicos y reales en que debemos trabajar.

Es también difícil por el peligro de trivializar su contenido si no asumimos que el conflicto es inherente a los derechos humanos. Este es el segundo desafío. El conflicto existe porque existen perjuicios, porque existe una realidad que los conculca, pero también porque entre los mismos derechos existen tensiones. Así, por ejemplo, entre el derecho a la vida y el bien común en la condena a muerte, entre el derecho a la vida privada y la libertad de prensa, entre el derecho al trabajo y el derecho a la economía sana, entre el derecho a la libertad y la necesidad de disciplina, etc.

El mandato jurídico

No obstante, además del mandato moral que interiormente percibimos, existe también el mandato legal.

El tratado internacional del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, señala en su artículo 13 que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la persona humana y de su dignidad, y que debe educarse para fortalecer el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Texto que ya aparecía enunciado en el punto 2 del articulo 26 de la Declaración Universal de las Naciones Unidas.

Sabemos, por cierto, desde la experiencia, que ninguna legalidad será suficiente por sí sola para resguardar a la sociedad de futuras violaciones a los derechos humanos.

Sabemos, por lo tanto, que es necesario que nuestras culturas nacionales promuevan el respeto incondicional a esos derechos y su creciente vigencia en la vida concreta. Que es necesario generar una conciencia de la dignidad humana que impida que pueda volver a ser violada.

Desde este saber, pues, es que hablamos hoy en día de educar en derechos humanos.

El desafío docente

Expresamos con ello nuestra voluntad de asumir un pasado que, aunque doloroso y conflictivo, ha pasado a constituir parte de nosotros mismos, y por tanto de nuestro presente y de nuestro futuro como país y como continente. Nuestra voluntad de educar en el conocimiento de la verdad, como la mejor garantía de superación histórica.

Expresamos nuestra voluntad de no dejar librado a la casualidad lo más importante de la educación: la formación de personas conscientes de su dignidad humana.

Expresamos la necesidad de construir, desde el espacio de formación privilegiado que es la escuela, un mundo más humano, que nos represente y permita nuestro despliegue como seres humanos.

Qué entedemos por educar en derechos humanos

El concepto Derechos Humanos

Procuremos precisar primero qué entendemos por derechos humanos.

Los entendemos, por una parte, como un conjunto de normas de respeto a la dignidad humana que han sido registradas en la Declaración Universal.

Los entendemos, por otra parte, como una concepción de la dignidad humana que se expresa en derechos de los seres humanos y de los pueblos.

Los entendemos también como el contenido de la utopía que nos da el norte de un mundo de plenitud humana por el que vale la pena aunar todos los esfuerzos, independientemente de si a esa plenitud humana le asignamos un valor trascendente religioso o puramente humano.

Los entendemos, por último, como un conjunto de conocimientos, vivencias, valores y conductas que dicen relación con los derechos humanos y dignidad de los seres humanos y de los pueblos.

La concepción educativa de los Derechos Humanos

En relación con la educación, pues, los derechos humanos no sólo constituyen una temática que debe ser enseñada sino que, además, son elementos fundacionales de una concepción educativa.

Esta concepción educativa considera que el conocimiento, el saber de los derechos humanos, no existe ahí afuera, externo al sujeto cognoscente que lo aprehende. No es un conocimiento que tiene las propiedades independientes de las personas que lo experimentan. Por el contrario, constituye un saber existencial que se reconstruye y se recontextualiza permanentemente.

Es un conocimiento que necesita de la institución, de la imaginación, de los subjetivo, de lo cotidiano. No puede quedar reducido a la declaración universal de los derechos humanos, pues su dimensión real y su sentido surgen de la práctica particular de individuos y de grupos concretos. En materia de derechos humanos, hay que responder frente a otros. No son algo que esté reducido al dominio de lo privado.

Los derechos humanos, además de objetivar una práctica exigible a toda la humanidad, tienen que permanecer abiertos a la experiencia individual y colectiva en la que se concretizan y de la cual se nutren.

Hacer de los derechos humanos un dogma sería tan inconducente como asignarles sólo un valor instrumental en función de necesidades de grupo.

La formación en Derechos Humanos

Educar en derechos humanos es tomar actitudes de respeto a los derechos humanos. Pero es imprescindible entender que una actitud de respeto nada tiene que ver con negación de conflictos.

Por el contrario, elementos fundamentales del respeto a los derechos humanos son la claridad para percibir las tensiones, la honestidad para reconocerlas y discutirlas. La entereza para enfrentar las dificultades que ello conlleva, la creatividad para proponer alternativas de solución, la perseverancia para construir una convivencia digna.

Ahora bien, formar actitudes de respeto a los derechos humanos significa formar en los alumnos predisposiciones estables a actuar por la vigencia de ellos en las relaciones sociales.

Una actitud se forma como resultado de las experiencias vividas a nivel de conocimiento (creencias), a nivel de los sentimientos (posición respecto a la creencia, grado de adhesión), y al nivel de la conducta (tendencia a actuar de modo correspondiente a la creencia y a la adhesión que despierta).

Una educación en derechos humanos actúa sobre el conocimiento educado en la verdad, con honestidad. Actúa en el plano afectivo aceptándolo y permitiéndole al alumno expresarse y referirse al mundo como un sujeto integral, corpóreo, perteneciente a un género; como un sujeto que siente, intuye, imagina y valora, además de pensar. Actúa sobre la conducta del alumno permitiéndole el desarrollo gradual de su autonomía, de su espíritu crítico y creativo. Otorgándole posibilidades de acción en relación con la vigencia de sus derechos. Permitiéndole descubrir desde su accionar que él es un ser social.

Los derechos humanos en el curriculum

Siendo el objetivo final de una educación en derechos humanos la creación de una cultura de respeto a la dignidad de la persona, no pueden los derechos humanos ser patrimonio de una asignatura ni de un profesor.

Desde esta perspectiva, lo que se necesita no es incluir un contenido especial sobre los derechos humanos, sino efectuar un cambio de enfoque.

Es decir, con los mismos contenidos actuales pueden lograrse procesos de enseñanza aprendizaje que promuevan y fortalezcan el ejercicio pleno de los derechos humanos. Lo que se requiere es explicitar las situaciones en que los derechos humanos se ponen en tensión.

Se trata de que los alumnos perciban la vinculación de los contenidos que se tratan en el aula con la realidad del país y especialmente con aquellos aspectos de la realidad en que los derechos humanos tienen o no vigencia.

Así mismo, sería necesario el tratamiento interdisciplinario de los contenidos, en vez de las separaciones rígidas entre disciplinas.

Los derechos humanos, por su carácter indivisible e interdependiente, son un elemento que permite integrar en una triple dimensión:

- Integración en los contenidos si son vistos en su interrelación con otros.
- Integración en el sujeto, si éste puede reconstruir una red articulada de significados. El saber de los derechos humanos se reconstruye en el significado que los propios alumnos le atribuyen a su propia experiencia.
- Integración en el contexto, si se vinculan los derechos humanos u los conocimientos que se adquieren con el principio de historicidad.

¿En torno a qué principios o ejes se articula esta propuesta educativa?

El eje central de esta concepción educativa de los derechos humanos es el respeto irrestricto a la dignidad humana que construye social, personal y colectivamente como fruto de la libertad.

Esta libertad, o capacidad de autodeterminación tiene sus raíces en la potencialidad creadora del ser humano. Ella es la que nos permite rebelarnos ante lo que atenta contra la justicia, la solidaridad y la realización personal, propia y de los otros, y la que expresamos en la capacidad de tomar decisiones.

La concepción de la libertad como capacidad de tomar decisiones no es nueva en la historia de la educación. Recordemos, sin ir más lejos, a educadores de la talla de John Dewey o Paulo Freire, o las notables experiencias de modelos de autogestión como la escuela de Summerhill, de Freinet, de Makarenko y otras. En todos los movimientos renovadores de la educación han estado presentes principios que aquí retomamos, pero que al vincularse a la ideología inspiradora de los derechos humanos adquieren una dimensión distinta y revitalizada, pues alcanza, en su sentido social trascendente al individuo, el valor de una utopía que nos orienta e impulsa.

El respeto a la dignidad humana en la educación implica educar personas autónomas, que viven conscientemente su identidad personal y social, que son capaces de comunicarse, de problematizar y participar en el proceso humanizador de la convivencia social, de desarrollarse en armonía con la naturaleza.

Principio de autonomía

¿De qué autonomía hablamos?

Entendemos por autonomía tanto la capacidad de servirse de la razón sin la imposición de otro, como de tomar la vida en las propias manos, actuando según decisiones tomadas

por sí mismo, en conformidad con la realización personal, con la convivencia humana y con la naturaleza que nos da la vida.

La autonomía así entendida comprende tanto la capacidad crítica y autocrítica como la confianza en sí mismo y en la vida. Es poder asumir un proyecto histórico desde una memoria histórica que además de situar, invita a realizar la utopía de un mundo mejor. Así caracterizamos la autonomía que queremos educar desde los derechos humanos. En otras palabras, estamos afirmando que la capacidad de ser persona radica en la capacidad de ser sí mismo y que el ser sí mismo hace posible al ser humano respetarse y respetar al otro.

Al ligar estrechamente el principio de autonomía con la dignidad y la libertad que los derechos humanos reclaman para el ser humano, estamos pensando que educar en y para la autonomía significará precisamente crear condiciones para que la libertad de pensamiento, de opinión, de determinación sean parte orgánica del pensar y del actuar de una cultura escolar de respeto tanto de la dignidad propia como de la de otros miembros de la comunidad escolar.

La autonomía escolar

La autonomía escolar es, ciertamente, un proceso gradual. Ella va a estar presente en la sala de clases cuando los profesores deleguen poder a los alumnos; cuando éstos (y también los profesores) puedan cometer errores sin temor de ser sancionados, porque se les entiendan como instancias de aprendizaje y oportunidades legítimas de cambio; cuando las ideas fluyan sin límites intelectuales; cuando la escuela promueva la organización de los alumnos para que se independicen y se autodeterminen, cuando les dé la oportunidad de crecer en la aceptación y el respeto de sí mismo.

¿Cómo podrán, si no, aprender a aceptar y respetar al otro? ¿Cómo podrán aprender a ser independientes si son reprimidos cada vez que lo intentan?, o ¿cómo podrán crecer en autonomía si no tienen la oportunidad de descubrir sus fortalezas y debilidades probándolas en la vida real? ¿Cómo podrán comprometerse con su proceso de aprendizaje si no pueden criticar y proponer frente al saber que se les presenta?

Ciertamente, cuando formulamos el contenido y el sentido de este principio, no estamos propugnando una escuela anárquica en que el alumno no tenga oportunidad de descubrir el sentido de la autoridad, o el valor de una obediencia consciente y crítica.

La autonomía, como todas las capacidades humanas, se adquiere en un proceso paulatino que incluye el conocimiento de sí mismo, las condicionantes internas y externas de nuestro actuar. Así mismo incluye el aprendizaje y desarrollo de una autodisciplina y la convicción de que también los otros tienen el mismo derecho de autonomía y por lo tanto de que requiere el mismo respeto que la propia.

Nuestro papel como profesores, entonces, no es renunciar a nuestra autoridad, sino generarla en una pedagogía que haga crecer, día a día, la capacidad de autonomía del alumno, su capacidad de plenitud.

El proceso educativo será humanizador, desde el punto de vista de los derechos humanos, si apunta a que los seres humanos asuman sus propias condiciones objetivas, si apunta a formar personas que se despliegan desde sí mismas, en forma creativa y situada. Personas que aprenden a tomar decisiones porque de hecho las toman, creciendo en una escuela de aceptación y amor y no de sumisión. Personas que aprenden a ser responsables de sí mismas y de los otros porque sus decisiones son realmente suyas y afectarán también a otros.

Esta educación para la autonomía se opone a la educación autoritaria que desconfía de la capacidad del alumno para tomar decisiones y las toma por él. El alumno debe obedecer crea o no en lo ordenado y, en virtud de esta obediencia exigida, es negado en su calidad de persona. Tampoco aprende a ser responsable, como podría pensarse, sino a ubicarse entre los polos de la sumisión y la imposición.

Principio de distribución democrática del poder

Decíamos ya que educar para la autonomía implicaba, entre nosotros, educar en el reconocimiento de la identidad personal y social. Esto significa ejercicio de poder.

Cuando decimos "poder", no nos referimos a un poder para la confrontación, sino a un poder ser propia identidad que haga posible el reconocimiento y la comunicación.

Por distribución democrática de poder entendemos, en consecuencia, por una parte, el reconocimiento social de lo que constituye nuestra identidad, y por otra parte la posibilidad de participar mediante una organización reconocida, en las decisiones que nos conciernen.

El reconocimiento social de la identidad

Mediante la escuela y el currículo se está ejerciendo siempre un poder, pues al buscar que los alumnos alcancen ciertos comportamientos o conocimientos se está influyendo en ellos, se está moldeando su conciencia y se está desarrollando una posición moral. Al seleccionar, organizar y transmitir cultura en la escuela, se forman sujetos, y se forman siempre, necesariamente, desde un enfoque valorativo e ideológico.

Ese poder queda de manifiesto cuando algunos contenidos y algunas asignaturas reciben un mayor estatus que otras, mayor tiempo, mayores recursos, obligatoriedad, etc.

Asumir el derecho al reconocimiento social de la identidad cultural de la comunidad escolar implica que ésta pueda contribuir con ideas, preocupaciones, críticas, acciones en las prácticas pedagógicas de la escuela, en las reglamentaciones que gobiernan su vida interna, en las diversas actividades que se organizan en ella, en las normas, en los sistemas de recompensas y castigos, en la vida gremial de los profesores, en la organización de los alumnos, en fin, en la trama de interacciones y relaciones que se ejercen al interior de la escuela y conllevan el uso y la negociación del poder.

Ello sucederá si la escuela da cabida al saber de la cotidianidad, al saber popular, al saber dl aquí y el ahora. De este modo introduciremos en el currículo no sólo el saber objetivado como universalmente válido, también los pensamientos, ideas, opiniones y creencias que se generan en la vida de los alumnos, que constituyen su mundo, que los representan.

La relación del alumno con el saber podrá vitalizarse con el interés personal y realidad social. El saber podrá ser descubierto como enriquecimiento de la compresión de la vida concreta y ya no como algo superpuesto a ella. El saber será realmente fuente de autonomía, de libertad, de dignidad, de reconocimiento social y despliegue personal.

La participación

En una concepción educativa que, fundada en los derechos humanos, intenta desarrollar la capacidad de decisión, aparece como evidente que los alumnos deben adquirir poder en el sentido de participar activa y comprometidamente en la determinación de los objetivos educacionales que ellos alcanzarán.

Porque para que el alumno desarrolle la capacidad de tomar decisiones tiene que tomarlas. Y tiene que tomarlas en materias sustantivas, en aspectos significativos, tanto en el plano del conocimiento como en el de las relaciones interpersonales.

Si el alumno puede vivenciar hoy día la emoción, el riesgo, la aventura, el conflicto del tomar decisiones que sean significativas, aprenderá a discernir, a conocerse a sí mismo, a saber qué decisiones debe o no tomar. Aprenderá a precibir la historia como resultado y fuente de acción humana. Aprenderá que soñar un mundo mejor es parte del futuro que, fundándonos en los derechos humanos, queremos construir.

Pero para aprenderlo necesita la experiencia de compartir poder. Y para compartir poder en la escuela se necesita develar el misterio y los supuestos que confieren poder al maestro. Esto no significa que se le despoje del poder que el conocimiento le confiere, sino hacer públicos los argumentos y razones que sustentan ese poder.

Se trata de permitir que el poder se democratice en la medida que pierde su misterio y sacralidad; de cambiar el criterio de verdad, fuente efectiva y legítima autoridad. Hacer posible, por ejemplo, que el profesor a veces simplemente no sepa y la pregunta sea materia de investigación de ambos, profesor y alumno, en conjunto.

Vemos que compartir poder es al mismo tiempo promover el despliegue de la autonomía del alumno. Delegarle poder para que se independice y tenga el espacio efectivo para tomar decisiones y hacerse responsable de

ellas. Es aceptar que el alumno en la escuela no se está preparando para la vida sino que está viviendo y difícilmente podrá aprender a tomar decisiones relativas a la justicia, a la dignidad, al respeto —para mencionar algunos de los aprendizajes en que consiste la educación en derechos humanos—, si no los practica y los vivencia en el ámbito de la escuela.

Ahora bien, esto requiere que la escuela se abra a la problemática social, política y económica en la que se sitúa, para que pueda educar en y para la participación democrática. La democracia como sistema político ofrece, por cierto, una condición propicia para ello.

Principio de educación para el cambio social

Los derechos humanos en el devenir social

Mientras los derechos humanos no sean parte constitutiva de la cultura de la cotidianidad, la educación tendrá el gran desafío de promover el cambio y la transformación social.

El hecho de que el conocimiento de los derechos humanos no haya existido siempre, sino que se haya ido construyendo en la historia que han tenido que abrirse paso al devenir social nos habla de su dinamismo, de su necesidad de que cada generación tome conciencia de ello y de que en la disyuntiva entre su vigencia y su atropello, opten por hacerlos realidad.

La problematización como método

La educación para los derechos humanos está llamada a profundizar en el análisis de las contradicciones y los conflictos que emergen en la sociedad. El cambio que se ve como posible y deseable, surge, precisamente de este análisis y de esta confrontación.

En ese sentido, la educación problematiza, cuestiona y detecta las tensiones que se producen en el contexto de sociedades que deben avanzar desde una dictadura a una democracia o que deben desterrar una cultura de violencia, o generar prácticas y condiciones que habiliten el mundo para todos.

La educación para los derechos humanos no elude los problemas, ni se pone al margen de estas transformaciones. Por el contrario, educar para los derechos humanos significa entregarle a los alumnos herramientas para que identifiquen los problemas, los eleven a nivel de la conciencia y asuman una postura crítica frente a estos.

La educación es propiamente tal si contribuye y se pone al servicio de la solución de dichos problemas.

El proceso educativo basado en los valores de los derechos humanos apuntará necesariamente al desarrollo de los alumnos de capacidades cognitivas, valóricas, actitudinales, conductuales que les permitan tomar decisiones que tiendan hacia la vigencia de los derechos humanos. Hacia la transformación de esta sociedad en una sociedad respetuosa de la vida, de mayor justicia social, política y económica, de protección de la libertad de todos, de derecho a un trabajo digno, de eliminación de todo tipo de discriminación, de compromiso con la paz y solidaridad.

Principio de identidad

La identidad cultural

Una educación para la autonomía, el cambio social, la convivencia democrática, necesariamente tendrá que apuntar a crear condiciones para el desarrollo de una identidad individual y colectiva.

Necesariamente porque, por una parte, ser cada vez más plenamente "sí mismo" es un proyecto humano, y por otra parte, porque en virtud del carácter interdependiente de los derechos humanos, querrá proporcionar las instancias para la búsqueda y el encuentro con los rasgos personales, sociales y culturales diferenciados.

Nuestra escuela actual confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos y se la niega a otros. Esta discriminación pasa por los contenidos, los lenguajes, los métodos.

De esta forma, al seleccionar el currículo y al organizar de una determinada forma la vida de la escuela, estamos prefigurando un tipo de persona.

Una educación que propicie la diferenciación no podrá educar en serie —implantar un modo de ser como "debe ser" de la persona que la encierre en una búsqueda ansiosa de lo que no es ni puede ser—, ni negar que las especificaciones de las distintas culturas y razas.

Ahora bien los seres humanos nacen hombres y mujeres. Es algo que no por obvio dejamos de olvidar a menudo.

La identidad de género

Una educación que propicie el encuentro del alumno y de la alumna consigo mismo, con su pertenencia a una familia determinada y a grupos determinados; con su cultura propia, con su sexualidad, con su cuerpo, con su potencial de ser, no es una educación para la discriminación sino para la formación de la propia identidad.

La educación niega, sin embargo, inconscientemente la identidad con el género femenino y es algo que es preciso develar para superar.

El conjunto de las negaciones y discriminaciones afectan de manera directa a las mujeres e inciden en su condición social y cultural, pero afectan indirectamente también a los hombres, al limitarlos en el ejercicio de ciertas capacidades y derechos.

Una nueva visión de las necesidad básicas de aprendizaje desde las mujeres implica una inclusión de la temática género para revisar críticamente los valores, conceptos, actitudes y comportamientos, de modo de estimular el surgimiento de nuevos referentes culturales para la relación entre géneros.

Educar en y para los derechos humanos supone revisar críticamente el lenguaje discriminatorio que vemos en los programas y en los textos de estudio. Esforzarnos por examinar y modificar este aspecto de nuestra práctica docente y de las modalidades de interacción con los niños y las niñas en la escuela.

Debemos preguntar por la ausencia casi total de la lectura femenina en el currículo. El currículo se centra en y desde la óptica masculina y de esta forma reproduce mecánicamente una sociedad discriminadora.

Nosotros podemos, desde ya, apuntar a modificar esta realidad en nuestra práctica pedagógica promoviendo una educación diferenciadora en lo que a género se refiere.

Principio holístico integrador

El enfoque holístico es una forma de comprender nuestra experiencia como inserta en el gran contexto del universo. A ello nos referimos hoy cuando hablamos de un nuevo paradigma.

Un cambio de paradigma significa un cambio profundo en los pensamientos, percepciones y valores que forman una determinada concepción de la realidad.

El nuevo paradigma a que nos referimos es, antes que nada, una expresión de profundo respeto por los poderes fundamentales y largamente ignorados de nuestra naturaleza humana, que nos obliga a revisar la definición que hemos dado de lo humano y nuestra relación como individuos con la comunidad, la nación y el planeta.

Es un enfoque esencialmente ecológico, pues el respeto por el ser humano involucra necesariamente el respeto por la naturaleza, el respeto por la vida toda. Conlleva el paso de la dicotomía hombre-naturaleza a la armonía unificadora de lo natural.

La educación holística

Una educación holística apuntará, entonces, a desarrollar en forma integrada y armónica los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales del alumno, desde una óptica que abarque la relación con la naturaleza, con los demás y consigo mismo.

Una educación holística, es decir, que respete todas las dimensiones vitales del ser humano, valorará tanto la mente como el cuerpo, los sentimientos, la institución, los aspectos sociales del alumno. Integrará al estudio de una materia los intereses personales del alumno. Creará un ambiente de aprendizaje estimulante y emocionalmente sustentador.

Tradicionalmente, no obstante la escuela ha sido una institución de formación intelectual, enfatizando especialmente el desarrollo de las habilidades verbales y matemáticas por sobre el resto de las potencialidades humanas.

Por ejemplo, durante mucho tiempo hemos enseñado que lo importante es saber, es el desarrollo intelectual, en detrimento de otras formas de la conducta humana, como la emocional. No lo hemos dicho, tal vez, pero eso es lo que hemos evaluado, eso es lo que los ha convertido en "buenos" o "malos" alumnos. No la capacidad de comunica-

ción social, ni su armonía; no la creatividad ni la capacidad de negociar las diferencias y los intereses individuales y de un grupo en un aprendizaje democrático.

Así mismo hemos enseñado, porque así lo aprendimos nosotros también, que el hombre debe dominar la naturaleza, obstaculizando el despliegue de la compenetración natural del ser humano con su fuente de vida.

Hoy en día sabemos que no existe el pensamiento puramente racional, que en la base del pensamiento se encuentra la emoción. De hecho sabemos que no aprendemos lo que no nos interesa de alguna forma. Por eso cuando la motivación no está recurrimos tantas veces a la imposición disciplinaria.

¡La persona es corpórea!

La educación en derechos humanos respeta a la persona integralmente. Advierte que es a través del cuerpo que nos percibimos en el mundo, que aprendemos a comunicarnos, a expresar afecto y a recibirlo, a disfrutar de la riqueza maravillosa del sentir y el percibir y no escinde al ser humano ni menosprecia su cuerpo.

Siendo el comportamiento de los derechos humanos un conocimiento que depende del sujeto que lo experimenta, necesita de la intuición, de lo objetivo, de la imaginación, de lo cotidiano. No opone el espíritu al cuerpo, sino que ve en aquél más bien el sentido de la vida integrador del ser humano, la armonía entre la vida interior y la exterior.

Los derechos humanos, por articular precisamente un tipo de racionalidad, holística, sustentan una práctica transformadora y esperanzadora. En este sentido, ellos constituyen un nuevo paradigma, un modelo y un criterio desde el cual podemos leer nuestra historia y construir un futuro que nos acerque a la utopía de un mundo de respeto y de armonía.

¿Cuál es el sentido o el para qué educar en derechos humanos?

Cuando destacamos un "para qué", nos estamos preguntando por la intencionalidad, por la o las razones que justifican lo que se propone.

Preguntarse por el para qué de la educación, es poner sobre el tapete la pregunta por el qué queremos de la educación, qué entendemos por educar, para qué queremos educar, qué sociedad queremos construir.

Es también plantearnos si acaso nos satisface el quehacer educativo actual, su norte, sus medios, su resultado y nuestro rol educador.

Miremos la escuela

Al aproximar nuestra mirada hacia la escuela constatamos una cierta disociación entre los intereses del alumno y lo que la escuela ofrece en conocimientos y metodología.

Tanto profesores como alumnos, en la relación pedagógica, aparecen sometidos a una situación absurda en que el profesor tiene que enseñar programas que al alumno no le interesan y el alumno tienen que soportar clases que no le ayudan a crecer y que dejan fuera su mundo y sus intereses vitales. (¡Para qué mencionar cuánto más grave es esto en los sectores populares!). Se complica la disciplina que al no surgir espontáneamente de la actividad que se realiza tiene que ser impuesta desde fuera, adquiriendo la forma de represión. "Yo estudié para profesor, no para gendarme policía", dicen los profesores.

Como profesores percibimos un cierto sentimiento de frustración por una labor que no da los frutos deseados; un sentimiento de tensión y opresión por la gran cantidad de horas aula que debemos hacer para subsistir y el escaso tiempo para preparar clases originales y atingentes, por una parte, y por el bajo estatus en que la profesión ha caído y el desmedro de nuestra autoridad profesional, por otra.

Percibimos, unas veces con más fuerza que otras, que aquello que da sentido a nuestra actividad profesional, participar en la modificación humanizadota del mundo, se ha perdido en un sin sentido.

Por otra parte, comienzan a extenderse prácticas preocupantes entre los alumnos, como el alcoholismo y las drogas, y los educadores tenemos que preguntarnos si acaso nos hablan de un desinterés profundo por lo que la escuela pueda aportarles, y aún peor, por lo que la vida pueda ofrecerles, o de angustias

existenciales que no encuentran canales positivos de expresión.

¿Por qué esos alumnos no asumen con entusiasmo la vida en sus manos? ¿Por qué no sueñan con apostar sus esfuerzos por un mundo mejor, más justo, más solidario y más libre?

¿Qué sucede con el sentido de la educación?

Decíamos antes que preguntarse por el para qué de la educación era preguntarse acerca de su intencionalidad. Preguntarse por el hombre y la sociedad que queremos construir.

El aporte esencial de los derechos humanos

Preguntarse por el para qué de la educación en derechos humanos es preguntar qué aporte específico para la educación significa introducir los derechos humanos en ella. De qué forma, por otra parte, nos permitiría recuperar el sentido de nuestro quehacer. Y también el sentido de nuestra vida.

En los derechos humanos encontramos implícito un mensaje educacional configurado por una concepción de hombre y de mundo basada en los derechos y la dignidad de los individuos y de los pueblos.

Esta concepción es expresada en parte por el científico Humberto Maturana en respuesta que da a la pregunta de "qué mundo queremos". Él responde: "Yo quiero un mundo en el que mis hijos crezcan como personas que se aceptan y respetan a sí mismas, aceptando y respetando a otros en un espacio de convivencia en el que los otros los aceptan y respetan desde el aceptarse y respetarse a sí mismos".

Nuestra utopía

Aunque el ser humano, en virtud de su interdependencia, posee una tendencia natural a convivir con los otros, esa convivencia social es construida, no se da naturalmente. La forma de convivencia que hoy día tenemos fue definida y construida por nosotros mismos.

Si queremos tener nuevas formas de convivencia social, en donde la protección de la vida y la felicidad sean posibles para todos, debemos construirlas. La convivencia se aprende, se construye y se enseña.

La construcción y el desarrollo de nuevas formas de convivencia social que garanticen el respeto a la vida y a los derechos humanos es uno de los grandes desafíos para el futuro que queremos construir. Es la utopía que nos orienta y nos impulsa.

La escuela de nuestra utopía

La intencionalidad de educar en derechos humanos es la de construir una escuela en que sus integrantes conozcan sus derechos y los de los otros. En que el otro, por ser diferente, pueda ser complemento o quizás opositor, pero no enemigo. En que la búsqueda de la unidad no sea de uniformidad. En que la vida de los otros sea, por principio, tan valiosa como la mía.

Construir una escuela con espacios de diálogo en que podamos expresarnos, comprendernos, aclararnos, coincidir, discrepar y comprometernos.

Construir una escuela en que sea posible concertar voluntades porque busquemos intereses compartidos y porque todos participemos directa o indirectamente en los compromisos que se adquieren, así como en su modificación cuando ya no sean representativos.

Construir una escuela en que se valore tanto el saber cultural como el académico. En que tenga también un espacio el conjunto de conocimientos, prácticas, destrezas, procedimientos, valores, símbolos, ritos y sentidos que los alumnos traen de su vida a la escuela.

Construir una escuela en que la entrega del saber sea coherente con la forma en que el saber se adquiere. Y el saber de las ciencias también se adquiere en el conflicto, en el desacuerdo sobre metodologías, objetivos, enfoques. Una escuela que se haga cargo de que sin desarrollo y controversia la ciencia no progresaría.

Construir una escuela en la que los conflictos se reconozcan, en que una tarea central sea percibir las contradicciones, comprender los subyacentes que las sustentan, analizar las consecuencias tanto en el plano individual

como social, levantar propuestas tendientes a producir los cambios que permitan superarlas.

Construir una escuela en que nos sintamos parte de la naturaleza. En que percibamos el planeta tierra como un ser vivo del cual formamos parte, porque si el planeta muere moriremos nosotros. En que se aprenda a valorar y a defender el aire, el ozono, la selva, el agua, las reservas naturales, como la verdadera riqueza común que no puede ser apropiada para beneficios particulares o privados.

De qué educación hablamos

Eva Giberti. *Diario Página 12, 13 de enero de 2006, Buenos Aires (Argentina)*

Cuando las denuncias contra los adultos golpeadores de chicos ocupan las voces de lectores y oyentes de los medios de comunicación, surge el mismo comentario: "Es un tema de educación. Falta educación".

Cuando los recipientes para desperdicios recién instalados en la ciudad aparecen rotos, el comentario se repite: "Es una cuestión de educación".

Sabemos que podríamos multiplicar los ejemplos. ¿Qué se espera de la educación? ¿De cuál educación? Porque, según este criterio, solamente el Ministerio de Educación —como ellos se lo imaginan— tendrá esta responsabilidad a su cargo. Admitiendo que estas respuestas a menudo incluyen la educación que se espera provenga de las familias, la educación sería la responsable por todas y cada una de las situaciones catastróficas o decadentes que nos aquejan y las que fabricamos.

Quienes así hablan, ¿qué recuerdan de sus aprendizajes escolares? ¿Los manuales? ¿El Himno cantado en el patio de la escuela? ¿Las tablas de multiplicar? ¿O tal vez las clases de Instrucción Cívica y los valores morales? Ante mi pregunta, los que agitan el tema responden: educación es todo lo que se aprendía en la escuela, estudiar, respetar las costumbres, todo el clima escolar que deberá impregnar por siempre a la ciudadanía.

¿Qué relación existe entre aquello y el mundo actual?

Esa pregunta —que no se hacen quienes insisten con la educación como expresión lanzada al voleo y manteniendo como referentes las experiencias del pasado— constituye un punto de inflexión que no tiene en cuenta el impresionante cambio social, cultural y económico al que asistimos. No incorporo una idea nueva, pero interesa llamar la atención a quienes insisten en "la educación" tratando de proyectar en otros las responsabilidades de los cambios que sorprendieron a los adultos, pero que cada día incluyeron a los chicos que no tienen el pasado como referente. La educación no sólo atraviesa cada uno de los ámbitos de la vida, sino que es la guía orientadora para moverse y desarrollarse en ella. Pero ¿qué índole de educación?

La información ya no es patrimonio de la escuela y el conocimiento no se construye exclusivamente en sus corredores. La inclusión de las computadoras en las aulas no define el progreso en la educación, sino apuesta a la adquisición de competencias en el uso de las diferentes tecnologías.

La educación es el recurso máximo para lograr dichas competencias que se relacionan con empleos y empresas propias de la época, permanentemente modificados por las necesidades que las modas y las producciones imponen. El trabajo fijo, garante de otros tiempos, queda lateralizado por el arrasamiento de las nuevas especialidades: aparecen los técnicos en materias y áreas que antes no se conocían.

Los alumnos viven en red con tecnologías que obligan a modificar las estrategias de enseñanza; las agrupaciones estudiantiles, interconectadas, jaquean continuamente el ordenamiento jerárquico, verticalista, de la escolaridad habitual: definen entre ellos aquello que les importa estudiar y lo que estiman necesario aprender.

La jerarquización de los saberes se ha modificado y algunos programas escolares lo evidencian, mientras otros mantienen contenidos tradicionales. Los patrones culturales no responden a lo conocido y estipulado: los chicos llegan a la escuela con el cabello teñido, con tatuajes, con aritos y piercings en cualquier parte. El poder hegemónico de las

directoras y directores tuvo que entrenarse en negociaciones insospechadas para mantener la asistencia de sus alumnos.

Los docentes, formados didáctica e intelectualmente en otros tiempos quedan expuestos a desconciertos mayúsculos de los cuales sus alumnos son testigos.

Al mismo tiempo, la persistente lucha en favor de los derechos humanos logró que se instalaran las Convenciones internacionales que promueven la igualdad de oportunidades para todos y todas, lo cual incluyó en las escuelas a quienes durante décadas se consideraron marginales. Desde los chicos en situación de calle hasta niños y niñas con discapacidades que históricamente habían sido segregados de la educación compartida.

Los discursos acerca de las distintas violencias que hemos puesto de moda se concentran en describir la denominada violencia escolar como si fuese ajena al resto de la cotidianidad y aún hoy se piensa que las violencias provienen de los márgenes de la vida social, cuando en realidad la violencia no es marginal sino central. Funciona en el corazón y en los riñones de las prácticas sociales y se acompasa tanto con los hechos tremendos cuanto con las opiniones simplificadoras de quienes reclaman "más educación", asociando educar con reprimir, ordenar canónicamente y regular las aspiraciones de los escolares mediante la regla de tres compuesta, convencidos de que así disminuirá la violencia contra las mujeres y contra los chicos, que las organizaciones que luchan por los derechos de las víctimas ya no tendrán razón de ser, que la redistribución de los bienes de los poderosos haciendo justicia con los excluidos surgirá de la casita del hornero y que los líderes políticos sólidos e incorruptibles bajarán de la Santa María, la Niña y la Pinta.

La escuela, que ha modificado su hegemonía respecto del conocimiento, reclama la comprensión y actualización de la ciudadanía para hacernos cargo de la época. Atravesamos tiempos en los que lo público ha sido catapultado por lo privado en múltiples ámbitos; en que los organismos internacionales —con los que no necesariamente tenemos que pelearnos— regulan con sus subsidios una parte de la educación en América Latina de acuerdo con proyectos regidos por la productividad y los mercados.

Es decir, estamos ante la creación y aparición de nuevas subjetividades de quienes son estudiantes y jóvenes ciudadanos que no responden a la educación que los críticos y opinadores espontáneos solicitan.

El indudable esfuerzo de quienes conducen las reformas educativas actuales avanza en incluir lo que la época demanda pero, al mismo tiempo, no es sencillo convencer al estudiantado de que existe el interés común, aquello que la comunidad precisa, y que probablemente sea una idea que roce el discurso de quienes priorizan la educación que ell@s imaginan para mejorar las cosas.

Insistir en la persistencia de aquellos modelos que están en el recuerdo de quienes reclaman conduce al estancamiento de la comunidad y se transforma en otro obstáculo que deben enfrentar los diseñadores de nuevos proyectos educativos. Incluir a estos agitadores de la educación nostálgica es parte de la tarea, reconociéndolos como partícipes de un contraproyecto que no es malintencionado, pero sí riesgoso como idealización de un mundo distante y ajeno del actual que nos reclama actualizados.

Factores de éxito de una clase

Elaborado CICE

1. Una buena clase es aquella donde se logra que el alumno aprenda.

2. Nuestra guía sobre lo que el alumno debe aprender está en los programas. Si pensamos que el programa se queda corto podemos ir más allá.

3. Para preparar una buena actividad docente debe consultar fuentes diversas.

4. Las mejores actividades combinan pedagogías directivas con pedagogías constructivas.

5. Las actividades deben combinar motivación con aprendizaje. No nos podemos quedar en el diseño de actividades creativas solamente. Lo más importante es que el alumno aprenda. Es preferible hacer actividades cuya efectividad esté probada.

6. Para asegurarnos el aprendizaje de los alumnos es necesario que se ejerciten mucho y siempre, como en un taller primero se da la explicación del contenido, utilizando ejemplos, y luego se pasa a la ejercitación.

7. El nivel de exigencia debe ser alto. Los ejercicios deben ser difíciles y presentar retos para los alumnos. debemos aumentar progresivamente los niveles de dificultad.

8. Si se utiliza como estrategia metodológica la "lluvia de ideas" o se generan discusiones entre los alumnos, el docente debe estar bien documentado para que los intercambios no se transformen en "intercambios de ignorancia.

9. Trabajar los derechos humanos no como una materia más, sino como eje transversal en cada una de las áreas académicas e inclusive las áreas extracurriculares (música, teatro, computación, biblioteca, arte, psicopedagogía y religión).

Educación y creatividad

Extraído y adaptado de: Enrique Mariscal, Cuentos para regalar a personas inteligentes. Ediciones Gaia, Madrid, 2002..

La actitud creativa termina con los lamentos y las excusas. Es calidad de percepción, acción inteligente que nos permite superar los conflictos con la riqueza de alternativas que nos ofrece cada situación.

Hace años, un supervisor visitó una escuela primaria. En su recorrida observó algo que le llamó poderosamente la atención: una maestra estaba atrincherada atrás de su escritorio, los alumnos hacían gran desorden; el cuadro era caótico.

Decidió presentarse:

– Permiso, soy el supervisor de turno... ¿algún problema?

– Estoy abrumada señor, no se qué hacer con estos chicos... No tengo láminas, el Ministerio no me manda material didáctico, no tengo nada nuevo que mostrarles ni qué decirles...

El supervisor, que era un docente de alma, vio un corcho en el desordenado escritorio. Lo tomó y con aplomo se dirigió a los chicos:

– ¿Qué es esto?

– Un corcho señor...- gritaron los alumnos sorprendidos.

– Bien, ¿de dónde sale el corcho?

– De la botella señor. Lo coloca una máquina.., del alcornoque, de un árbol .... de la madera...- respondían animosos los niños.

– ¿Y qué se puede hacer con madera?– continuaba entusiasta el docente.

– Sillas..., una mesa..., un barco...

– Bien, tenemos un barco. ¿Quién lo dibuja? ¿Quién hace un mapa en el pizarrón y coloca el puerto más cercano para nuestro barquito? Escriban a qué estado venezolano pertenece. ¿Y cuál es el otro puerto más cercano? ¿A qué país corresponde? ¿Qué poeta conocen que allí nació? ¿Qué produce esta región? ¿Alguien recuerda una canción de este lugar?- Y comenzó una tarea de geografía, de historia, de música, economía, literatura, religión, etc.

La maestra quedó impresionada. Al terminar la clase le dijo conmovida:

– Señor, nunca olvidaré lo que me enseñó hoy. Muchas Gracias.

Pasó el tiempo. El supervisor volvió a la escuela y buscó a la maestra. Estaba acurrucada atrás de su escritorio, los alumnos otra vez en total desorden...

– Señorita...¿Qué pasó? ¿No se acuerda de mí?

– Sí señor, ¡cómo olvidarme! Qué suerte que regresó. NO ENCUENTRO EL CORCHO. ¿DÓNDE LO DEJÓ?

Las reglas del juego

Adrián Paenza, Diario Página12, 1º de febrero de 2006, Buenos Aires (Argentina)

Luego de muchos años de ser docente, de estar en la facultad, de conversar con alumnos y profesores... o sea, luego de muchos años de dudar y convencerme de que cada día tengo menos cosas seguras, me parece que nada que pueda proponer para pensar tiene el carácter de final, de cosa juzgada.

Por eso es que se me ocurre poner una cantidad de pautas para ser consideradas como bases para poner en una clase (de matemática en principio, pero son fácilmente adaptables a otras situaciones similares) en el momento de empezar un curso. Y como yo las he adoptado desde hace tiempo, quiero compartirlas.

Estas son las reglas del juego:

- Es nuestra responsabilidad (la de los docentes) transmitir ideas en forma clara y gradual. Lo que necesitamos de ustedes es que estudien y piensen.
- Ustedes nos importan. Estamos acá específicamente para ayudarlos a aprender.
- Pregunten. No todos tenemos los mismos tiempos para entender. Ni siquiera somos iguales a nosotros mismos todos los días.
- La tarea del docente consiste —prioritariamente— en generar preguntas. Es insatisfactorio su desempeño si sólo colabora para mostrar respuestas.
- No nos interesan las competencias estériles: nadie es mejor persona porque entienda algo, ni porque haya entendido más rápido. Valoramos el esfuerzo que cada uno pone para comprender.
- (Esta vale sólo para el ámbito universitario) En esta materia no hay trabas burocráticas. En principio, toda pregunta que empiece con: "Como yo no rendí todavía Matemática 2 en el CBC....", o "Como yo todavía no aprobé Historia de la Ciencia...", o "Como yo todavía no hice el secundario..." , o "Como yo todavía no me inscribí...", etc., y que concluya: "¿Puedo cursar esta materia?"... tiene por respuesta: "¡¡¡Sí!!!"
- Pongamos entusiasmo.
- La teoría está al servicio de la práctica. Este curso consiste en que uno aprenda a pensar cómo plantear y resolver cierto tipo de problemas.
- No se sometan a la autoridad académica supuesta del docente. Si no entienden, pregunten, porfíen, discutan... hasta entender... (o hasta hacernos notar que los que no entendemos somos nosotros).

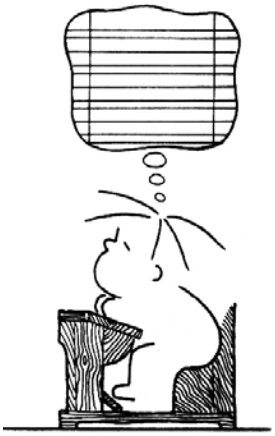
¿Cómo estudiar?

a) La primera recomendación es: tome la práctica y trate de resolver los ejercicios. Si se da por vencido con uno o simplemente no sabe una definición, lea la teoría y vuelva a intentar tratando de razonar por analogía. Evite estudiar primero y enfrentarse después con la práctica.

b) Trate de entender qué significa cada enunciado propuesto, ya sea de un ejercicio o un resultado teórico.

c) Trate de fabricar ejemplos usted... ¡muchos ejemplos!... Es una buena manera de verificar que se ha comprendido un tema.

d) Dedique una buena dosis de tiempo a pensar... Ayuda... y es muy saludable.



Curso de formación en derechos humanos para docentes

Ejercicio de la disciplina voluntaria

Reglas

Eduardo Galeano. *Bocas del tiempo,* 2004.

Chema jugaba con la pelota, la pelota jugaba con Chema, la pelota era un mundo de colores y el mundo volaba, libre y loco, flotaba en el aire, rebotaba donde quería, picaba para aquí, saltaba para allá, de brinco en brinco; pero llegó la madre y mandó a parar.

Maya López atrapó la pelota y la guardó bajo llave. Dijo que Chema era un peligro para los muebles, para la casa, para el barrio y para la ciudad de México, y lo obligó a ponerse los zapatos, a sentarse como es debido y a hacer las tareas para la escuela.

— Las reglas son las reglas, dijo.

Chema alzó la cabeza:

— Yo también tengo mis reglas, dijo. Y dijo que, en su opinión, una buena madre debe obedecer las reglas de su hijo:

— Que me dejes jugar todo lo que yo quiera, que me dejes andar descalzo, que no me mandes a la escuela ni a nada parecido, que no me obligues a dormir temprano y que cada día nos mudemos de casa.

Y mirando el techo, como quien no quiere la cosa, agregó:

— Y que seas mi novia.

OBJETIVOS

- **Identificar** las concepciones prevalecientes de lo que es la disciplina y cómo se manifiestan en nuestras prácticas educativas.
- **Analizar** los principios y las características de la disciplina voluntaria como expresión de una disciplina acorde con el respeto a los derechos humanos.
- **Definir** criterios y propuestas para la transformación efectiva de las prácticas disciplinarias escolares contrarias a los derechos humanos.

CONTENIDOS

- Concepto de Disciplina Voluntaria.
- Características de la disciplina voluntaria.
- Psicología evolutiva y disciplina.
- Disciplina y derechos humanos.

ESTRATEGIAS

- **De la escuela derechita a la escuela con derechos**: Realizamos un video foro (según el tiempo disponible se utiliza alguna de las siguientes películas: "En la escuela y en la vida", "Los coristas" o "Los Hijos de San Judas"). Discutiremos en torno al concepto de disciplina y sus múltiples enfoques. (Papel de Trabajo nº 1).
- **Hacia una nueva noción de disciplina**: Elaboraremos un concepto de **disciplina voluntaria** partiendo de ciertas palabras claves. (Papel de trabajo nº 2).
- **Análisis de casos**: partiendo de casos (hipotéticos y/o reales) analizamos las implicaciones de una disciplina acorde o no con el respeto a los derechos humanos. (Papel de trabajo nº 3).

DURACIÓN

5 horas.

RECURSOS

- Películas seleccionadas.
- Televisor.
- Reporductor de DVD o VHS.
- Papel bond y marcadores.
- Tarjetas de palabras del rompecabezas del concepto.

BIBLIOGRAFÍA

- Educación en derechos humanos y disciplina voluntaria (Compilación de Pablo Fernández).
- Precisiones sobre Disciplina Voluntaria (Gustavo Espinoza).
- Sinopsis de psicología evolutiva (Propuestas de Intervención en el aula, autores varios, Edit. Narcea, 1997).
- Juegos e instrumentos para una mejor disciplina escolar (Compilación de Pablo Fernández).
- El Reglamento Escolar (Lilian
- Montero y otros, Cecodap,
- 2005).

ASIGNACIONES COMPLEMENTARIAS

- Lectura y síntesis conjunta de los textos: “EDH y disciplina voluntaria” y “Precisiones sobre disciplina voluntaria”.
- Analizar las prácticas disciplinarias en nuestra escuela y responder a la pregunta: ¿Qué enfoque disciplinario se aplica en nuestra escuela y qué aspectos del mismo deben modificarse desde una perspectiva de respeto a los derechos humanos?
- Diseñar, crear o identificar una estrategia lúdica que permita aplicar los criterios de disciplina voluntaria en el aula (juego, dinámica, mecanismo de control democrático, etc.).

Papel de trabajo nº 1

Video-foro

1. Registra los aspectos que más te llamaron la atención de la película, relacionados con el enfoque disciplinario observado. Conversaremos sobre ellos luego de la proyección.

2. Para un análisis general:
   - Conversa con tus colegas e identifica gestos, actitudes, hechos que favorecen o dificultan un sano ejercicio de la disciplina escolar en tu escuela.
   - Conversa con tus colegas y enumera aspectos de la cultura escolar en Venezuela que favorecen o dificultan el ejercicio de una disciplina acorde con el respeto a la dignidad humana.

Papel de trabajo nº 2

Un nuevo concepto de disciplina desde el respeto a los derechos humanos.

Disciplina es….

Papel de trabajo nº 3

Casos hipotéticos

1

En el aula, la docente dice: "vamos a recordar las normas del aula, pero así con los oídos, no como burritos: ¡Niños!, con los oídos, ¿cuáles son esas normas?, en coro, (los niños/as contestan)

Primero: no pararse en los pupitres.

Segundo: no pelear con el compañero.

Tercero: no jugar con el lápiz.

Cuarto: concentrarse en su trabajo.

Quinto: cuidar los útiles escolares.

La docente advierte a los niños:

"Espero que ningún representante vuelva a reclamar por los útiles de sus hijos". Luego les da una explicación sobre porqué se debe cumplir esa norma.

2

La maestra lee un cuento de un libro de "Tío Tigre y Tío Conejo". Al terminar, la maestra muestra a los niños las láminas del libro. Luego los niños intervienen de manera espontánea o dirigidamente. Un niño pasa y narra el cuento. La docente alienta a los niños más tímidos ("yo no creo que no sean capaces de contarlo..."), los demás aplauden... la maestra dice que van a sacar veinte en esa actividad. Algunos niños hacen comentarios fuera del tema del cuento. La docente retorna y pregunta: ¿cuáles son los personajes del cuento? La docente va escribiendo en la pizarra los encabezados y consigue en otro libro los dibujos de los personajes que le faltan al libro del cuento.

Para reforzar la actividad la docente continúa comentando el cuento. En la pizarra escribe la oración "el perro llevaba el queso y lo soltó". Se da un diálogo e interpretación. Los niños dicen que el perro no come queso y el conejo tampoco. La maestra se ríe y dice que eso es sólo en el cuento. Los niños trabajan sobre lo que está en la pizarra.

3

La docente va a iniciar una exposición. Comienza haciendo preguntas a los alumnos:

- Martín ¿qué son los accidentes?

Martín responde:

- Es cuando uno se cae o se golpea.

- Muy bien Martín... ¿tú, Natalí, qué puedes decir?

- Bueno, es cuando uno va por la carretera y pierde el control.

- ¿Puedes agregar algo Antonio?

- Cuando uno toma medicamentos y se envenena también es un accidente.

Me gustaría que comentáramos qué experiencias hemos tenido de accidentes y cómo los hemos vivido.

Los muchachos tratan de hablar todos a la vez. La docente pide que lo hagan en orden para que todos se escuchen. Uno de ellos dibuja en la pizarra lo que sucedió cuando viajaba en un carro. Los compañeros y la docente escuchan.

4

Los alumnos hablan de cosas que no se refieren a la tarea asignada. El docente alza la voz y los manda a callar. Dos alumnos se paran a preguntar algo al docente. El docente pide la respuesta a la primera pregunta. El alumno que respondió escribió una palabra incorrecta. El docente pregunta a la clase cómo debería haberla escrito pero la clase no contesta. Entonces el docente dice:

- «Ustedes son una cuerda de flojos. Parecen estúpidos. Los debería regresar al curso pasado».

El docente le ordena a dos de los alumnos que escriban la respuesta correcta en la pizarra. El grupo sigue muy disperso y algunos se paran a hacer preguntas al docente. El docente se mete un caramelo en la boca y les dice que se sienten. El docente les dice a unos niños sentados delante:

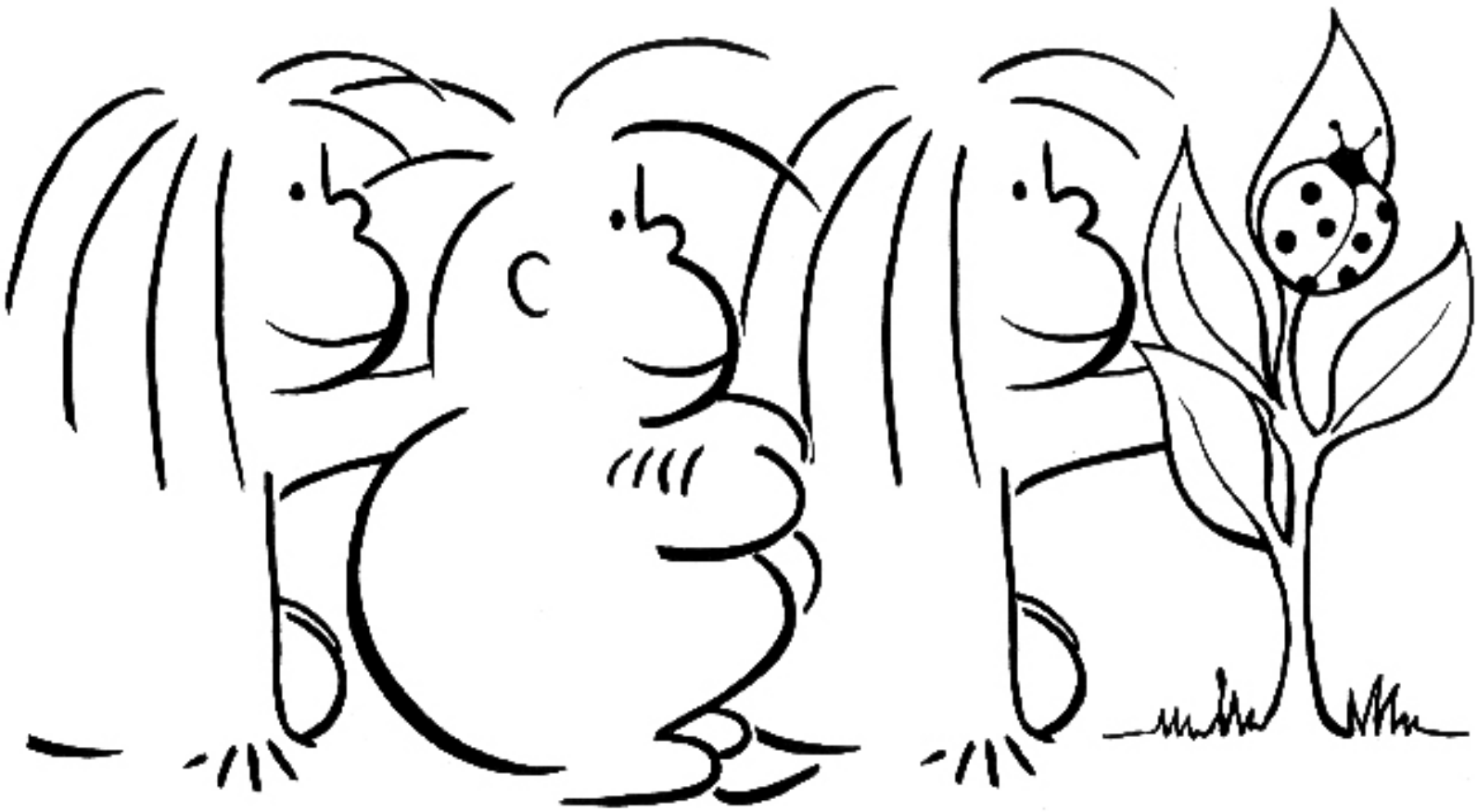
- Si siguen así ya sabrán lo que es bueno... los boto del salón.

Notas

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Ejercicio de la disciplina voluntaria

Lecturas Complementarias



Educación en derechos humanos y disciplina voluntaria

Pablo Fernández Blanco (compilador). Serie :Los derechos humanos llegan a la escuela"
Red de Apoyo por la Justicia y por la Paz. Caracas, 1999.

De la disciplina represiva a la disciplina voluntaria

Para realizar el presente trabajo partimos de la convicción de que los derechos humanos (DD.HH) son la base para juzgar todo contenido cultural y la instancia crítica de la autenticidad humanizadora de la cultura y, por tanto, de la escuela. Ellos son el punto de partida para organizar y humanizar la sociedad y por ende la escuela.

La escuela actual se ve obligada a asumir un doble desafío: contribuir con la construcción de una sociedad que personalice y una personalización que socialice. Por ende la escuela debe rechazar toda tendencia individualista o colectivista que violentan desde sus extremismos a las personas y sus derechos.

Desde esta visión cuestionamos el papel de la escuela al momento en que ella:

a) reproduce desigualdades y relaciones autoritarias propias de los grupos de poder y al servicio de sus intereses;

b) genera un acaparamiento de autoridad por parte del docente, que se considera centro y fuente del saber y de toda decisión, relegando a los alumnos a la pasividad y al silencio forzoso;

c) impone un reglamento normativo hecho por otros y que debe ser rigurosa e incuestionablemente cumplido;

d) considera al alumno como sujeto de deberes, no de derechos.

Si partimos de la etimología de la palabra disciplina encontramos que su traducción de la lengua latina significa «aprender para llegar a ser» (*discere*). En la jerga habitual la entendemos como sinónimo de normas, regaños, sermones, control, manejo de aula, considerando indisciplinada a la persona que no se deja controlar y no hace caso de la normativa dada.

Es fundamental clarificar este concepto, no desde las concepciones tradicionales, sino desde una perspectiva dialogante y liberadora, donde las conciencias asuman los criterios disciplinarios con libertad.

A partir de aquí podemos plantear una primera definición de disciplina y considerarla como «un servicio y un medio que ayuda a una persona (o grupos de personas) en su labor (trabajo, estudio, investigación, etc.) y le facilita alcanzar las metas que le interesan, puesto que son conocidas y deseadas, las cuales al realizarse darán satisfacción a sus necesidades».

Teniendo claro el ser de la disciplina podemos clarificar aquello que no es disciplina:

- No son normas a obedecer por voluntad de una autoridad.
- No es un medio de control sobre los demás.
- No es un instrumento para «aquietar alumnos».

La auténtica disciplina permite al alumno escoger, aceptar o crear una actividad que lo lleve a una meta conocida y deseada (partiendo de sus necesidades, cualidades y limitaciones). Podrá realizar, según sus propias leyes o las que haya establecido de común acuerdo con su grupo, vivenciando sus propios riesgos y consecuencias, lo mejor posible la acción asumida. Para esto pondrá en juego los hábitos necesarios que lo ayudarán a responder positivamente a las exigencias.

Por otro lado, no puede haber disciplina auténtica cuando:

- La persona desconoce las metas de su acción.
- Cae en la rutina, masificación, individualismo.
- Retrocede ante las dificultades con facilidad.
- Es inestable y trabaja por conveniencia.

- Vive en la resignación, la indolencia, el miedo, haciéndosele difícil el uso de su libertad, criticidad y capacidad de relación con los demás.

La disciplina y el alumno

Es cierto que el niño de nuestras escuelas desconoce aquello que le aprovecha para su crecimiento. Su capacidad de relacionar medios y fines y de ver y responder a normas está en sus inicios y además su voluntad es débil. El niño necesitará el apoyo del adulto para ir aprendiendo nuevas conductas normadas. Con este fin se le propondrá actividades pero sin dejarle hacer lo que él quiera; se le enseñará que hay ciertas normas que deberá tener en cuenta, para así de a poco aprender a identificar metas y los medios que le permita llegar a ellas. Disciplinar a un niño será entonces ayudarlo a que deje de hacer lo que hace sólo porque le está mandado, y lograr que sepa y quiera hacer lo que debe hacer, para que vaya aprendiendo a tomar decisiones por sí mismo.

¿Cómo lograr lo anterior?… provocando una reacción activa desde su interior hacia lo que se le propone desde el exterior, lo cual constituirá la base de su futura disciplina voluntaria o autónoma (a la cual nos referiremos detalladamente más adelante). Para lograr esto es necesario un ambiente de confianza y aceptación.

La disciplina debe ser presentada por el educador en el diálogo, para que el niño descubra el papel que ésta tiene como mediación entre la actividad grupal y las metas conocidas y deseadas.

La disciplina debe ser presentada no sólo como instrumento para llegar a las metas propuestas, sino como condición para llegar a algo aún más importante: crear las condiciones para vivir en **solidaridad**.

¿Actuar por hábitos o por convicciones?

Consideramos importante realizar esta distinción. Toda persona o grupo debe tener formado y equipado su mejor yo (o su mejor nosotros) con dos elementos importantes: hábitos y convicciones (nacidas desde su interioridad y reflejadas en sus conductas).

El problema es que muchos docentes centran su labor educativa en uno u otro elemento de forma excluyente, generando posturas antagónicas. La denominada «ley del péndulo» nos permite clarificar estas posturas.

Educadores centrados en los hábitos

Son los que afirman que los hábitos adquiridos desde temprana edad dan luego seguridad y dirección a la conducta (ser aseados, puntuales, amables, saber saludar, etc.). Esta visión se respalda en una concepción del aprendizaje que considera a la personalidad por facultades casi independientes entre sí y jerarquizadas de modo que la principal es la mente. Esta visión considera que cada facultad humana (razón, atención, voluntad, libertad, imaginación, etc.) crece por la repetición y el adiestramiento progresivo. Educar sería sinónimo de adiestrar. Ese sería el papel de la disciplina formal: asegurar el ejercicio adecuado para cada facultad, adiestrar la imaginación, la memoria, la voluntad… lo importante es la forma más que el contenido, memorizar más que lo que se memoriza. Contenidos e intereses son secundarios.

Esta visión, afortunadamente, ha sido superada por las actuales investigaciones de la sicología del aprendizaje: la persona no se divide en facultades, ni éstas crecen por adiestramiento, sino más bien la persona es una totalidad en la que cada facultad es manera distinta de actuar esa totalidad.

Lo aprendido por adiestramiento no es transferible uniformemente a toda situación. Los hábitos por sí solos no favorecen la adaptación a nuevas situaciones y menos aún al cambio. Impiden la reflexión crítica, ya que se piensa desde esquemas mentales que tienden a la rigidez y la fosilización del pensamiento. Se cae en la rutina, se estanca la conciencia y se forman personas conformistas e ingenuas, incapacitadas para el diálogo generacional. De este modo se trunca el fin que nos hemos planteado: que la escuela sea lugar de construcción de una sociedad personalizadora y una personalidad socializante.

Los hábitos auténticos son difíciles de adquirir si no corresponden a verdaderas necesidades e intereses y si no han sido interiorizados.

La imposición violenta de la disciplina formal provoca rechazo y, al desaparecer la presión, desaparece el hábito.

Los hábitos serán base de la disciplina pero no su meta ni contenido, puesto que toda educación que así lo entienda está condenada al fracaso.

Maestros que abandonan la adquisición de hábitos

En el extremo opuesto tenemos a aquellos maestros que consideran los hábitos como un problema y se centralizan en el cambio de los valores, considerando que la conciencia valorativa es la verdadera base para que la persona interiorice los motivos de su conducta, y por tanto los valores son contenido y meta de la educación, a la que toda disciplina debe servir.

En este caso los docentes olvidan que los niños y adolescentes no están aún en la etapa de la conciencia valorativa, de la moral autónoma y de la total generosidad. Por tanto la ausencia de hábitos obligaría a la persona a recurrir sólo a su conciencia valorativa, gastando energías innecesariamente a cada momento para tomar decisiones, al no tener el hábito intelectual de la memoria y el orden mental, sin el cual la criticidad y la creatividad se vuelven vacilantes, o el hábito del trabajo, sin el cual la persona queda a merced de su estado anímico, flojera, circunstancias.

La inteligencia no es tan interior que pueda prescindir de lo inconciente y mecánico.

En conclusión: los hábitos y las convicciones se necesitan mutuamente, son coextensivos, se causan y protegen, puesto que los hábitos estimulan la convicción y viceversa. Se debe educar el hábito como base para la convicción pero teniendo presente que los hábitos siempre son necesidades canalizadas y por tanto no pueden ir en contra de sus necesidades concretas. Actuar por convicción solamente, sin hábitos que apoyen, no permite llegar lejos.

El dilema no consiste entonces en optar por educar hábitos o no, sino qué hábitos, cuándo, cómo adquirirlos y tener claro si nos ayudarán a una educación en derechos humanos.

Para culminar esta primera parte haremos someramente una diferenciación práctica de hábitos a trabajar en la escuela: mecánicos y valóricos.

Entendemos por hábitos mecánicos aquellos actos fijos, regulares, estereotipados y fáciles de evaluar: aseo personal, puntualidad, orden áulico, saber respetar los momentos de silencio, etc.

Se adquieren por repetición, respaldo de normas, paciencia que sabe volver a empezar.

Los hábitos valor están sostenidos por valores que invitan a la interiorización, a responder a metas auténticas y a poder vivir solidariamente con los demás, dialogando, escuchando a todos, informándonos antes de criticar, asumir el silencio como forma de convivencia…

¿Qué es la disciplina voluntaria?

La escuela tiene que dejar de ser cómplice o causante de marginalidad, racismo, autoritarismo, alienación cultural y otras formas de violación de los derechos humanos Desde una visión liberadora y comprometida con los derechos humanos, que llamamos Estructura Disciplinar, creemos que es posible convertir la disciplina escolar en factor de democratización y humanización de la escuela.

Visto desde la Estructura Disciplinar, la disciplina no debe buscar los medios para que los alumnos hagan lo que tienen que hacer, sino, más bien, para que **sepan** y **quieran hacer lo que deben hacer** y aprendan progresivamente a tomar decisiones iluminadas por valores y por los derechos humanos.

A la luz de lo dicho, ¿qué es la disciplina voluntaria?… sencillamente la disposición interior por la cual una persona o un grupo conocen y desean una meta y, por ello, aceptan, eligen o crean las normas que les ayudarán a realizar dicha meta, de tal manera que haya armonía entre la conducta y las normas.

Lo contrario a la disciplina voluntaria es aquella que sólo busca crear hábitos por adiestramiento y domesticación.

La disciplina voluntaria se expresa en:

- el dominio de sí mismo;

- la capacidad de conocer, controlar y superar las formas de violencia;
- una conciencia más clara;
- la capacidad de responder a lo válido;
- progresiva capacidad de autonomía.

¿Disciplina interior o disciplina exterior?

Primacía de la disciplina exterior:

Para muchos maestros la disciplina es un conjunto normativo que con su autoridad debe cuidar que se cumpla. Debe saber por tanto administrar los premios y castigos en cada situación.

Si bien hay que reconocer que la disciplina facilita la vida en común, libera para la eficacia, la obediencia, el orden y la organización, la superación de los problemas de convivencia, ataca la flojera y los impulsos ciegos, esta manera de pensar entraña una actitud de superficialidad, bloqueando la necesaria posibilidad de cambiar, de crecer, de «llegar a ser». No tienen en cuenta que la disciplina es un acto de una personalidad que responde conciente y libremente a la realidad o a la meta que es conocida y deseada.

Esta postura superficial no ayuda para llegar a la postura crítica, al discernimiento ante la norma, para aceptar o rechazar.

Se bloquea el camino a la libertad y la responsabilidad, abriendo paso al legalismo (la norma por la norma misma) y la sumisión (obrar porque lo manda tal o cual persona). Se genera una doble moral, actitudes hipócritas, mentirosas o sumisas.

Primacía de la disciplina interior:

Otros educadores consideran que el alumno debe actuar por sus propias convicciones. La auténtica conducta nace de las actitudes y la conciencia iluminada por los valores. Se debe educar para que los alumnos sean autoridad de sí mismos, en coherencia con una determinada visión de la vida. Quienes así entienden la educación buscan que sus alumnos actúen libremente, prescindiendo de sus profesores, a la vez que se les brindan actividades variadas para que ellos elijan según sus gustos y teniendo al maestro sólo como un facilitador que los anima, guía, ayuda a crear un ámbito de desarrollo psicológico y moral en libertad y paz.

Se entiende aquí a las sanciones (premios-castigos) como los mismos resultados de sus acciones: fracaso, armonía, desarmonía, etc.

Las ideas antes expuestas son altamente positivas, pero no se deben perder de vista ciertos factores que inciden directamente en el proceso disciplinar. En primer término es erróneo considerar que se puede otorgar al niño total y absoluta confianza en el proceso de autoeducarse y disciplinarse, pues sus capacidades aún son limitadas para llegar a tal autonomía.

La excesiva libertad genera sensación de abandono, debilidad, permisividad que lleva al caos. La educación, el reglamento y la disciplina no limitan la libertad, sino por el contrario le sirven de apoyo para crecer y realizarse.

En conclusión: ambos aspectos son necesarios pero es la disciplina interior la que nos acerca nuestro fin que es la disciplina voluntaria. Desde el exterior se debe provocar la reacción interior que conlleva a poder dar razón de la propia vida, de vivir justa y solidariamente, asumiendo la convicción de que nuestros deberes son los derechos de los demás y que responder a los derechos de los demás es signo de haber llegado a la madurez.

Cultura y disciplina escolar

La tarea de la escuela es procesar la cultura que sostiene e interesa a una sociedad determinada, y conocer, analizar, criticar y evaluar esa cultura debe ser una tarea interesante.

¿Puede la escuela dar respuesta a esta necesidad o está irremediablemente condenada a ser aburrida y ajena a estos intereses?

La escuela tradicional ve la cultura como conocimientos sistematizados y recursos teórico-prácticos que conforman la llamada «cultura acumulada» y que debe ser «transmitida» generacionalmente. Se entiende a la cultura como algo «acabado» y se caracteriza por la organización verticalista, el academicismo, la disciplina individualista y la pedagogía verbalista. Los métodos y textos se imponen abortando cualquier criticidad o análisis de la realidad. Los objetivos y contenidos curriculares, unidos a los textos de estudio —hechos por otros— consignan una cultura extraña convirtiendo al estudio en algo aburrido con valor utilitario (hoy notas, mañana la profe-

sión y un sueldo…). Así se llega a creer que el estudio es un castigo impuesto por la sociedad para poder entrar en ella y ser considerado «alguien». Estudiar es el precio para poder entrar al campo de batalla social, donde triunfan los fuertes sobre los débiles.

Por otra parte una visión liberadora de la cultura entiende la escuela y la educación no como el ámbito de reproducción del «conocimiento-cosa» que se transite y acumula, sino como el ámbito de la «cultura acción» donde el alumno se encuentra en relación viva con la realidad, poniendo como centro de la valoración y creación cultural a los derechos humanos.

El tipo de lenguaje utilizado denota si estamos en el camino de la «cultura-acción», cuando es involucrante y se apropia de la realidad, cuando permite al sujeto ser actor y no consumidor pasivo de cultura.

Los alumnos hacen cultura cuando van descubriendo algo, cuando la escuela da cabida a las preguntas y a la búsqueda de sentido que ellos manifiestan. La escuela se ha pasado mucho tiempo respondiendo a preguntas que nadie ha hecho y, en cambio, ha negado la respuesta a preguntas apremiantes de los sujetos del aprendizaje: los niños y jóvenes.

Detengámonos un poco en el tema del lenguaje.

Los dos modelos de escuela enunciados manejan, respectivamente, diferentes lenguajes. La primera, lo que llamaremos un lenguaje universal; la segunda, un lenguaje involucrante.

Lenguaje universal

Estereotipado, externo a nosotros y a la vida, no nos exige nada en nuestra conciencia y actitudes, es impersonal y no es conflictivo.

Lenguaje involucrante

Nace del encuentro con la realidad, del actuar sobre el conocimiento hecho por otros y sobre el presente; es más complejo, supone muchos esfuerzos para ser comprendido (a diferencia del universal), ya que es involucrante para la criticidad y la toma de decisiones. En este lenguaje debemos aprender a poner lo mejor de nosotros mismos. Nacer al mundo es tomar la palabra y la escuela debe enseñar a articular los diversos aspectos de la realidad haciendo posible el reconocimiento del mundo, de los demás y de nosotros mismos.

El manejo del interés y el esfuerzo en la creación de la cultura

Dos posturas guían a los maestros en el proceso de construcción de la disciplina voluntaria: los que ven en el esfuerzo la mejor forma de crear cultura y los que se centran en el cambio en el interés de los alumnos.

Veamos los extremismos.

a) Trabajo cultural (con esfuerzo y sin interés):

Aquí se impone el concepto de «deber», según el cual habrá que dar respuesta a toda realidad que se presente, nos interese o no, ya que la vida está cargada de estas realidades y como consecuencia hay que formar en la «obediencia del deber».

Esta postura olvida que hay diferencias entre los intereses y las motivaciones del alumno y el profesor lo cual desembocará en el aburrimiento, la necesidad de liberarse de la represión y al vigilancia, el conflicto de intereses y, por supuesto, todo lo anterior manifestado en conductas indisciplinadas.

b) Trabajo cultural (con interés y sin esfuerzo):

Esta postura prescinde del esfuerzo y busca generar el interés. Cuando el tema no facilita dicho interés se llega a él a través del juego, por se la actividad espontánea interesante y educativa. Se busca que el niño juegue el trabajo y trabaje jugando.

Aquí el error estriba en que se considera el juego la mejor introducción al trabajo, cuando en realidad la finalidad del juego es permitir al niño retirarse de ese mundo adulto que le es extraño. De esa manera el niño toma de la realidad lo que sea necesario y manejable. El juego tiene reglas y dificultades tal como el niño las desea, no como se dan en la vida real.

Al verlo como la única forma de motivación llega a convertirse el juego en un fin y no en un medio para el trabajo. Al tratar que el niño actúe sin esfuerzo se lo esclaviza

de sus impulsos egocéntricos, bloqueando el paso a la motivación por convicción y valores.

La propuesta alternativa: integrar esfuerzo e interés.

Integrando el interés y el esfuerzo:

- Los logros en la actividad y el placer que esto provoca hacen interesante la actividad y el esfuerzo.
- Se experimenta alegría y placer, lo cual impulsa al yo antes, durante y después del esfuerzo, siendo éste el mejor premio cuando la actividad ha sido realizada y la meta alcanzada.
- Aparecerá la experiencia placentera en su justa dimensión, no ya como un fin sino como un medio impulsor que estimula el crecimiento.
- El placer, al ser visto como medio y no como fin, se debilita y la personalidad se va volviendo más austera y menos egocéntrica. Se puede escribir como el paso de intereses espontáneos a intereses conscientes y profundos.
- Concluyamos por tanto diciendo que el problema no radica en exigir o no esfuerzos, sino:

  — en qué esfuerzos hay que pedir y si están adaptados a la capacidad de los alumnos;

  — cómo hacer para que acepten los esfuerzos que toda actividad exige para llegar a la meta atractiva;

  — cómo superar los obstáculos que impiden integrar esfuerzo e interés (cansancio, el deseo de eficacia inmediata, preferencia por el juego y lo divertido) que traen como resultado aburrimiento, distracción y desorden, ineficacia, pleitos, etc.

Precisiones sobre disciplina voluntaria

Gustavo Espinoza. Serie "Los derechos humanos llegan a la escuela", Red de Apoyo por la Justicia y la Paz. Caracas, 1999.

Recordemos que…

Nuestra propuesta busca que la disciplina sea progresivamente voluntaria. Para ello, tendrá que estar al servicio de una cultura entendida como acción, y de una escuela donde el lenguaje sea involucrante y descongelado. Es evidente que esto es un reto que supone claridad en las ideas y mucho esfuerzo.

Hemos propuesto algunas tareas que la disciplina escolar debe realizar:

1. Que la escuela y su disciplina deben centrarse más en las personas que en los objetos; más en las actitudes que en los actos; más en las relaciones que en las normas y reglamentos; es decir, más en los fines que en los medios.

2. Que todos manifiesten libremente cómo quieren vivir juntos y lo expresen en la construcción participativa del Reglamento (= Disciplina preventiva), en el que estén indicados los comportamientos que todos desean para todos, y en el que se diga por qué es bueno y deseable que tales o cuales conductas (= disciplina exterior) y actitudes (= disciplina interior) deben ser aprendidas y realizadas, puesto que, al ser referidas al perfil del C.E., se les consideran necesarias y aptas para la vida en común y para alcanzar metas conocidas y deseadas.

3. Que democráticamente se denuncie y fundamente las conductas que no se desean por ser conductas y actitudes que bloquean, desvían o retrasan al grupo en su camino hacia las metas y que, además, perjudican a la vida en común.

4. Que, con el fin de realizar la tarea de dar razones y de ayudar a asumir los valores que sirven de base a las conductas que queremos –y teniendo presente que las actitudes y los valores no se aprenden con discursos y concursos sino con acciones– será muy bueno que los miembros del C.E., se organicen con miras a transformar la realidad circundante experimentando-reflexionando-celebrando cambios concretos.

5. Para todo esto, el servicio de la disciplina, vista desde la Estructura disciplinar, no debe buscar medios para que los alumnos **hagan** lo que **tienen** que **hacer** sino, más bien, para:

- que **sepan** y **quieran** hacer lo que **deben hacer**, y
- que aprendan progresivamente a tomar decisiones iluminadas por valores y por los derechos humanos. (= una disciplina progresivamente más voluntaria en/para una libertad cada vez más responsable).

Lo que es y no es la Disciplina Voluntaria Escolar

Creemos que la disciplina más apta es la que, poco a poco, llega a ser voluntaria, puesto que es el mejor medio para lograr que, dentro de la Estructura disciplinar, la escuela se centre en una educación en/para los derechos humanos.

Sin embargo es conveniente analizarla y precisarla un poco más, puesto que tiene características particulares que aún no hemos descubierto. Caminaremos afirmando y negando: la disciplina es "esto"; pero "no-esto" sino "aquello". Hemos hecho lo primero; ahora pretendemos hacer lo segundo y lo tercero.

La disciplina: ¿exterior o interior a la acción educativa?

Recordemos, una vez más, que por encima de la cultura vista como una "cosa-para-trasmitir", hemos preferido la visión de

la cultura como una "acción-sobre-la-realidad-presente"; y, aun dentro de esta segunda visión, hay maestros que creen que *la Disciplina es una condición anterior y exterior a la acción del aprendizaje*.

Pensemos, a manera de primer ejemplo, cuál es el ideal de disciplina para muchos maestros: un profesor entra en el aula... los alumnos se paran en señal de respeto y asumen el silencio necesario para poder escuchar las indicaciones del profesor y ponerse a trabajar.

"Sin disciplina –afirman– no se puede empezar a trabajar". Así pues, se recurre a la disciplina como un medio eficaz que les procura las condiciones previas para poder trabajar; y es para eso que se construyen los reglamentos.

Un segundo ejemplo, poco común, pero característico y positivo de esta manera de entender la disciplina, lo podemos encontrar en los valiosos esfuerzos que ciertos C.E. realizan para democratizar la elaboración del Reglamento con el fin de normar la conducta que todos desean para todos (= Disciplina preventiva), donde queda expresado cómo quieren vivir juntos de tal manera que cada uno sepa a qué atenerse y a dónde se va con esas conductas.

El caso es que, en ambos ejemplos, se trata de una disciplina no sólo anterior a la acción sino exterior a ella. Entenderla así, es asumir una perspectiva incompleta y, por ello, equivocada de la disciplina.

Sin embargo, aun cuando creemos que es urgentísimo que todos participen activamente en la elaboración del Reglamento que norme las reglas de conducta para evitar los posibles conflictos, no es suficiente[1] puesto que:

- olvida que la disciplina (al igual que la comprensión de la cultura) se da dentro-de-una-acción que busca una meta satisfactoria de necesidades (= Disciplina-en- la-acción);
- no es correcto creer que los alumnos y maestros de un C.E., por el solo hecho de haber participado en la construcción y en la aceptación del Reglamento, van a cumplir con las conductas y actitudes indicadas: no basta conocer previamente algo para luego llevarlo a la práctica[2];
- la Disciplina preventiva, por sí sola, se limitaría a ser un instrumento de control y no una ayuda liberadora para abordar la realidad cultural vista como una "acción-sobre-la-realidad", no ayuda a poner a las personas y sus actitudes en el centro de todos los esfuerzos educativos, haciendo que las normas y las autoridades tomen ese lugar.

Creemos, más bien, que: *la Disciplina es una condición interna y derivada de una acción cultural interesante*.

¿Qué significa esto? Significa que la disciplina y sus normas adquieren sentido propio (= dirección + significado) cuando, en la práctica, están inmersa en la acción (Disciplina-en-la-acción).

Con un ejemplo, sacado de la vida cotidiana, podemos captar mejor esta perspectiva, y nos ayudará –eso esperamos– a entender la disciplina de una forma más completa, más liberadora. Imagínese el lector que tiene deseos de ir al cine. ¿Qué debe hacer? Prepararse, salir a la hora, prever el transporte y, al llegar, hacer la cola, pagar la entrada y entrar. Imagínese que todavía no ha empezado la proyección y se detiene a mirar... ¿Qué observa? Ve a las personas entrar o salir; y, mientras se van acomodando en los asientos, hay murmullos, bisbiseos y movimientos de todo tipo. Luego se apagan progresivamente las luces y... ¡empieza la película! ¿Qué podemos notar? Los ruidos y los movimientos cesan; la gente se concentra –porque les interesa– y hacen silencio y calma[3]. La película empieza a "dominarlo" todo y "desaparecen" los espectadores, puesto que la película capta y, regula el comportamiento.[4] ¿Qué pasó? ¿Por qué estos cambios de conducta? ¿Necesitaron que alguien les recuerde las normas apropiadas? (¿Alguien gritó: iiCállense!!?)… Sencillamente sucedió que un grupo de personas asumieron, espontáneamente la misma acción, las normas de disciplina que la actividad interesante requería para poder satisfacer las necesidades de todos[5].

La disciplina: ¿centrada en la conducta y actitudes individuales o grupales?

Pensamos por modelos: nuestra visión e interpretación de cualquier aspecto de la realidad está influida y matizada por los mo-

1 Ver, en esta misma colección las pp. 7/9 del Nº 18. Es conveniente recordar que la lectura de este flleto supone los contenidos de los folletos Nº 16 y 18 de esta misma colección.

2 No se trata sólo de evitar posibles conflictos e indisciplinas creando un reglamento. Hay que ir más allá de lo preventivo. Es en la acción misma donde se puede entender el reglamento en su plenitud; es en la acción donde se pueda practicar una disciplina con la que los maestros, al tener mejor conocimiento de sí mismos y de sus alumnos, puedan promover un ambiente donde todos puedan manifestar sus sentimientos e intereses, ayudándose mutuamente a satisfacer las necesidades de todos. La disciplina –digámoslo una vez más– sirve para promover, para conseguir algo, para llegar a metas. Toda visión y práctica controlista es un mal entendido; y este malentendido es muy común.
Tengamos también presente que las normas de cualquier reglamento, por sí solas, no tienen ni valor ni sentido propios (y esto lo deben meditar detenidamente los que recurren muy fácilmente a las normas y a las leyes, es decir, los legalistas y autoritarios): son las metas y el tipo de acción las que le dan sentido (dirección y significado).

3 Creer que luego de comprender algo ya se está listo para aplicarlo a la realidad es caer en un cierto racionalismo deductivista.

4 Recordemos que el silencio es "para algo" y no vale por sí mismo.

5 "Cuando una actividad interesa, la disciplina se arregla sola".

6 Pensamos que toda actividad, para lograrse, necesita de disciplina: para viajar, mantener una decisión, equilibrar el sistema digestivo, librarse de un mal hábito, perfeccionar una habilidad, etc.

delos o concepciones que hemos adquirido. Podemos afirmar que no vemos ni valoramos la realidad tal como es, sino sólo aquello que nuestro modelo nos permite ver y valorar. A tal modelo, tal interpretación.

Con la disciplina de nuestros centros educativos sucede igual: a la hora de pensarla, criticarla, mejorarla, etc., usamos el modelo de escuela (y de educación) que creemos correcto[6]. Es más, podemos saber qué modelo de escuela (y de educación) tienen los maestros observando cómo piensan y practican la disciplina[7].

En la concepción tradicional: *la disciplina está centrada en las conductas y actitudes individuales.*

Describamos sencillamente tres características de esta concepción o modelo interpretativo.

El modelo tradicionalista de la escuela, de la educación y, por tanto, de la disciplina, responde, como primera característica, al siguiente proceso racionalista:

a) La sociedad debe transmitir a las nuevas generaciones su patrimonio cultural, es decir, el conjunto de saberes que considera valiosos.

b) Al ser considerado el hombre como un animal racional, el conjunto de saberes culturales se reduce a ideas, a conceptos…

c) … que están depositados en libros.

d) y de los libros deben pasar a la memoria del profesor que debe hacer lo posible para que...

e) …pase a la cabeza (a la memoria) de los alumnos.

La concepción racionalista de la escuela tradicional tiene una segunda característica: está centrada en el profesor. Para que una escuela sea buena depende de que tenga buenos profesores, y un buen profesor se mide, entre otras cosas, por su capacidad de controlar a los alumnos (= "disciplina") para que hagan lo que tienen que hacer: estudiar. En efecto, todo funciona bien si posee cualidades y experiencia en el uso de ciertos "truquitos" que le sirven para "mantener la disciplina" y el control. Su autoridad está para eso ("Hacerse respetar" le dicen). Es por esto que en los centros de formación de maestros se enseñan a los futuros profesores ciertas "recetas" o "truquitos" para lograr la eficacia en la "disciplina".[8]

Una tercera característica es el individualismo: el tratamiento educativo es marcadamente individual; los problemas de disciplina están percibidos separadamente; las aulas son un conglomerado de alumnos yuxtapuestos que se esfuerzan por estudiar y, como la competencia es un medio muy común para motivar, el individualismo está asegurado. (¡Sálvese quien pueda!). El racionalismo, el individualismo y la centralidad dada al profesor, son las tres características que más influyen y deforman la disciplina (y perjudican la educación centrada en la vigencia de los DD.HH).

Creemos, más bien, que: *la disciplina debe estar centrada en las conductas y actitudes grupales.*

Si optamos por el modelo interpretativo centrado en el grupo, no queremos caer en otra realidad extrema y alienante: el "grupismo" y la masificación que anulan la dimensión personal, dimensión importantísima que debe ser tomada en cuenta en la escuela.

Con la visión interpretativa, la disciplina puede cambiar convirtiéndose en un instrumento muy útil para lograr que la educación y la escuela "lleguen-a-ser"[9] más solidarias, democráticas y justas. Al estar centrada en ellos, los alumnos pueden ser sujetos activos de una formación que los ayude progresivamente a adquirir las conductas y las actitudes necesarias para llegar-a-ser un grupo real.[10]

¿Qué hacer?

Si deseamos que las personas sean el centro de la escuela podemos pensar que:

1. Es necesario dejar el modelo tradicionalista de la escuela y, más bien, asumir metodologías que tomen a los alumnos como grupo y como el centro de la actividad escolar[11]. Esto supone detectar y superar toda actitud y metodología que estimule la masificación en el que los 45 o 50 alumnos estén yuxtapuestos y compitiendo entre ellos.

2. Las normas de disciplina y el grupo no pueden separarse: las normas de disciplina no tienen sentido si no ayudan a que el grupo se consolide; y, a su vez, las normas de disciplina no adquieren su característica de ser un medio educativo si no nacen de la acción de un grupo real que trabaja movido por un interés común. Las normas de disciplina y el grupo se necesitan y complementan.

7 Más que por mala voluntad o por incapacidad profesional, son los modelos interpretativos (con los que entendemos la escuela y la educación) los causantes de muchas violaciones de derechos humanos.

8 Además de conocer los modelos interpretativos de la escuela (y de la educación) y sus correspondientes maneras de pensar y de practicar la disciplina, es necesario tratar las coherencias e incoherencias entre modelo educativo y práctica disciplinar.

9 El común deseo de buscar "recetas" y aplicar "truquitos" que ayuden a resolver problemas individuales de alumnos indisciplinados es una característica de los maestros que piensan la disciplina aisladamente, es decir, por "casos--problemas", manifestando una visión tradicionalista de la escuela y de la educación. Es evidente que esta postura hay que irla superando.

10 La etimología de la palabra disciplina nos puede ayudar a entender mejor lo que querernos decir. De raíz latina (*discere*) se puede traducir como "aprender-para-llegar-a-ser". La palabra "discípulo" tiene la misma raíz: es aquél que acepta una disciplina "para-llegar-a-ser".

11 Los grupos no nacen, se hacen; y para realizar esta tarea se necesita una disciplina adecuada.

3. Hay que buscar que el grupo ya formado se adueñe progresivamente de su actividad y, en ella, los alumnos descubran la responsabilidad que tienen de asumir las reglas de disciplina que todo grupo necesita para adquirir las metas (conocidas y deseadas) de la actividad: es la actividad misma la que señala cuáles son las reglas necesarias y cuáles no; cuáles son las importantes y cuáles no, etc.[12]

4. Se trata de que la actividad organice el interés del grupo. La disciplina debe nacer –y hacerse vida– de la misma actividad que se realiza por el interés que mantiene la actividad. La disciplina es un medio necesario que nace de un grupo que se organiza a sí mismo para realizar algo interesante.

La disciplina: ¿reducida a hacer cumplir lo que está mandado (= control) estimulando con el miedo y el castigo, o es un medio para asumir conductas y actitudes aptas para alcanzar metas?

No es raro encontrar maestros (y apoyados por algunos padres de familia) que entran al aula con un palo (u otro objeto punitivo). Menos raro es encontrar ciertas maneras de pensar que afirman que el castigo es necesario; que es la forma más rápida de arreglar los problemas; que los alumnos no entienden de otra forma puesto que son tratados así en sus casas; que dejar el castigo sería perjudicial, etc.

Se considera que una buena autoridad es aquella que resuelve eficazmente los problemas de disciplina; que tiene "voz de mando" y se "hace respetar"; que, por su seriedad, inspira miedo y todos le hacen caso portándose como "Dios manda"; que, al conocer bien el Reglamento, dice "lo que está bien" y hay que hacer, y "lo que está mal" y no hay que hacer.

En efecto: cuando se habla de disciplina se habla preferentemente desde castigos y prohibiciones hasta gritos, golpes, etc. Hablar así es aceptar la violencia del miedo como un medio eficaz para hacemos respetar y que nos hagan caso.

Nosotros creemos incorrecta y peligrosa la opinión y la práctica de aquellos maestros cuando afirman que: *el CASTIGO es un NECESARIO ESTÍMULO para que los alumnos CUMPLAN con lo que ESTÁ MANDADO.*

Nos preguntamos: ¿Es necesario el Castigo?

¿Se necesita de los castigos para ayudar a los alumnos a cambiar de actitudes y conductas?

¿Existen castigos educativos?

El castigo –así lo creemos– no se justifica; aun cuando parezca que con algunos alumnos no queda otro remedio más que el castigo. No creemos que sea necesario. Hay que recurrir a otros medios[13].

¿Por qué? A pesar de que el castigo es un recurso a la mano, fácil de recurrir, y que es un medio para denunciar que algo va mal y que tenemos que detenerlo, no es justificable y se corren muchos riesgos. Veamos alguno de ellos:

1. El castigo es un recurso fácil que intenta corregir una mala conducta y suplantada por otra que consideramos mejor. ¿La corrige? El cambio de conducta es momentáneo y no la corrige; sólo la reprime.
2. Unas veces, entre el castigo y la conducta errada hay desproporción. Otras veces se castiga para sentir que se controla la situación o para "no ser desautorizados". Se castiga, más para "vengar una ofensa" o para "sentirse bien", desahogando la cólera, mas que para ayudar-a-crecer.
3. Cuando queremos corregir la conducta que creemos incorrecta, al usar el castigo se corre un doble riesgo:

a) Suprimir las conductas positivas, y

b) Generar más violencia en aquellas conductas que juzgamos incorrectas.

Pongamos un par de ejemplos que pueden iluminar este doble riesgo:

- Si se castiga a Juanito por ser muy indisciplinado en el aula, puede dejar de realizar la tarea y no participar en clase.
- Si se castiga a un niño por hacer demasiada bulla cuando juega mientras hay personas que desean descansar en silencio, el niño puede empezar a hacer más ruido (aumentando la conducta que no deseábamos) y dejará de expresar sus sentimientos y necesidades.

4. El castigo puede generar, como reacción, emociones negativas cuando, por ejemplo, se produce agresión contra el castigador o contra todo lo que es del agresor: las personas vinculadas a él, sus cosas, sus ideas. Por ejemplo, cuando un padre castiga a su hijo

12 Es obvio afirmar que el "dictado de clases" es perjudicial, entre otras cosas, porque bloquea todo lo que intentamos decir. También es bueno recordar que, al afirmar que la actividad grupal es importante para captar el sentido de la disciplina escolar, no queremos irnos al extremo de hacer todas las actividades en grupo, cayendo en el defecto opuesto: el "grupismo". Es conveniente saber formar los grupos y saber cómo funcionan. (Al respecto consultar lo dicho en las primeras páginas del número 16 de esta misma colección).

13 ¿De dónde se sacan las normas? Es la actividad la que señala las normas que hay que tener en cuenta: hablar, callarse, pararse, trabajar individual o grupalmente, etc. Si, por ejemplo, se realiza una actividad que, para llevarla a cabalidad, es necesario que todos los miembros del grupo hablen, ¿quién es el disciplinado? ¿el que habla o el que no habla?

14 Es preferible hablar de consecuencias y no de castigos.

14 En *Maestro-Alumno* (México, 1977)

(sea física o psicológicamente) el hijo puede agredir a su hermano menor.

5. El castigo también puede producir autoagresión o negación de sí mismo, por medio del miedo, aislamiento, odio, amarguras, etc., haciendo que la persona se aprecie poco a sí mismo y por ello ya no aprecie a los demás.

6. El castigo produce un peligroso círculo vicioso: cuando, ante una conducta errada, se castiga, puede presentarse la necesidad de seguir castigando, puesto que si se deja de castigar, la conducta negativa aparecerá con más fuerza. El peligro consiste en que el niño se empiece a "curtir" y a acostumbrar de tal manera que ya no responda al castigo y, para que reaccione y cambie –siempre momentáneamente– se recurre a un castigo más fuerte[14].

7. El castigo refuerza las conductas heterónomas: los niños sólo se portarán bien cuando están ante la presencia de la autoridad que los puede castigar o premiar[15].

¿Cómo hacer ante una conducta equivocada, indisciplinada?

a) No hacerse el resentido, no discutir con el niño (o alumno) ni regañarlo. Indicar la conducta deseada dando las razones de por qué es mejor, y ser firme hasta que sea cumplida. Eliminar gritos, regaños, sermones. Si hay que subir la voz, bajarla apenas el niño (o alumno) cambie de conducta.

b) No exigir lo que la autoridad no puede cumplir.

c) Hay que ser constante y coherente con lo que enseña: no cambiar a cada rato las indicaciones.

d) Cumpla lo que promete.

e) Aprenda a felicitar y elogiar antes que estar criticando y castigando lo malo.

f) Si, en último caso, se ve que es necesario el castigo, no hacerlo con arrebatos de cólera sino, más bien, usar el retiro de ciertos estímulos, tales como el quitar la propina, limitar los permisos, etc. Creemos que esta forma es la menos perjudicial. No olvidemos que el castigo tiene muchos límites; ni olvidemos que el castigo, al introducir el miedo y el resentimiento, tiene que estar acompañado del diálogo y de la necesidad de vencer el miedo con la reconciliación y el perdón ya que el castigo ataca lo más importante entre las personas: su relación[16].

Creemos, más bien, que la disciplina: *es un medio para el aprendizaje de actitudes y conductas aptas para alcanzar metas conocidas y deseadas y para lograr la vida en común.*

La disciplina tiene la tarea de proponer las conductas y actitudes aptas para la adquisición de las metas atractivas y que hagan posible la vida en común. Igualmente, debe ayudar a que, progresivamente se vayan dejando aquellas acciones y actitudes que no ayudan a dichos fines. Para ello –y esta es parte de nuestra propuesta– la disciplina debe ayudar a que las necesidades, ocurrencias y sentimientos de los alumnos se manifiesten para integrarlas en la práctica pedagógica. El castigo las reprime y enmascara.

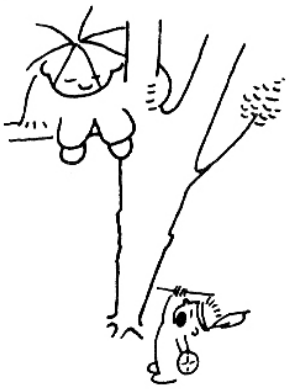
La disciplina, ¿es un medio para controlar, manipular y enmascarar nuestras incoherencias, o es un medio privilegiado para enseñar nuestros valores y convicciones?

Creemos errada y peligrosa la práctica de algunas personas que convierten la disciplina en: **un medio para controlar, manipular y enmascarar miedos e incoherencias**

Cuando la autoridad está más preocupada por sí misma y por su prestigio que por el bien de los demás; cuando las conductas de las personas están bajo la responsabilidad de una persona; cuando el reglamento y su disciplina están reducidos a prohibir y controlar; cuando, por comodidad, soberbia, miedo, etc. ordenamos para que los demás nos sirvan pidiéndoles que hagan lo que nosotros tenemos que hacer; cuando, por fin, sometemos a otros para que cumplan con normas, conducta y maneras de pensar que no realizamos ni creemos, entonces la disciplina es un medio manipulador, controlista y alienante.

Nosotros creemos, más bien, que la disciplina es: *un medio para mostrar y enseñar nuestras convicciones y valores*

La disciplina que buscamos es el medio que nos sirve para transmitir aquellos valores en que creemos. Así pues, la disciplina que pedimos para otros es la misma que estamos viviendo y que se convierte en la manera



H. Ginott afirma que "la esencia de la disciplina es encontrar alternativas afectivas al castigo". Castigar a un niño es desesperarlo y hacerlo ineducable. Él se hace rencoroso, hostil, y prisionero de la venganza. Sumido en la rabia y absorbido por la lucha, no le queda tiempo ni capacidad para estudiar. En la disciplina, lo que genera resentimiento y odio debe ser eliminado. Lo que crea autoestima, debe ser buscado.

15 El castigo, por su carga de heteronomía, atenta contra la educación en valores. cuando sean mayores harán las cosas sólo por el beneficio: y dejarán de hacerlo no porque lo que va a hacer esté mal, sino por miedo al castigo. De aquí nace la amoralidad.

16 El miedo bloquea la relación con aquellos que educamos: bloquea la comunicación, el aprendizaje en valores y, por ser una enfermedad, bloquea el crecimiento: mientras se esté asustado no se madura.

17 El miedo bloquea la relación con

como le decimos a los demás en qué es lo que creemos; es la manera como nosotros mismos mostramos los límites más allá de los cuales no queremos ir; es la manera como luchamos y perseguimos –para nosotros mismos– esos valores que proponemos a otros.

¿Cómo podremos mostrar y enseñar a nuestros hijos y alumnos lo valioso que es "llegar-a-ser" justos, veraces, cultos, solidarios, críticos, etc.? Hay dos respuestas:

1. Si los amamos. Si los afirmamos y ayudamos-a- crecer, es decir, si somos autoridad.

2. Si lo que queremos enseñarles lo ven en nosotros.

Si así lo hacemos, poco a poco lograremos que hagan suyos esos valores y conductas.

La disciplina, ¿es un medio que busca la adquisición de conductas superficiales y exteriores, o busca actitudes y conductas profundas motivadas por convicciones y valores?

Es común pensar y hablar superficialmente de la disciplina. Se le suele relacionar con la búsqueda de actos, de buenos modales, de formas de hablar y de vestir, de maneras prudentes de conducirse en sociedad, etc. El malentendido consiste en reducirlo y quedarse en los actos (= efectos) y no ir a las actitudes (= causas de los actos) [17].

Cuando se le preguntó a unos maestros que quién era, según su manera de pensar, una persona disciplinada, contestaron que es:

- "la persona que tiene una buena educación".
- "aquella que por su presencia lo dice todo. Es ordenada cumplida y se sabe comportar en el medio en que vive".
- "es ordenada, puntual y segura de sí misma".
- "cuando siente y sabe mostrar en todo momento que es puntual y organizado".
- "la persona que tiene un orden, una manera de vivir y que siempre se rige por un mismo margen de vida preestablecido por ella misma»;
- "organizada, ordenada, responsable, puntual y metódica en su vida";
- "es aquella que tiene orden en todo sentido";
- "sabe mantenerse y dominarse por sí misma y a la vez mantiene y domina el orden de los demás";
- "la que tiene buenos hábitos adquiridos desde su infancia"[18];
- "una persona que ha adquirido buenos hábitos, y que sabe entender todo lo que se le explica";
- "manifiesta buenas actitudes de orden, responsabilidad, respeto, puntualidad en todo lugar donde se encuentre y no necesariamente bajo la vigilancia de una autoridad o reglamento impuesto", etc.

La sola búsqueda de conductas no es la única tarea de disciplina, tal como la hemos planteado. Hay que cambiar nuestra perspectiva y buscar las actitudes (= las intenciones y convicciones más o menos estables) como uno de los más importantes objetivos de la disciplina. Si lo que buscamos es hacer de la disciplina un acto interior al servicio de los valores y de la vida y del bien común, debemos preocupamos más, no por lo que hacen, sino por las razones por las cuales hacen lo que hacen; preocupémonos para que nuestros alumnos vayan madurando y puedan, poco a poco, ir tomando decisiones por sí mismos y que sepan buscar valores en sus metas satisfactorias; preocupémonos más por ayudarlos a que revisen, critiquen, mejoren y/o cambien las razones de sus actos; preocupémonos más para que aprendan a vivir según sus convicciones y valores y las mantengan durante su vida y no sólo cuando están en el colegio o en la casa.

¿Cómo curarnos del defecto de lo superficial?

a. En lugar de decirles (y decimos) en qué deben creer y cómo deben comportarse, preguntémosles (y preguntémonos) de qué están convencidos y pedirles que sean coherentes.

b. Y cuando no son coherentes entre sus conductas y sus convicciones, preguntémosles cuáles van a ser las sanciones o consecuencias que van a asumir y aplicarse a sí mismos. (Muy probable que sean muy duros consigo mismos y haya que ayudar a aligerarlos).

aquellos que educamos: bloquea la comunicación, el aprendizaje en valores y, por ser una enfermedad, bloquea el crecimiento: miestras se esté asustado no se madura.

18 El anacrónico concepto de "buena conducta" como sinónimo de masificación, pasividad y sumisión, debería ser eliminado. Refleja un enfoque contrario a los valores de solidaridad y servicio. Por el contrario, se deben fomentar las conductas de criticidad, compromiso, interioridad, libertad, etc.

Algunas pistas para la reflexión y/o el cambio hacia una disciplina apta para la educación en Derechos Humanos

1. Hay posibilidad de realizar una disciplina al servicio de las personas y de sus Derechos cuando el maestro –con simpatía y abnegación, con sus órdenes y su manera de ser y de relacionarse– pone en evidencia que está al servicio de los alumnos. Si con sus actitudes provoca oposición[19] toda disciplina que venga de él tendrá dificultades para lograr la disciplina voluntaria.

2. Toda disciplina propuesta debe ser respetuosa del alumno.

La disciplina que proponemos nada tiene que ver con aquella que hace de la obediencia un acto de humillación o de sumisión. La disciplina tiende a humillar cuando una orden está respaldada sólo por la autoridad del maestro y no por la autoridad que viene de las metas que se desean comprender, realizar, etc.

La disciplina que busca llegar a ser voluntaria no pretende "quebrar" ni "domesticar" la voluntad del alumno. Desea, más bien, que sea más libre, flexible y fuerte, y lo hace apelando a su "mejor-yo". No trata de "vencer" a nadie. De lo contrario, los resultados serían la rigidez, el miedo[19] y la hipocresía; y del miedo no nace ni el respeto ni la obediencia[20].

Respetar a los alumnos es ayudarlos a crecer de tal manera que puedan auto-imprimirse progresivamente una disciplina para la acción; y para lograrlo, el educador estará acompañando como una autoridad que sirve, provocando juicios críticos, rectificaciones, afirmaciones, orientaciones y estímulos.

El respeto a los alumnos se manifiesta en la calma y la serenidad; en el control de la ira y en el tono de voz; en la justicia de las sanciones; en la capacidad de democratizar la disciplina y –ante todo– en no hacer de la disciplina un asunto personal.

Respetar a los alumnos es dar a las normas de disciplina el valor que les corresponde según su calidad (= el valor que las sostiene y las metas a las que apuntan). No se puede dar la misma importancia a las normas que buscan la solidaridad, la justicia o la participación, que a las normas que tienden a buscar conductas exteriores: buena presencia, cabello corto, uniforme correctamente bien aseado, "buenos modales", tratar de "Usted" a los mayores y pararse –en señal de respeto– siempre que entra uno de ellos en el aula.

Respetar a los alumnos es poner en evidencia nuestra paciente y constante observación no sólo de sus actos sino, en especial, de las actitudes que dan significado a esos actos: si no obedecen, ver si lo hacen por capricho, por necesidad de autoafirmarse llamando la atención y reclamar afecto; si no aprenden o no estudian, ver si es por pereza, mala voluntad, conflictos familiares, falta de tiempo, mala alimentación y/o salud deficiente; si se distrae mucho, ver si es a causa de falta de interés, por inadaptación de la actividad, por tensiones del hogar, etc.

3. Hay que referir todos los esfuerzos a un fin atractivo y esperanzador[21].

No se trata sólo de dar normas sino de saber qué es lo que se quiere y cómo llegar a ello. Hay que mantener la esperanza a toda costa: da luz a la actividad y razones a los esfuerzos.

Muchas de las actividades que se piden en la escuela no son interesantes en sí mismas; sólo lo son si están unidas a un bien interesante porque "ayudan-a-crecer", es decir, porque dicha meta es autoridad. Pensemos en un obrero que se cansa trabajando en algo que le satisface a medias, pero se esfuerza porque tiene presente el bien de su familia amada. Igualmente, aprender de memoria será interesante si va unido a un fin atractivo: un debate, una escenificación teatral, una mejor comprensión de la situación actual, etc.[22]

Preguntémonos:

¿Cuántas veces pedimos silencio u otra conducta y sólo hemos encontrado la indiferencia de los alumnos? ¿No será porque el trabajo es aburrido o la clase es larga, desordenada, desadaptada y abstracta? ¿o porque los alumnos sienten que no valen nada ante un profesor que, para mantenerse el "orden", los humilla o agrede?

¿Cuántas veces nos hemos molestado por el mal comportamiento de los alumnos sin estar iluminados por la meta que queremos conseguir? Y al hacerlo así no nos damos cuenta de que las sanciones pueden ser aceptadas y llegar a ser interesantes si van unidas

19 O por su carácter inestable, grosero, violento, autoritario, permisivo, indiferente, hipócrita, etc., o por su metodología aburrida, pasiva, memorista (dictado de clase) y centrada en un profesor intelectualmente más repetidor de conceptos –con un lenguaje no involucrante– que testigo de la verdad que proponen.

20 Un maestro que genera miedo no tiene derecho a exigir que se le diga la verdad.

21 Respeto no significa tener miedo ni asumir posturas de reverente sumisión. Más bien, por su raíz latina "*respecere*" (mirar), podemos entenderlo como la "capacidad de mirar a una persona tal como es", teniendo en cuenta que es única. Sin amor no hay respeto y viceversa. Si se ama a una persona se busca que crezca y se desarrolle tal como es y no tal como uno lo necesita para su conveniencia o uso.

22 Se trata de llegar a obedecer a la propia conciencia iluminada por una meta cargada de valores y que ayude al bien común. Por su raíz latina (*ob-audire* "oír lo que se tiene delante") podemos entender que es obediente aquél que presta oído atenta y analíticamente y responde libremente a la palabra del otro que ha sido recibida en disponibilidad y apertura. La sumisión, distinta y opuesta a la obediencia es la actitud del esclavo. Es la respuesta a otro que "desde fuera" mantiene una relación de dominación-dependencia. Sólo el libre es obediente y el obediente permanece libre.

23 Es evidente que estudiar sólo para ganar un concurso, tener mejor nota o lograr un asueto es, no sólo matar a la disciplina interior sino, más bien, obstaculizar la necesaria adquisición de la conciencia unificada: se crece en dicha conciencia en la medida en que aprendemos a relacionar toda actividad con una meta atractiva.

a una meta capaz de despertar al "mejor-yo" y al "mejor-nosotros", en cuanto que la sanción debe ir unida al deseo de crecer, de lograr que todos se escuchen, de entender algo problemático, etc.

4. Asegurar el éxito de los esfuerzos.

Un trabajo que pida esfuerzos desmedidos, probablemente será abandonado. Volver a pedir un trabajo en el cual se ha fracasado varias veces será perjudicial, ya que todo fracaso no asimilado trae desaliento y desconfianza en sí mismo y en los demás.

Se trata, más bien, de educar en la esperanza asegurando, en lo posible, el éxito de los esfuerzos. Para ello –y en contra de aquellos que opinan que los fracasos son parte clave y útil de la educación– hay que asegurar el éxito de los trabajos proponiendo actividades que los alumnos puedan realizar y entender. Y esto es válido también cuando, a pesar de todas las previsiones, se experimentan fracasos: éstos pueden usarse para construir futuros triunfos, aun cuando los fracasos tiendan a desanimar a los alumnos e invite al abandono de los esfuerzos, puesto que el esfuerzo se debilita o desaparece cuando se pierde la esperanza. En algunos casos es recomendable dar trabajos más fáciles con el fin de restablecer la confianza perdida.

5. Manifestar confianza

Es fundamental para cualquier persona el que tenga satisfecha la necesidad de cariño y de pertenencia; de sentirse valiosa, aceptada, competente y responsable[23].

La opinión que se tiene de alguien influye mucho en su conducta, ayudándolo a su crecimiento y liberación o a su depresión y esclavitud. Esta fuerza que los demás tienen sobre las personas o los grupos pueden tomar dimensiones desproporcionadas cuando construyen su imagen a partir sólo de la opinión de los demás: nos volvemos embusteros en la medida en que crezca la necesidad alienante de justificar, ante los demás, la idea que ellos tienen de nosotros, aun a costa de cualquier actitud o acción.

Conviene evitar juzgar a las personas (y a nuestros alumnos) sólo desde sus faltas; hay que hacerlo desde su posibilidad de hacer bien las cosas: nunca insultar, sermonear ni estar recordando las fallas anteriores. Conviene cambiar la perspectiva: afirmar que la persona "no es así", que "ese no es su verdadero yo", que "no se le reconoce en sus fallas", que "se cree en él" y que "puede superarse", etc.

6. Las reglas de disciplina que se proponen deben adaptarse a las posibilidades de los alumnos; satisfacer los intereses nacidos de las necesidades básicas o profundas de los alumnos; derivarse de la actividad; referirse a las metas que...; ...tienen que ser conocidas y deseadas.

- ¿Se trata de exigir atención en el aula? Si la clase es larga, mal adaptada, confusa y abstracta, no se podrá exigir atención. ¿Por qué? Porque exigir atención es derecho que viene de la verdad enseñada, en cuanto (y si es que) responde a necesidades de los alumnos.
- ¿Se trata de asegurar el orden en trabajo grupal? Se logrará si las actividades están adaptadas y si presentan según sus posibilidades y necesidades.
- ¿Se trata de crear un ambiente con actitudes que favorezca el silencio y la calma? Será realizada en la medida que sean exigencias del mismo trabajo que se realiza; que no esté por encima de fuerzas normales; que los alumnos sepan y deseen las metas que se les presenta y que las reglas de conducta sean aceptadas por consenso.

¿Hay problemas de disciplina? Preguntémonos:

- ¿Las metas son atractivas?
- ¿Las metas y las normas son presentadas en el diálogo y con el fin de buscar el consenso?
- ¿Las metas y las normas están dirigidas a un grupo real o a un conglomerado de alumnos yuxtapuestos y desorganizados?
- ¿Las normas de disciplina apuntan a satisfacer necesidades y/o aspiraciones?
- ¿Las normas están adaptadas a sus capacidades?
- ¿Las normas están derivadas de la misma acción, es decir, si son vistas como las condiciones necesarias para que se realice bien una acción sobre la cultura?

7. La disciplina escolar es grupal.

La actividad grupal es la base de la disciplina escolar[24]. Y al grupo hay que construirlo, puesto que el mero hecho de tener unos

23 Se trata de llegar a obedecer a la propia conciencia iluminada por una meta cargada de valores y que ayude al bien común. Por su raíz latina (*ob-audire* "oír lo que se tiene delante") podemos entender que es obediente aquél que presta oído atenta y analíticamente y responde libremente a la palabra del otro que ha sido recibida en disponibilidad y apertura. La sumisión, distinta y opuesta a la obediencia es la actitud del esclavo. Es la respuesta a otro que "desde fuera" mantiene una relación de dominación-dependencia. Sólo el libre es obediente y el obediente permanece libre.

24 Es evidente que estudiar sólo para ganar un concurso, tener mejor nota o lograr un asueto es, no sólo matar a la disciplina interior sino, más bien, obstaculizar la necesaria adquisición de la conciencia unificada: se crece en dicha conciencia en la medida en que aprendemos a relacionar toda actividad con una meta atractiva.

45 a 50 alumnos en el aula no significa que ya sean un grupo. Normalmente lo que se tiene es un conglomerado de personas que mantienen relaciones formales y más o menos tensas. (Por ejemplo, pensemos en las "colleras", líderes, la presencia de tímidos por la acción de burlones, etc.).

Se trata de cambiar de una escuela donde el maestro no piensa en sus alumnos como grupo, pasar a la realización de los procesos necesarios para que un grupo se estructure como tal: con roles distribuidos e intereses en común; con reglas asumidas en consenso; promoviendo las madureces y habilidades necesarias, etc.; tratando de que la disciplina salga, por fin, como resultado de la vida misma del grupo. Así pues, la actividad del grupo no estorba a la disciplina sino que la posibilita.

8. Distinguir entre esfuerzo máximo y esfuerzo óptimo.

Una cosa es la cantidad de esfuerzo y otra es su eficacia. El esfuerzo que influye y permanece es el que se realiza con cierta facilidad. No hay que pedir actividades y actitudes que exijan demasiados esfuerzos por su alto nivel de dificultad: hay obediencias que se exigen en estado normal y otros, en estado de irritación; hay silencios normales que duran quince minutos y hay silencios prolongados; hay fracasos que se experimentan de tiempo en tiempo y otros que hay que superados día a día.

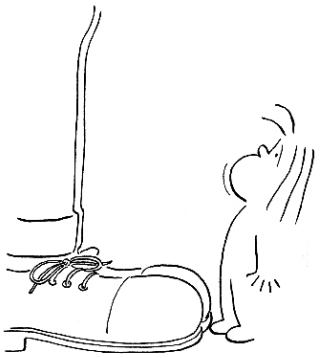
Al respecto hay un criterio que puede ayudamos a discernir una acción: los esfuerzos de una acción deben apuntar a los resultados y no a la cantidad, debiendo dejar energías libres para gastarlas en la fiesta y celebración. Hay que permanecer por encima de la actividad: ahí radica el respeto y la dignidad.

9. Estimular para que se juzguen los actos realizados.

Sólo si se trata de disminuir los juicios negativos –ya que son obstáculos para realizar acciones fecundas– y de usar los fracasos como material para futuros éxitos y nuevas esperanzas, entonces es importante realizar, entre todos, juicios sobre las acciones hechas por todos. Y, si las condiciones de madurez, aceptación mutua, confianza y aliento están presentes, también es bueno estimular la autocrítica de los procesos y de los resultados, con el fin de buscar las causas de los éxitos y fracasos, y no la destrucción de las personas y los grupos.

10. La disciplina tiene a los derechos humanos como la regla que la guía y juzga.

Unas normas de disciplina no deben ser valoradas y evaluadas sólo por la eficacia que nos dan para que una actividad llegue a las metas atractivas, sino también por su capacidad de humanizar, de vivir en común, en fraternidad; es decir, para poder vivir en y desde los derechos humanos. La disciplina –nunca vista como un fin en sí misma– es también, una disciplina-para-los-derechos humanos. Y para que esto sea posible debe tenerse una nueva visión de lo que es la autoridad.



Antes de terminar

Es bueno hacer esfuerzos por precisar lo que pensamos y proponemos. El camino ha sido afirmando y negando: la disciplina es "esto"; pero "no-esto", sino "aquello". En este trabajo nos hemos dedicado a lo segundo y a lo tercero.

No entendemos la disciplina como mera condición externa, ni como promotora de conductas individuales; tampoco como formas de control apoyadas en el castigo, ni como el poder más contundente que tiene nuestra autoridad para que los hijos y alumnos nos hagan caso y podamos manipularlos; ni, en fin, como un medio para pedir hábitos y conductas superficiales.

Lo que queremos afirmar es otra cosa: la disciplina es un medio necesario que se percibe en su plenitud cuando la entendemos y practicamos dentro de una acción grupal interesante; y como un medio que nos ayuda a mostrar en qué creemos, auxiliándonos en la tarea de enseñar las actitudes y los valores que rigen nuestras vidas.

Pensando en la práctica educativa hemos propuesto unas diez sugerencias para la disciplina. De su meditación y autocrítica pueden nacer cambios de rumbo: cada una de ellas intenta sugerir pistas para los ajustes necesarios.

25 Dicha necesidad se puede satisfacer con:
1. Atención: a la gente joven le interesa que otros sepan de él
2. Aceptación: "tu tienes derecho a estar aquí".
3. Aprobación: "a mi me gusta esto de ti".
4. Cariño: "yo te quiero; tu me gustas".

26 Lo que queremos decir nada tiene que ver con la exclusión de la actividad personal en la escuela. Lo que queremos afirmar es que lo propio de la escuela no es el trabajo individual (como el trabajo de un relojero, de un coleccionista, etc.) sino grupal: la escuela es una sociedad y la educación en la escuela es la acción sobre una cultura socializada.

Sinopsis de psicología evolutiva

Tomado de "Propuestas de intervención en el aula" Autores varios, Edit. Narcea 1997 y publicado en la serie "Los derechos himanos llegan a la escuela". Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, Caracas, 1999.

3-6 años: segunda infancia

Evolución de la personalidad

Psicomotricidad

- En proceso de estructuración hasta su dominio que implica una necesidad imperiosa de ejercicio.

Afectividad

- Muy turbulenta: celos, caprichos, pataletas, terquedades.
- Ambivalencia entre la inseguridad y la omnipotencia. No tiene capacidad de espera y ello le acarrea frustraciones.

Inteligencia

- Inicio del pensamiento simbólico (sustituye un objeto real por un dibujo o un juego...).
- Pensamiento subjetivo y egocéntrico.
- Confunde el mundo mágico-fantástico con el real.

Sociabilidad

- Egocéntrico. Subjetivo. Dependiente.
- Primeros contactos con iguales, desconcertantes, inciertos y ambivalentes (agresivos-cariñosos).
- Adquiere conciencia de sus posibilidades y limitaciones por oposición y enfrentamiento a la realidad. Juego paralelo y asociativo.

Manifestaciones conductuales

- Superactivo para contactar con los otros a fin de diferenciarse y autoafirmarse.
- Gran curiosidad por conocer su cuerpo y el de las personas que le rodean.
- Quiere hacerlo todo por sí solo y no calcula sus posibilidades.
- Edad del no sistemático y de pasionales expresiones.
- Agresión manual, sin motivo y con satisfacción. Peleas cortas.
- Apropiación (por ejemplo: del cubo del otro). No lo quiere, sólo desea identificarse y lo logra sometiendo al otro y su actividad.
- Agresión oral, intenta ser superior. No coge el cubo pero dirá que tiene un barco y un coche más grande.
- Exhibicionismo: hace ostentación de su cuerpo, vestidos, despierta la envidia, desea ser valorado.
- Incordiar: interrumpe cualquier actividad para que se le preste atención.

Implicación pedagógica

Actividades

- Muy cortas, como juego simbólico, variado y muy movido.
- Que favorezcan la comunicación, la motricidad gruesa (caminar, saltar…), y la fina (modelar, recortar…).
- Lúdico-orales para potenciar el lenguaje.
- Que potencien el razonamiento.
- Para adquirir hábitos de orden, aseo, comportamiento...

El educador

- Ha de ser acogedor, cariñoso, equilibrado, optimista, alegre.
- Debe velar por el equilibrio, afectivo y emocional del niño.
- Potenciará constantemente sus progresos.

6-9 años: tercera infancia. Edad de la socialización

Evolución de la personalidad

Psicomotricidad

- Aumento de la fuerza y de la resistencia física.
- Expansión motriz.
- Progreso del dominio corporal.

Afectividad

- Descentralización familiar.
- Comienza a cooperar.
- Ambivalencias emotivas y progresos en su control.
- Interés por las diferencias.

Inteligencia

- Posibilidad de operaciones lógico-concretas.
- Realismo, racionalismo y reversibilidad (al final).
- Progresa en la objetividad.
- Descubre la causalidad.
- Se abre al mundo exterior.

Sociabilidad

- Inicio de relaciones con iguales.
- Alterna períodos de silencio con charlatanería.
- Primera integración grupal.
- Necesidad del grupo como seguridad y autoafirmación.
- Moralidad proveniente del adulto.

Manifestaciones conductuales

- Superactividad
- Posee una atención limitada.
- Bipolaridad, extremismos en las manifestaciones emotivas.
- Adaptación a la convivencia e indicios de responsabilidad.
- Conocimiento de sí mismo por el juego y a través del grupo.
- No piensa en términos conceptuales.
- Grupo inestable y en función de una actividad.
- Puede distinguir el punto de vista distinto del suyo.
- Busca al padre del mismo sexo y está orgulloso de él.
- Rígido sentido de la justicia con los otros (él puede hacer trampas).
- Puede clasificar y ordenar.

Implicación pedagógica

Actividades

- Cortas, variadas y de movimiento.
- Desarrollar la habilidad manual, el ritmo y la música.
- Potenciar el juego dramático, el cooperativo y las normas del juego.
- Proporcionar vivencias colectivas que estimulen hábitos socia-les como la responsabilidad, el respeto mutuo…

El educador

- Debe dar autoconfianza y valoración cada alumno del grupo, siendo factor de seguridad para el individuo y el mismo grupo.
- Ha de impartir homogénea-mente su afectividad y ser un juez imparcial.
- Tiene que evitar la autoridad arbitraria.
- Debe de contestar siempre a sus "¿Por qué?" y "¿Cómo?".

9-12 años: tercera infancia: edad de la madurez infantil

Evolución de la personalidad

Psicomotricidad

- Total dominio motriz.
- Capacidad de atención y gran memoria.
- Crecimiento prepuberal.

Afectividad

- Emancipación del mundo familiar.
- Se concentra en el grupo.
- Autoconciencia y afirmación en el grupo.
- Sentimiento de justicia.
- Identificación sexual.

Inteligencia

- Progreso en operaciones concretas. Preinicio de abstracciones. Gran ampliación de intereses.
- Pasa del egocentrismo al realismo objetivo.
- Agudiza su sentido crítico, sabe lo que gusta o disgusta. Le agrada discutir.

Sociabilidad

- Edad de la gracia social.
- Se relaciona con todos abiertamente.
- Interioriza las normas del grupo.
- Moral autónoma.

Manifestaciones conductuales

- Gran desarrollo de habilidades, agilidad y destrezas
- Más preocupado por su rol en el grupo que por sí mismo.
- Fuerte resistencia física.
- Muestra confianza y desconfianza a la vez.
- Crítico ante la injusticia. Capacidad de autocrítica.
- Es más reflexivo, desea perder su carácter de niño en un intento de aproximación al adulto que admira.
- Grupo unisex. Enfrentamiento de sexos. Código propio del grupo.
- Rehúye al sexo contrario porque no sabe cómo tratarlo.
- La intimidad adquiere su máximo desarrollo.

Implicación pedagógica

Actividades

- Largas, productivas y organizadas.
- Juegos de resistencia y agilidad física.
- Interés por la lectura, dramatización, descubrir la naturaleza y el entorno social.
- Revisión y crítica de las actuaciones y las actitudes personales y del grupo.
- En equipo, compromisos y responsabilidades en grupo.
- Dificultades de la coeducación. Posibilidad de desmitificar tareas propias de cada sexo.

El educador

- Debe estimular, apoyar y cohesionar el grupo, no ser el centro de atención del grupo.
- Ha de estar atento a los índices de pudor.
- Recordará que los sentimientos no sean tan manifiestos pero son más duraderos. Sabe ya disimular sus emociones.
- Tendrá en cuenta que aparecen temores que pueden dar lugar a conductas extrañas u obsesivas.
- Sopesará que el alumno quiere ser escuchado y atendido; tiene criterio propio; admite sus errores demostrables. Y pide consejo, si confía en la persona.

12-14 años: pubertad y preadolescencia

Evolución de la personalidad

Fisiología

- Aceleración del crecimiento.
- Desarrollo de los caracteres sexuales secundarios.
- Primero las chicas.

Afectividad

- Prioridad de las necesidades personales.
- Descubre el propio yo por vía reflexiva y emotiva.
- Poco control de las emociones.
- Puede interiorizar los propios sentimientos.
- Curiosidad por la sexualidad del sexo opuesto.

Inteligencia

- Pensamiento lógico-abstracto, Puede generalizar.
- Puede razonar con hipótesis, elaborar teorías, tener una visión personal del mundo.
- Egocéntrico: es válido su punto de vista. Es un idealista, le interesan las ideologías y el futuro.

Sociabilidad

- Nuevo retraimiento del propio yo.
- Crisis de los valores asumidos anteriormente.
- Intentos de integración en el mundo del adulto.

- Se considera mayor y se enfada del trato de niño.

Manifestaciones conductuales

- Rotura del equilibrio físico: Descoordinación y menor resistencia.
- Introversión. Sensibilidad extremada. Trato difícil.
- Oposición al adulto para autoafirmarse. Rechazo de la autoridad.
- Crítico respecto a la sociedad y a sí mismo. Afirmación de autonomía.
- Posibilidad de reflexionar sobre el universo exterior e interior.
- Es sensible a los valores humanos y los abstractos que intuye.
- El grupo se reduce al círculo de amigos íntimos y homogéneos. Prioridad.
- Necesita identificarse para salvar su seguridad.
- Trastornos de adaptación. Signos de rebeldía.
- Muy influenciable por las modas y conductas estereotipadas.
- Conducta contradictoria y ambivalente. Dualismo niño-adulto.

Implicación pedagógica

Actividades

- Correr aventuras, arriesgarse, descubrir, crear, tomar iniciativas, le entusiasma.
- Apasionado por los hobbies muy concretos.

El educador

- Debe crear un ambiente acogedor, abierto y de confianza.
- Debe favorecer la autogestión y la capacidad de organización colectiva.
- Ha de escuchar, animar, nunca imponer o criticar.
- Razonar las decisiones que tome como educador evitando el dogmatismo o el paternalismo.
- Ha de interesarse por la escala de valores del alumno.
- Debe favorecer la reflexión, el compromiso y la responsabilidad.
- Ha de potenciar el trabajo en grupo. Asesorar y supervisar.
- Ofrecer una educación pluralista.
- Recordar que los cambios físicos generan inseguridad.
- Debe saber que los conflictos con los adultos son naturales y normales, no debiendo magnificarlos ni despreciarlos, tan sólo aceptarlos.

14-16 años: adolescencia

Evolución de la personalidad

Fisiología

- Crecimiento.
- Cambios de caracteres sexuales primarios (menarquía y poluciones nocturnas).
- Cambios de voz en los chicos.

Afectividad

- Los cambios hormonales implican un gran esfuerzo que genera inseguridad y angustia.
- Construye su propia identidad, cuestionando todo.
- Introspección, autoanálisis, críticas.
- Gran intensidad afectiva, labilidad, ambivalencia, contradicción.
- Autoafirmación, lucha por la autonomía e independencia.
- Búsqueda de modelos de identificación.
- Narcisista. Precisa ser querido y pasa de una exagerada auto-confianza a una absoluta incertidumbre y timidez.
- Búsqueda de originalidad.

Inteligencia

- Consolidación del pensamiento lógico-abstracto.
- Vive intensamente el mundo de la fantasía y de la imaginación que le distorsiona la realidad. Valora simplemente los posibles resultados como reales, no la realidad.

Sociabilidad

- Necesita el grupo de iguales para hallar sentido a la vida, para no sentirse solo, aislado y rechazado.
- El grupo se configura como elemento de rebelión y disgregación familiar y social a la vez que integrador para el adolescente.
- La dinámica del grupo es intensa, rica y conflictiva hasta llegar al punto de "saber" y "poder" enfrentarse al mismo grupo.

Manifestaciones conductuales

- Oposición y rebelión frente a los padres y adultos; discusiones y desafiamientos.
- Inconformismo. Rechazo de las ideas de la sociedad en la que vive.
- Surge la pasión por cualquier cosa valorada e idealizada a la que desea consagrar su vida.

Implicación pedagógica

Actividades

- Libres y de autogestión. Artísticas, deportivas, culturales, estimulantes y positivas.

El educador

- Las vivencias son positivas si el educador acierta al actuar como intermediario mediante el diálogo, el respeto y la con-fianza mutuos.
- Pensar que no es fácil acompañar a quien quiere ir solo y es a la vez tan inestable e incomprensible.
- Debe evitar la actitud de rechazo, de incomprensión, hemos de darle tiempo a reorganizarse, darle estímulos que le permitan conseguirlo en lugar de desestructurarle más.
- Jamás la actitud de prepotencia y autoritarismo.
- Impulsar las vocaciones artísticas, deportivas.

Sinopsis I

4-7 años	7-9 años	9-12 años	12-14 años	14-16 años	16-18 años
2a. infancia	3a. infancia	Madurez infantil	Pre-adolescencia	Adolescencia	Pos-adolescencia
Receptor →			Descubridor →		Receptor-Dador
Adhesión inconsciente	Aceptación pasiva →		Aceptación discutida →		Posesión convencida
Estadio Fabulación	E. Realista	E. Activo	E. Personalización	E. Interiorización	E. Socialización
Fase antropomórfica	Fase atributiva →		F. Personalizadora →		F. Encarnación
Receptor de valores	→		Crisis de valores →		Escala de valores
Fase subjetiva	F. Objetiva →	>	F. subjetiva →		F. Objetiva
			Inestable	Fluctuante →	Estable
Egocéntrico	Extravertido		Introvertido	Autoafirmación →	Social
	Regresión al Ego	Intimidad	Egocéntrico	Narcisista	
			Pubertad	Desequilibrio →	Equilibrio
Heteronómico	Autonómico →		→	→	→
Pensamiento prelógico					
Intereses: lúdicos	lógico-concreto	lógico-abstracto →	→	→	→
→	→	→	→	→	Éticos →
glósicos →	→	→	Subjetivos →	→	Sociales →
concretos	Objetivos abstractos	Objetivos prácticos	Objetiv. intelectuales	Objetivos dialécticos	Objetivos altruistas
Grupo: Inestable	→	apoteosis: banda-líder	→	Estable-activo	Social
Finalidad lúdica	→	→	Amistad personal	Amistad personal	Mixta

Sinopsis II

Evolución:	Biológica	Psicológica	Psicomotriz	Afectiva	Moral	Social	Intelectual
1 año	lactante	Progresiva diferenciación entre el yo y el entorno					Sensorio-motriz
2 años	*1a. infancia*	Indiferenciación			Anómica		
6 años	*2a. infancia*	Egocéntrica	Esquema corporal	Primeros sentimientos hacia otros	Sumisión Heterónoma	Descubre los otros	Objetiva-simbólica
9 años	*3a. infancia*	Socialización Madurez	Dominio del cuerpo Pre-púber	Centrada en el grupo de iguales Cooperación	Autónoma	Relaciones con los otros Grupo constituido	Lógico concreto
12 años	*Pubertad*	Pre-adolescencia	Descubrimiento del propio yo Descubrimiento de su sexualidad		Crisis de valores del yo	Nuevo retraimiento	Lógico-abstracto
14 años		Adolescencia	Construcción social de su personalidad				Lógico-abstracto
16 años		Pos-adolescencia	Dominio	Estable	Personales	Abierto	Lógico-abstracto

Juegos e instrumentos para una mejor disciplina escolar

Compilación de Pablo Fernández Blanco. Serie "Los derechos humanos llegan a la escuela".
Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, Caracas, 1999.

El presente material ha sido diseñado con el objeto de brindar a los educadores una serie de herramientas prácticas que les permitan aplicar una visión democrática de la disciplina en la escuela, contribuyendo, a partir del juego, a lograr un clima adecuado de convivencia y trabajo en el aula.

Partimos del principio de que la disciplina, entendida desde el respeto a los derechos humanos de los alumnos, debe ser voluntaria, es decir, fruto de la interioridad de la persona motivada, y no de premisas y conductas autoritarias ejercidas por los adultos de manera exógena.

El juego constituye no sólo un instrumento pedagógico, sino una experiencia de crecimiento y convivencia social importante. Dentro de las diversas funciones del juego (presentación, confianza, comunicación, resolución de conflictos, entre otros) está una directamente relacionada con la disciplina: el juego como distensión.

La liberación de energía, la estimulación del movimiento, la risa, son mecanismos de distensión sicológica y física en todas sus interrelaciones, vinculadas a la disciplina. El juego así entendido puede romper situaciones de monotonía o tensión, servir como puente entre dos actividades, eliminar los aspectos competitivos para centrarse en situaciones en las que todos y todas participan, ser punto final de un trabajo en común, entre otras aplicaciones.

El docente debe saber "medirle el tiempo" a su grupo, descubrir en qué momento la actividad deja de mantener la motivación del alumno y cuándo es oportuno dar espacio a un momento de "relax" que permita retomar posteriormente la actividad. También es importante tener en cuenta que para que exista una disciplina adecuada, los juegos son sólo una herramienta efectiva, pero por sí solos no transforman una situación disciplinaria si no se enmarcan en una práctica educativa coherente, donde prevalecen principios de respeto, diálogo, confianza y participación. Ahí se encuentra el gran desafío para lograr un clima disciplinario adecuado en la aula, teniendo presente que la disciplina surge del conocimiento que el alumno tiene de las metas planteadas y de la interiorización y apropiación que haga de las mismas.

"Por favor, no pisen las flores"

Por Meiji y Tabaré

En lo que se refiere al desarrollo de los parvulillos y a la orientación que necesitan en sus primeros añitos, puede afirmarse que, en general, los mayores hemos perdido el juicio. Pero según lo que aquí se ilustra, a los infantes sólo les queda pedir un recurso de amparo, urgente.

¡EXCELENTES CARGOS, COLEGA! ¡SEGURAMENTE QUIEN ACUSA A SEBASTIÁN ESTÁ CANALIZANDO SUS DELIRIOS REPRESORES Y DESNUDANDO SU PROPIA FRUSTRACIÓN!
¡PODEMOS DARLE A SEBASTIÁN LA POSIBILIDAD DE CREAR CON MEDIOS Y MÉTODOS ADECUADOS! ¡Y NO PROHIBIRLE QUE LO HAGA!
¡EL SIGUIENTE CASO PLANTEA UN AGRAVIANTE DESAFÍO A LA INSTITUCIÓN MISMA DE LA ESCUELA!
ASÍ COMO LA VEN, ESTA PERSONA TUVO EL DESCARO DE PREGUNTARLE A SU MAESTRA POR QUÉ SIEMPRE LE ENSEÑABAN QUE LOS UNITARIOS ERAN BUENOS Y LOS FEDERALES ERAN MALOS.
¡SEÑOR JUEZ, MELISA REPRESENTA AL CIUDADANO EN POTENCIA CON LA CAPACIDAD INTACTA PARA CUESTIONAR! ¡Y ESO NO DEBE SER CERCENADO!
CERRADA LA SESIÓN, EL HONORABLE JURADO DARÁ SU VEREDICTO.
HONORABLE JURADO
SEÑORAS Y SEÑORES PRESENTES, ESTE HONORABLE JURADO DECLARA A LOS ACUSADOS....
¡CULPABLES!
FACUNDO D'ACOLI, 9 MESES. PROFESIÓN: BEBÉ. CONDENADO A CORRALITO POR TIEMPO INDETERMINADO.
SEBASTIÁN ADANO, 5 AÑOS. PROFESIÓN: NIÑO CREATIVO. CONDENADO A MIRAR TELEVISIÓN EN TODOS SUS RATOS LIBRES.
VENTANUSCA, MAGICUSCA...
MELISA CAMPILONGO, 9 AÑOS. PROFESIÓN: ALUMNA INQUIETA. CONDENADA A ESCRIBIR 500 VECES "NO DEBO PREGUNTAR INSOLENCIAS"
©Melli-Tabaré

El semáforo

Instrumento de fácil diseño y aplicación, se usa para regular las salidas del salón sin necesidad de interrumpir las actividades ni de solicitar permiso cada vez.

Contribuye a descentralizar el rol docente; refuerza la dignidad personal y aumenta los niveles de responsabilidad entre los alumnos, consigo mismos, con los compañeros y con el o la docente.

Consiste en un rectángulo de cartón blanco o negro, de unos 15 cm. por 25 cm., con un agujero en la parte superior, por el cual se amarra un cordel; lleva a cada lado un círculo de 10 cm. de diámetro (uno rojo, otro verde). El color del fondo es para destacar los de los círculos.

Desarrollo

Previamente de acuerdo con los alumnos, el semáforo se guinda a un lado de la puerta del salón.

Cuando esté mostrando el círculo rojo, nadie puede salir del salón, cuando muestre el verde, quien lo desee puede salir, cumpliendo con los siguientes requisitos:

a. Voltear el semáforo a rojo cuando salga y enderezarlo a verde cuando vuelva.

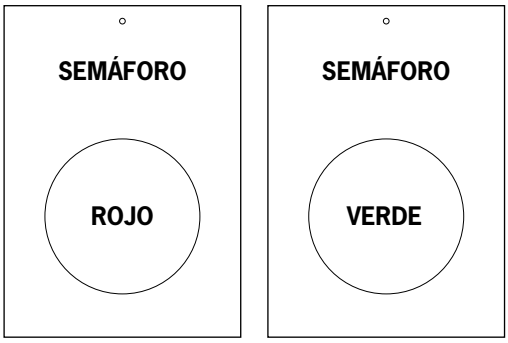
b. No ausentarse por más de la cantidad de minutos necesarios, razonablemente, como para ir al baño, hacer uso de él y volver (considerando que ese es el motivo más común para que los alumnos se ausenten del salón). Este período de tiempo debe acordarse desde un comienzo y por consenso.

c. Sólo puede salir un o una estudiante por vez.

El docente debe reservarse la facultad de colocar el semáforo en rojo cada vez que lo juzgue pertinente, especialmente cuando esté dando clases o cuando los alumnos estén realizando una actividad durante la cual no convenga que nadie se ausente del aula.

Obviamente se debe estar pendiente de que los alumnos hagan uso responsable de este instrumento.

Recomendamos que las normas de uso del semáforo, así como las sanciones para quienes las transgredan, sean discutidas en asamblea.



El periódico mural

Es un instrumento para facilitar la comunicación en el aula. A través de él se lleva un registro escrito de información que se genera dentro de la misma aula. Esta técnica la diseñó el insigne educador francés Celestin Freinet y es recogida en el Cuaderno de Pedagogía Nº 4, de Laboratorio Educativo.

Tal y como lo planteamos aquí, lleva modi-ficaciones que se introdujeron en la práctica.

Consiste en colocar cuatro cartulinas de 20 cm. x 60 cm. (en su defecto papeles), en una pared del salón, cada una lleva uno de los siguientes títulos: "**Felicito**", "**Critico**", "**Hemos Realizado**", "**Propongo**".

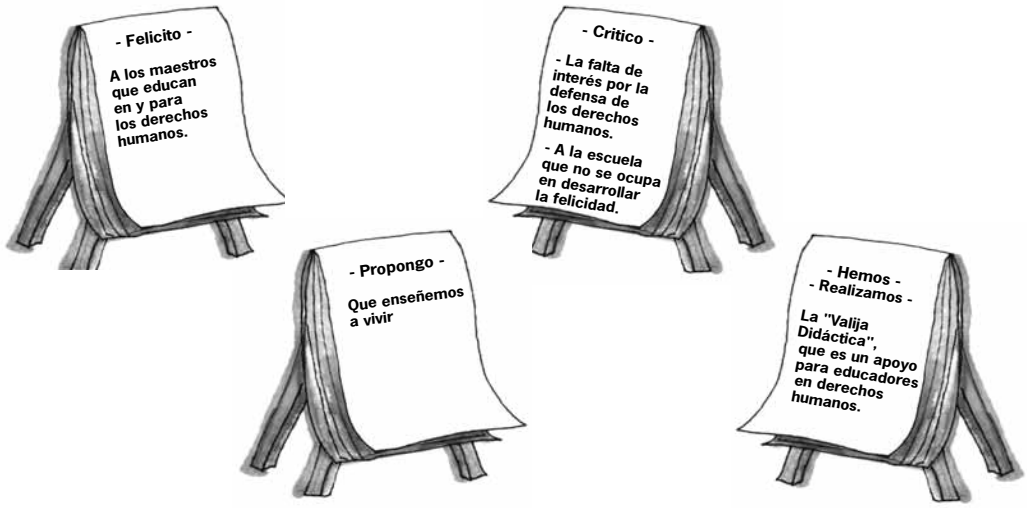
La utilidad: todas las personas que tienen relación con la vida en el aula pueden anotar en ellas las informaciones que tengan que ver con sus respectivos títulos, felicitaciones, críticas, anuncios de cosas realizadas y propuestas para ser consideradas por el grupo.

La práctica ha sugerido las siguientes consideraciones:

- Que toda persona firme al pie de su texto, de manera que se haga responsable de su comentario u opinión.
- Los que se solidaricen, apoyen el mensaje de un texto ya escrito u opinen igual, sólo firman al pie, para evitar repetir informaciones o ideas que saturen el periódico, restándole oportunidad a otros y haciéndolo tedioso para su lectura.

- Colocar las cartulinas o cartones de forma tal que los alumnos puedan tomarlas y llevarlas a su puesto de trabajo.
- Sólo se puede escribir en el periódico mural en momentos que no interrumpan las actividades académicas y en el pupitre, esto último se propone considerando que los alumnos deforman la caligrafía escribiendo apoyados en la pared. Se propone a todos estar pendientes de la ortografía y hacer los señalamientos pertinentes en caso de encontrar algún error.

Si el periódico no se lee, y no se le da la importancia debida, los alumnos terminan por abandonarlo y considerarlo cosa inútil. Es necesario tener un tiempo (semanal o quincenal) en la planificación que sirva para leerlo y atender su mensaje.



Rol de tareas de los equipos

Ciertamente, este es un elemento de la ambientación particular de la propuesta que estamos haciendo. Una vez que se han establecido los equipos y sus tareas, es prudente hacer un cuadro (en papel tamaño carta) donde se señalen las tareas y el equipo al cual le corresponde realizarla. Es conveniente que los nombres de los equipos sean escritos en tarjeticas que se puedan cambiar de lugar una vez que los equipos roten de tarea. Si se adopta la idea de identificar los equipos con colores, las tarjetas pueden ser de los colores respectivos.

Ejemplo:

Equipo rojo	Responsable de: 1. Abrir el salón. 2. Barrer y mantener la limpieza. 3. Mantener en orden los pupitres.
Equipo azul	Responsable de: 1. Diseñar y mantener la cartelera del salón. 2. Mantener en orden el estante y cuidar su contenido. 3. Cuidar los libros y la biblioteca del salón.
Equipo amarillo	Responsable de: 1. Entregar todas las mañanas la lista de control de asistencia. 2. Marcar los inasistentes. 3. Estar pendientes de los cumpleaños e informarlos para las felicitaciones.
Equipo verde	Responsable de: 1. Coordinar las formaciones. 2. Velar por la disciplina. 3. Custodia y alquiler de los lápices.
Equipo marrón	Responsable de: 1. Recoger los puntos para la agenda de la asamblea. 2. Coordinar las asambleas. 3. Llevar el libro de actas de las asambleas.
Equipo naranja	Responsable de: 1. Custodia y mantenimiento de la Cruz Roja. 2. Atender a los compañeros que lo necesiten.

Calendario

Una de las capacidades que debemos desarrollar en los alumnos es su ubicación en tiempo y espacio. Por ello recomendamos colocar un calendario como parte de la decoración del salón. Éste no debe ser muy llamativo, sino para cumplir con la función de informar la fecha. De ser posible puede usarse como agenda, colocando en él las actividades que se piensan realizar, elementos de la planificación que convenga anunciar, como: exámenes, períodos para realizar trabajos, cumpleaños, efemérides,...

A comienzos del año escolar, es prudente que cada inicio de clases se reconozca la fecha tomada del calendario.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1 *Bienvenida*	***2***	***3***	***4*** *Un día feliz*	***5***	***6***	***7***
8	***9***	***10***	***11***	***12***	***13*** *Un cariño a la escuela*	***14***
15	***16***	***17***	***18***	***19*** *Evaluación ¡qué bien quedó!*	***20***	***21***
22	***23***	***24***	***25***	***26***	***27***	***28***

Pensamiento del mes

Otro elemento que puede ser útil y ayudar a la ambientación visual del salón es colocar algún afiche o pancarta con una frase o pensamiento que aporte un mensaje de reflexión para los alumnos. Una forma de darle significación es que sea hecho por los mismos alumnos, en tal sentido, es muy importante que les quede bien hecho, presentable, como solemos decir; para ello debemos procurarles algunas nociones de cómo hacerlo y apoyarlos muy de cerca en los primeros momentos, por otra parte, una vez ubicado el espacio del aula donde se colocará el afiche o pancarta con el pensamiento o la frase, es conveniente apartar un tiempo dentro de la planificación para leer el mensaje y reflexionar colectivamente sobre su significado. Nunca está de más que la decoración del aula sea a todo color. Un ejemplo puede ser:

Que cada uno piense en todos si quiere que todos piensen en él.

Simón Rodríguez

En torno al juego

"Cuando se habla del ocio, del descanso, del solaz del espíritu, generalmente conducimos el pensamiento a actividades de diversión que en sí mismas no se diferencian del ajetreo y agitación de la sociedad de consumo: devoramos diversiones y asistimos con angustia y prisa a los mercados del placer y del juego". (Emma Girón: "Juegos y Más Juegos" Colección Experiencias 19).

"El juego se torna peligroso cuando en la desesperanza se usa para olvidar durante algún tiempo lo que es imposible cambiar. Pero, por el contrario, es agente de liberación cuando nos ayuda a descubrir, en la alegría de una libertad anticipadora, otras maneras de ser que quiebran el círculo cerrado de lo que parece fatalmente incambiable.

El juego no sólo se justifica, sino que se nos vuelve necesario, cuando desde él podemos ampliar las perspectivas reales para la transformación de nuestro mundo". (Patricia Rinderknecht y Péres Aguirre: "Manual de Juegos para Jóvenes y Niños").

El naufragio

Uno es el capitán, que dirigirá el juego. Todos los demás serán tripulantes. El barco va a naufragar y todos deben seguir las órdenes del capitán. Según el número de participantes se nombrará unos que ayudarán a tirar "al mar" a los que se equivoquen, es decir, salen del juego. El barco se "hunde" y el capitán dice: "hagan grupos de 8, de 7, de 6... etc.". Todos los que queden fuera de un grupo salen del juego, siendo sacados por los nombrados para esto.

Es necesario hacer varias reflexiones que sirvan de aplicaciones a diversas actitudes de la vida.

La tempestad

- Todos los participantes deben formar un círculo con sus respectivas sillas.
- Quien dirige el juego se coloca en la mitad y dice: "Un barco en medio del mar, viaja a rumbo desconocido. Cuando yo diga: Ola a la derecha, todos los jugadores cambian un puesto hacia la derecha, girando en círculo, siempre hacia la derecha.
- Cuando yo diga: Ola a la izquierda, todos los jugadores cambian un puesto hacia la izquierda".
- Se dan varias órdenes, intercambiando a la derecha y a la izquierda. Cuando se calcula que los participantes están distraídos, el dirigente dice: "Tempestad". Todos los jugadores deben cambiar de puesto, mezclándose en diferentes direcciones. A la segunda o tercera orden, el dirigente ocupa un puesto aprovechando la confusión, quedando un jugador sin puesto; éste continúa dirigiendo el juego, diciendo: *"Ola a la derecha", "Ola a la izquierda", "Tempestad".*

Recursos

Sillas, colocadas en círculos, tantas cuantos jugadores participen; no debe sobrar ninguna.

Quema'o

Finalidad

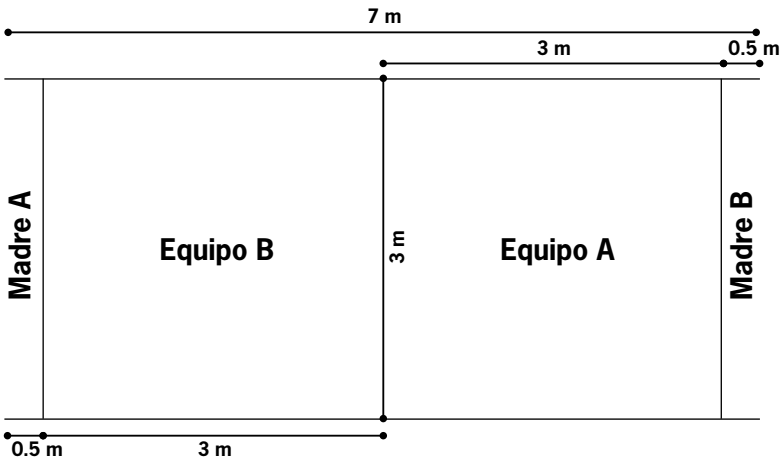
En equipo, normativo, competitivo en equipo, activo.
A partir de 10 años en adelante.

Recursos

Balón, pito, patio, gimnasio, cancha de Volibol.
N° de jugadores: 10 a 30.

Descripción

- Dividir el terreno en cuatro partes, semejante al cuadro del gráfico (las dimensiones de una cancha de volibol son ideales).



  Formar dos equipos que se colocarán a ambos lados de la línea divisoria central. Cada equipo debe tener un capitán, que los dirija y una "madre" o jugador de reserva que se coloca en el terreno detrás del equipo contrario.
- Un jugador es "Quema'o" cuando el balón, lanzado del terreno contrario, lo toca y después toca piso en su terreno; el quema'o pasa al terreno donde está "madre" de su equipo con el balón ya que le corresponde el próximo saque.
- El juego arranca con dos pitazos cortos y se detiene con uno largo.
- Si el balón es lanzado sin haber sonado el pito reglamentario, pasa a manos del equipo contrario (perdiéndose el saque).
- Si un jugador rebasa sus límites por tres oportunidades, es considerado quema'o.
- Madre puede pasar al terreno principal de su equipo cuando sus compañeros sean quema´os entonces es vulnerable.
- El juego termina cuando todos los jugadores de un equipo (incluyendo a madre) son quema'os.

La rueda enrodillada

Finalidad

Cooperación, coordinación, Juego cooperativo
Aplicación: A partir de 11 años en adelante
Sitio: Salón, patio, cancha
Nº de jugadores: Muchos

Jugando

Todo el grupo se para en un círculo, hombro con hombro. Giran hacia la izquierda, quedando unos detrás de otros. Debe ser un círculo bien apretado. El facilitador puede sugerir que todos tomen un paso hacia el centro para lograr que estén apretados. Ahora, poco a poco, los participantes se van sentando en las rodillas de la persona que está detrás. Cuando todos se sienten, se habrá formado un "círculo sentado". Si el grupo lo logra fácilmente se puede sugerir que todos intenten caminar sentados y con las manos levantadas. Otra versión que se puede probar es inclinarse hacia atrás. Una vez que todos están sentados, se acuestan hacia atrás

Para que todo ruede bien:

Es importante el ambiente que crea el facilitador. Para lograr hacer este juego tiene que haber confianza entre el grupo. Por otra parte no importa el número de participantes. Lo hemos realizado fácilmente con grupos de cien personas y teóricamente, no hay límite de número para este juego.

Tomado de: "Qué tal si jugamos ... " Guillermo Brow.

El pañuelo o la pañoleta

En equipo, activo, competitivo
Edad: 8 en adelante
Sitio: Patio, gimnasio, salón grande
Nº de jugadores: 10 en adelante
Material: Pañuelo grande, pito

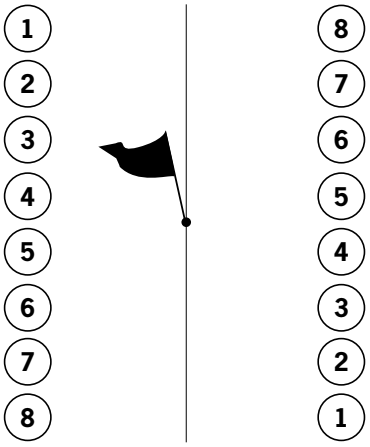
Descripción

Se forman dos equipos que se ubicarán a 20 mts. uno del otro. Trazándose una línea divisoria en el centro sobre la cual se coloca un pañuelo. Los niños deben numerarse de manera que en cada equipo estén los mismos números. El coordinador del juego ha de ordenar un número cualquiera; los jugadores de cada equipo (que tienen ese número) corren para tratar de tomar el pañuelo y regresar con él hasta su equipo, sin que el jugador del otro equipo se le adelante o lo toque antes de llegar hasta su fila. Ningún jugador puede traspasar la línea divisoria y pisar del lado del otro equipo si antes no ha sido levantado el pañuelo.

Se gana punto si se llega con el pañuelo al propio equipo o si se evita que el otro jugador llegue hasta su equipo con el pañuelo, para lo cual hay que tocarlo.

Gana el equipo que acumule más puntos,

Si el juego cuenta con un gran número de participantes es recomendable que se finalice cuando hayan participado todos, haciendo una sola tanda. Si por el contrario, está formado por un reducido número de participantes, entonces vale hacer varias tandas en número impar, de manera que gane quien acumule mayor cantidad de tandas ganadas. (Si los muchachos quedan con ganas de seguir jugando, querrán repetirlo otro día).



El círculo balanceado

Coordinación, cooperación
Juego Cooperativo
Edad: 10 años en adelante
Sitio: Abierto y amplio
Nº de jugadores: Muchos
Material: Ninguno

Se forma un círculo con un número par de participantes. Todos miran al centro, parados casi hombro con hombro, y agarrados de las manos. Se va nombrando a cada uno por los números 1,2; 1,2; 1,2; ..., dando la vuelta completa. Después se designa que todos los "uno" se inclinen hacia adentro y todos los "dos" hacia afuera. Y así, agarrados de las manos, buscan el apoyo para que poco a poco los "uno" se inclinen hacia adentro y los "dos" lo hagan hacia afuera. Algo de práctica y se puede lograr un círculo balanceado, donde cada uno apoya y es apoyado. Es un buen juego para reflexionar sobre la importancia que tiene cada participante, porque si una persona no apoya, todo el círculo se cae.

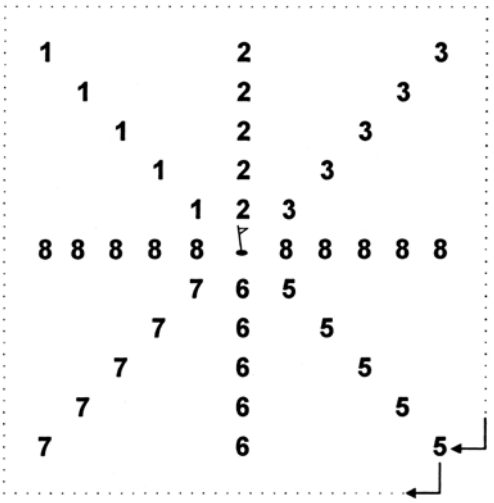
Carrera hacia el túnel

En equipo, competitivo, activo
Edad: 8 años y más
Sitio: Patio, gimnasio
Nº de jugadores: 12 a 60
Material: Pañuelo, pito

Formar de 4 a 8 pequeños grupos, mayor de 4 niños cada uno, en fila india mirando a un mismo centro, donde se coloca un pañuelo a dos pasos del primero de cada fila (ver dibujo). Los jugadores de cada fila deben hacer un túnel separando las piernas.

Descripción

El último de cada fila, al sonar el pito, debe correr hacia su derecha dando la vuelta por detrás de las otras filas, hasta llegar nuevamente a la suya, entrar por el túnel de piernas y tratar de alcanzar el pañuelo antes que otro de los corredores. Una vez finalizada la carrera, ocupa el primer lugar en la fila. El que quede ahora de último se dispone a competir de la misma forma. Gana el equipo que tenga mayor puntaje luego que han corrido todos los jugadores.



El animal

Ritmo, coordinación

Canción
Edad: 3 a 11 años
Sitio: Cualquiera
Nº de jugadores: Cualquiera
Material: Ninguno

Preferibiemente en rueda o jugando a la seguidilla, se canta la siguiente letra, mientras se hacen gestos mímicos acordes con las ideas de la misma.

Yo tenía un animal
que en cinco patas caminaba,
cuatro pelitos tenía
y sus tres colas meneaba,
con dos uñas se rascaba
y tocaba la guitarra,
a la Luna le cantaba
pero ... ¡ay! ... desafinaba.
Catapún, chin, chin, (bis)
Catapún, Catapún,
Catapún, chin, chin.

Los gestos mímicos, entonación y velocidad del ritmo, se pueden adaptar a cada grupo, según la edad y el niño.

Los herreros del pueblo

Ritmo, coordinación

Canción.
Edad: 7 en adelante
Material: Ninguno
Nº de jugadores: 3 en adelante
Material: Cada uno con algo que suene al golpear el suelo o la mesa donde se juegua: Una lata vacía, una taza o vaso irrompible.

Se forma a los jugadores en rueda, cada uno debe tener su propio objeto que suene al golpear. Pueden estar sentados alrededor de una mesa o en el suelo, lo importante es hacer un circuito. El juego canción consiste en pasarle la lata, cada vez, al de la derecha, siguiendo el ritmo de la música de la siguiente canción.

Los herreros ' del pueblo
saben ' trabajar '
quitan,' ponen,' vuelven ' a poner '
herrero ' con herrero '
*hacen, * tiqui, * tiqui, * ta.*

Nota: Siguiendo la seña (') se entrega la lata al compañero de la derecha golpeándola contra el suelo o la mesa y se toma la que nos entrega el de la izquierda (siempre con la misma mano).
En cada uno de los puntos (*) se golpea la lata a la derecha, al frente y a la izquierda sucesivamente, describiendo un triángulo antes de entregarla golpeando de nuevo a la derecha.

La chivita

(Ritmo, coordinación, memoria)

Canción retahíla.
Edad: 8 años en adelante
Sitio: Cualquiera
Nº de jugadores: Cualquiera
Material: Ninguno

- Ideal para bus o sitios pequeños cerrados, donde las posibilidades de movimiento sean pocas.
- Se acompaña la melodía con aplausos (palmadas).
- La idea es ir agregando animales, cosas o personas que intenten sacar a la chivita sin lograrlo.

Ideas:
Trapo que seque el agua
Aguja que cosa al trapo
Hilo que ensarte a la aguja
Etcétera.

Nota: Las posibilidades son inmensas, con un poco de imaginación podemos agregar elementos a esta cadena siguiendo los pasos de el objeto, animal o persona, su característica o función y el no querer ejercerla. Termina con una comparación jocosa o con el cansancio del grupo.

Coro
Ahora sí saldrás chivita bonita.
ahora sí saldrás de ese lugar (bis)
Vamos a llamar al palo para que golpee a la chiva, (bis)
el palo no quiere golpear a la chiva,
la chiva no quiere salir de ahí.

Coro
Vamos a llamar al fuego para que queme al palo, (bis)
el fuego no quiere quemar al palo,
el palo no quiere golpear a la chiva,
la chiva no quiere salir de ahí.

Coro
Vamos a llamar al agua para que apague al fuego, (bis)
el agua no quiere a pagar al fuego,
el fuego no quiere quemar al palo,
el palo no quiere golpear a la chiva,
la chiva no quiere salir de ahí

Coro

1 Tomado de: "Los Juegos Cooperativos" material inédito. CESAP

Carrera de velas

Habilidad, agilidad, coordinación grupal
Edad: 6 en adelante
Sitio: Área sin obstáculos, mejor si no sopla brisa.
Nº de jugadores: Muchos
Material: Una vela por equipo

Se dividen los jugadores en equipos. El primero de cada fila debe correr hasta la meta con una vela encendida sin que se le apague y volver para entregarla al compañero que le sustituye comienzo de ésta, quien repite la operación, mientras él se coloca de último. Gana el equipo que termina antes la rotación de sus miembros. El equipo al que se le apague queda descalificado.

Variable: Cada equipo avanza junto hacia la meta, pasando la vela de mano en mano, del primer jugador al último, quien debe traerla al primer puesto y pasarla en la misma forma para que se repita la operación, de manera que el equipo vaya ganando terreno hacia la meta. La meta se coloca a cuatro o cinco metros de la partida, a partir de donde se forma el equipo en fila india (Tomado de: "Qué tal si jugamos..." Guillermo Brown).

El palo envenenado

Competencia, coordinación grupal, fuerza física
Edad: 12 a 16
Sitio: Patio
Nº de jugadores: 10 a 30
Material: Un árbol alto, un palo o listón con base para mantener una posición vertical

Se organizan equipos que forman entre todos un círculo tomados de las manos, alrededor del palo "envenenado" que se coloca en forma vertical.

Cada equipo debe alejarse del palo "envenenado" y tratar de que los otros se acerquen y Io toquen para eliminarle a sus miembros.

Los que toquen el palo "envenenado" o suelten sus manos, serán eliminados. Gana el equipo que conserve mayor número de sus miembros o logre eliminar a todos los otros.

Variable: Sin equipos, en un todos contra todos. Termina cuando quede un jugador.

Carrera de los tres pies

Habilidad, agilidad, coordinación
Competencia en parejas
Edad: de 6 en adelante
Sitio: Patio, cancha, salón grande
Nº de jugadores: De 2 parejas en adelante
Material: Algo para atar los pies (cuerda, pañuelo, cinturón) por pareja

Se divide a los jugadores en parejas, se les ata, a la altura de los tobillos, la pierna izquierda de uno a la derecha del otro. Se les da unos segundos para que practiquen caminar de esa manera, con tres piernas.

Luego, previo señalamiento de la meta, se les pide que hagan una carrera a ver quien llega primero, sin caerse o desatarse.

Variable: Pueden atarse de manera que uno quede mirando hacia atrás y el otro hacia adelante. También pueden atarse más de dos jugadores (Tomado de: "Qué tal si jugamos..." Guillermo Brown).

La fuerza del círculo

Coordinación, cooperación
Edad: 10 años en adelante
Sitio: Abierto y amplio
Nº de jugadores: Muchos
Material: Cuerda de 15 m. o más

Consiste en parar a cuatro jugadores sobre la cuerda atada de manera que se pueda hacer un círculo con ella. Ésta se debe poner en el suelo y pedirle al grupo su opinión, a ver si son capaces de levantarlos entre todos, después de un pequeño sondeo, se les pide hacer la prueba y sorpresa, si se puede.

Es muy conveniente conversar luego de la impresión que produjo y lo más importante, destacar la fuerza que tenemos cuando nos unimos.

La ere cooperativa

Cooperativo, coordinación
Juego cooperativo
Edad: 9 años en adelante
Sitio: Patio, cancha, salón amplio
Nº de jugadores: Muchos

Empieza con una persona, la "ere" que persigue a los demás, cuando toca a otra persona, ésta se incorpora a la "ere" y los dos, agarrados de las manos, siguen persiguiendo a los demás. El juego sigue hasta incorporar a todos. A lo mejor conviene establecer al comienzo unos límites del espacio dentro del cual se jugará.

Orden en el banco

Cooperativo, coordinación
Edad: 9 años en adelante
Sitio: Salón, patio, cancha
Nº de jugadores: Muchos
Material: Un banco de unos 20 cms. de ancho en su defecto tirro o cuerda delgada

Antes de jugar

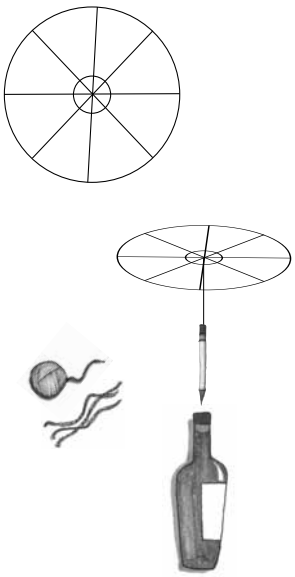
Revisar si hay o no hay bancos. En caso de que no haya, el facilitador dibuja, pegando tirro o con cuerda o tiza, un banco imaginario sobre el piso. El largo del banco debe concordar con la cantidad de gente. El ancho del banco debe ser de unos 20 cm.

Jugando

El facilitador invita al grupo a montarse sobre el banco. Cuando todos estén montados en el banco, el facilitador explica que el objetivo del juego es hacer una fila según las fechas de cumpleaños de cada uno: los eneros hacia una punta y los diciembres hacia la otra. El grupo debe ordenarse sin bajarse del banco, es decir, sin salir del espacio marcado por el tirro o la cuerda (en caso de que no haya banco). Esto significa que el grupo debe buscar la forma de cambiar posiciones, apoyándose unos en los otros.

Luego, si hay tiempo, el facilitador puede proponer que se pongan en orden según sus edades: los más jóvenes hacia una punta y los más "venerables" hacia la otra.

Lápiz en la botella



Cooperación, coordinación
Juego cooperativo
Edad: 9 en adelante
Sitio: Salón, patio, cancha
Nº de jugadores: Muchos
Material: Cuerda delgada atada en círculo con 6 radios equidistantes, lápiz o palito similar, botella o envase de boca pequeña

Se elabora una "rueda" o "torta picada" con mecatillo o guaral. El tamaño depende de la cantidad de personas que forman el grupo. Con un diámetro de dos metros pueden jugar hasta quince personas. Se hace un círculo con el mecatillo y luego se amarran los pedazos que lo cruzan desde varias partes. En el centro se amarra un pedacito de 50 cm., del cual se cuelga un lápiz.

Metiéndolo entre todos:

El grupo se para alrededor del círculo y todos agarran una parte. En el centro se coloca una botella y el facilitador explica que el objetivo es meter el lápiz dentro de la botella. Se necesita la coordinación de todo el grupo para lograrlo.

La experiencia ha dicho:

En algunos lugares han comentado que el juego se parece al trabajo popular. Es decir, la meta se logra sólo entre todos; a veces nos acercamos bastante pero para lograrla, en verdad, necesitarnos el aporte de todos. Una variación es poner la meta con el grupo para ver cuantas veces se le puede meter en un tiempo limitado, por ejemplo, dos minutos.

Cacería del puma

Agilidad
Juego Activo
Edad: 8 a 12
Sitio: Patio, salón grande
Nº de jugadores: 6 a 30

Organización

Los jugadores forman un círculo grande. Un jugador hará de puma y se coloca en el centro del círculo. Los del círculo, que son los cazadores, tienen su refugio en un extremo del patio.

Desarrollo

A la señal, el jugador que está en el centro (el puma) dirá un número. Los cazadores caminan ese número de pasos en dirección al puma contando en voz alta, a veces lentamente, a veces rápida-mente. Al complementar el número dicho por el puma todos corren a su escondite. El puma en ese momento trata de atrapar a alguno de los jugadores y si lo logra el atrapado se une a él en el centro del círculo. El juego recomienza. Gana el último que queda sin ser atrapado.

La caja mágica

Edad: 3 años
Definición: Se trata de ir sacando diversas cosas de una caja, de forma imaginaria
Objetivos: Estimular la imaginación y la capacidad gestual
Participantes: Grupo, clase,...a partir de los 3 años
Consignas De una caja mágica nosotros podemos de partida: sacar lo que queramos

Desarrollo

Las personas participantes se ponen en cuclillas y se tapan la cabeza con las manos, metiendo la cara entre las piernas. El animador/a dice: "se abre la caja y de ella salen...(p. ej. motos)". Todas las participantes se incorporan e imitan el objeto mencionado. Cuando se dice: "se cierra la caja", todas vuelven a la posición inicial. Se vuelve a abrir la caja y ahora salen: perros, mariposas,...

Se puede ir dejando que otras participantes "abran la caja" y saquen lo que ellas quieran.

Canasta de frutas

Edad: 5 años
Definición: Consiste en encontrar siempre una silla para sentarse.
Objetivos: Fomentar la distensión y favorecer la rapidez de reflejos.
Participantes: Grupo, clase, ...a partir de 5 años.
Material: Tantas sillas como participantes, menos una.
Consignas de partida: No cambiar de fruta.

Desarrollo

Las/os participantes se sientan cada una/o en una silla en círculo, menos una/o que queda en el centro. Los jugadores/as estarán repartidos en grupos de frutas (manzanas, ciruelas ....). La persona del centro gritará dos clases de frutas y éstas tendrán que cambiar, mientras que el del centro intenta ocupar una de las sillas que quedaron libres. Quien queda sin silla repetirá la operación. También se puede gritar **¡canasta de frutas!** y entonces todos cambian de lugar.

Evaluación:

Reflexionar acerca de que todas/os jueguen sin quedar nadie eliminado/a.

Notas: Con muy pequeños gritar un tipo de frutas cada vez, para evitar confusiones.

Baile por parejas

Edad: 5 años
Definición: Consiste en relacionarse con el mayor número de personas posible, mediante un baile en el que hay sucesivos cambios de pareja
Objetivos: Lograr una relación entre todas las personas del grupo, en una atmósfera festiva.
Favorecer el contacto personal
Participantes: Grupo, clase, ... a partir de los 5 años.
Consignas de partida: Cambiar siempre de pareja no repitiéndose éstas

Desarrollo

Todas las personas participantes se reparten por parejas y se unen por la espalda, si hay un número impar, la que "sobra" canta. Todas se mueven alrededor de una habitación con las espaldas en contacto. Cuando el canto cesa, cada persona busca una nueva pareja y la persona libre busca también la suya. La persona que queda sin pareja ahora, es la que comienza de nuevo con el canto.

La gran serpiente

Edad: 6 años
Definición: Se trata de que el grupo llegue a formar una gran serpiente
Objetivos: Favorecer la coordinación y el sentimiento de grupo
Participantes: Un grupo numeroso. A partir de 6 años

Consignas Se empieza por parejas. El animador/a explica al de partida: grupo que las parejas deberán irse uniendo en el transcurso del juego, para llegar a formar una gran serpiente

Desarrollo

Las parejas se tumbarán en el suelo, boca abajo, tomando por los tobillos a las personas de adelante. Así se forma una serpiente de 2, que deberá ir reptando por el suelo. Cuando haya conseguido la suficiente coordinación, las serpientes se irán uniendo de 2 en 2, formando grupos de 4 y así sucesivamente hasta formar todo el grupo una gran serpiente. En cada fase tratan de dar la vuelta a toda la serpiente, sin que ésta se rompa. También puede subir "montañas", o pasar agujeros, o enroscarse para dormir, o cualquier otra cosa que se les ocurra.

Los cangrejos

Edad: 6 años
Definición: Dos grupos de participantes intentan llegar a un punto determinado caminando hacia atrás, mientras tratan de impedírselo al grupo contrario.
Objetivos: Favorecer la distensión /expansión y la toma de contacto físico en el grupo.
Participantes: Grupo, clase, ...a partir de 6 años.
Consignas de partida: Los participantes no pueden emplear ni los brazos ni las manos durante el juego, manteniéndolos cruzados sobre el pecho. Sólo se avanza hacia atrás.

Desarrollo

En la parte central de la habitación y a lo largo de ésta, los grupos se sitúan de espaldas uno a otro, correspondiéndose las/os participantes . Entre las filas, y entre los participantes de cada fila, habrá una distancia de 50 cm.

A la señal del animador/a, tratarán de llegar a la pared contraria intentando impedir el paso al equipo contrario. El juego terminará cuando todas las parejas hayan acabado de jugar.

El dragón

Edad: 6-7 años
Definición: Consiste en que cada cabeza de dragón intente coger las colas de los demás, hasta ir formando un gran dragón.
Objetivos: Crear un clima relajado y de distensión. Favorecer la coordinación y comunicación en cada grupo.
Participantes: Grupo, clase, ...a partir de 6-7 años.
Material: Pañuelos que hagan de cola.

Desarrollo

Se divide al grupo en subgrupos de 6-7 personas. Cada subgrupo se coloca en fila enlazándose por la cintura. La primera persona hará de cabeza del dragón y la última de cola, llevando el pañuelo colgado en la cintura. La cabeza intentará atrapar las colas de los demás dragones. Y la cola ayudada por todo el grupo, intentará no ser atrapada. Cuando una cola es atrapada (se consigue el pañuelo) el dragón a la que pertenece se unirá al que lo ha atrapado, formándose así un dragón más largo, el juego terminará cuando todo el grupo forma un único dragón.

Toca azul

Edad: 6 años
Definición: Se trata de que todo el mundo toque lo que propone una persona.
Objetivos: Favorecer la distensión en el grupo y prepararlo para otras actividades.
Participantes: Grupo, clase, ...a partir de los 6 años

Desarrollo

Una persona anuncia "tocar azul" (u otro color u objeto). Las/os participantes deben tocar algo que lleve otra persona del color anunciado, o la zona o el objeto nombrados. Hay muchas posibilidades (p, ej. tocar una rodilla con el pulgar izquierdo, ...).

Notas: Una variante muy sugerente es hacerlo en cámara lenta especialmente con los niños más pequeños.
Otra posibilidad es no poder soltar justo lo anterior a lo que se nombra a continuación
Se pueden añadir p. ej. el conejo: la persona pone las manos a los lados de la boca, doblando repetidamente los dedos, mientras que las que están a su lado hacen las orejas con un movimiento similar. Se puede hacer también el gorila, el cocodrilo...

Esto es un abrazo

Edad: 6 años
Definición: Se trata de pasar dos mensajes en diferentes direcciones alrededor del círculo.
Objetivos: Favorecer la distensión y estimular la concentración en el grupo.
Participantes: Grupo, clase, ...a partir de los 6 años.

Desarrollo

Todas las personas sentadas en círculo. La que comienza (A) dice a la de su derecha (B) "esto es un abrazo" y le da uno. B pregunta "¿un qué?" y A le responde "un abrazo" y se lo vuelve a dar. Luego B dice a C (el de su derecha): "esto es un abrazo" y se lo da. C pregunta a B "¿un qué?" y B le pregunta a A : "¿un qué?". A contesta a B: "un abrazo" y le da uno. B se vuelve a C y le dice: "un abrazo" y se lo da. Así sucesivamente. La pregunta "¿un qué?", siempre vuelve a A, quien envía de nuevo los abrazos.

Simultáneamente A manda por su izquierda otro mensaje y gesto "esto es un beso" y se lo da, siguiendo la misma dinámica.

Notas: Cuando los abrazos y los besos comienzan a cruzarse en el otro extremo del círculo comienza el jaleo.
El mensaje y el gesto a pasar pueden modificarse (apretón de manos…) según las características del grupo.

El albañil

Edad: 6 años
Definición: Una persona intentará paralizar al resto del grupo.
Objetivos: Favorecer la distensión en el grupo con un ejercicio de movimiento.
Participantes: Grupo, clase, ... a partir de los 6 años.
Consignas de partida: El albañil sólo se puede mover a lo largo de la franja que divide los dos campos. A cada palmada todo el mundo tiene que cambiar de campo, sin esperar.

Desarrollo

Se divide el grupo en dos, situándose a ambos lados de un campo dividido por una franja. Una persona se sitúa en ésta, y a cada palmada que da, los participantes de ambos grupos han de cambiarse de campo. El/la albañil, al tocar a alguna/s de las que se crucen por la franja con "cemento ultra rápido", las convertirá en estatuas; de esta forma, cada vez le es más difícil parar a la gente. La última persona que quede, será el /la albañil del próximo juego.

Evaluación:

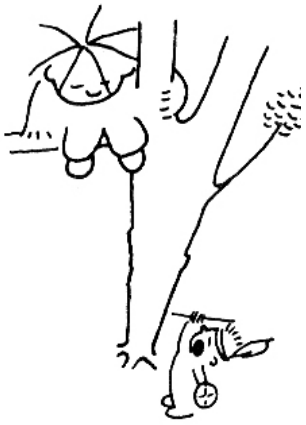
Tratará sobre las ideas que tenemos sobre los extranjeros y viceversa. ¿Qué consecuencias tiene esto sobre las realidades nacionales que se observan?

La familia ideal

Edad: 7-8 años
Definición: Se trata de completar lo antes posible todas las familias.
Objetivos: Fomentar la cooperación para que todas las personas encuentren a su familia. Favorecer la distensión y el sentimiento de grupo.
Participantes: Grupo, clase, ...a partir de 7-8 años.
Materiales: Papeles con los nombres de las familias.

Desarrollo

Tenemos una lista de apellidos que suenan muy parecido: Suárez, Peláez,… escritos en papeles distintos. Los papeles se reparten entre los jugadores/as. A una señal pueden mirar cada una/o su papel y a gritos intentarán buscar al resto de su familia. Las familias, una vez completas, se pueden sentar.



La goma elástica

Segunda Infancia: 4-7 años
Aspectos pedagógicos: Dar salida a la agresividad así como paliar los efectos de la inmovilidad. Estimula la orientación en el espacio (delante, atrás). Ayuda a alcanzar seguridad en sí mismo.
Material: Ninguno
Número de jugadores: Todos los de la clase.

Desarrollo

Cogidos de la mano, vamos a la sala de psicomotricidad o al patio y allí formando un círculo cogidos fuertemente de la mano haremos de goma elástica.

La maestra dirigirá el juego y dirá: "la goma se encoge, se encoge (todos se reúnen en el centro del círculo bien apretaditos) y la goma se estira, se estira" (se abre el círculo lo máximo posible tirando con fuerza hasta que se rompe la goma).

Se repite las veces que se estime oportuno.

Orientación didáctica:

Procurar que las órdenes estén matizadas con un tono de voz que ayude a estirarse y a encogerse (que sea relajante y estimulante).

Cuanto más pequeños son los niños se puede observar que rompen el círculo más pronto y les encanta tirarse al suelo rompiendo la goma fácilmente. (Si son mayores hacen esfuerzos para que esto no ocurra).

Se puede observar que los niños inseguros vuelven la cabeza al ir hacia atrás y los otros no.

Las estatuas frente a frente

Segunda Infancia: 6-7 años
Aspectos pedagógicos: Es un juego que permite conocer bastante la dinámica y las preferencias que se establecen entre los niños del aula. Permite ver cómo se relacionan los niños entre sí rápidamente y a cuáles les cuesta más encontrar compañeros. Favorece la cooperación y la amistad, ya que las parejas no se pueden repetir.
Material: Ninguno
Número de jugadores: Pueden ser todos los de la clase procurando que resulte un número impar con lo cual puede jugar o no el maestro.

Desarrollo

Los jugadores forman un círculo de dos en dos. En el centro un niño o bien el maestro, sí es que juega, da las órdenes que cada pareja ejecuta inmediatamente. Por ejemplo: "de espaldas", "manos sobre el hombro, etc ...". A la orden de "frente a frente", todo el mundo tiene que cambiar de compañero. El niño que ha dado las órdenes o bien el maestro si es que jugaba, aprovecha este momento para tomar compañero y el jugador que ahora se queda solo es el que a su vez da las órdenes.

El nuevo "frente a frente" se apresurará también a buscar un compañero y así sucesivamente.

Orientación didáctica

Hecho el juego y vista la dinámica, el maestro procurará inculcar la necesidad de que se junten con el niño que tengan más próximo para que el juego sea rápido y que no miren demasiado si el niño con quien va mejor juntarse es su amigo/a o no.

Llevar el juego con una cierta rapidez, pero guardando un ritmo adecuado según la edad de los jugadores.

Un juego de apurar

Segunda Infancia: 6-7 años
Aspectos pedagógicos: Permite llegar a expresarse a todos aquellos niños un poco retraídos o tímidos, a los que les cuesta manifestarse en voz alta delante de sus compañeros.
Material: Una pelota o un pañuelo enrollado.
Número de jugadores: Es un juego colectivo que permite intervenir a toda la clase a la vez, se puede realizar dentro de la misma aula, también en el patio en un espacio con capacidad suficiente para el grupo.

Desarrollo

Los jugadores se sientan en círculo y uno de ellos, elegido a suertes, comienza el juego lanzando la pelota o pañuelo a uno cualquiera de los jugadores, a la vez que dice: "De la Habana ha venido un barco cargado de... ¡pelotas!" (por ejemplo). El que la recibe ha de decir rápidamente una palabra que empiece por la misma letra de la palabra escogida: pianos, paletas... y, a su vez, pasarla al siguiente compañero, que deberá decir otra palabra que empiece por la misma letra.

Cuando uno de los jugadores se equivoca o se retrasa en la respues-ta, paga prenda, así como el que repite una palabra ya dicha.

Cuando lo deciden los jugadores se cambia la letra, pero mante-niendo siempre el mismo encabezamiento,para el reparto de prendas se procede de la forma acostumbrada.

Orientación didáctica

El maestro puede observar a los tímidos para colocarse a su lado y ayudarles (darles confianza, estimularles, animarles), es bueno controlar que no lancen la prenda sólo a los más amigos; si ello ocurriera sería conveniente, parar un momentito el juego y hacerles notar que "todos" tienen derecho a jugar.

El teléfono

Segunda Infancia: 4-7 años
Aspectos pedagógicos: Es un tipo de juego que favorece la comunicación y el dominio de la voz y es desinhibidor. Permite al profesor observar a cada niño el vocabulario que usa, si son palabras tabús o si usa un tipo de palabras sin ningún tipo de originalidad, si imita a los demás compañeros, etc.
Material: Ninguno
Grupo de jugadores: Toda la clase, grupos pequeños, medianos, etc.

Desarrollo

Los jugadores se sientan formando círculo y uno de ellos, decidido a suertes, comienza diciendo al oído del niño o niña que tiene a su derecha, y de manera que no le puedan oír los demás, la palabra que él quiera.

El participante que ha recibido el mensaje debe comunicarlo de la misma forma. El último jugador dirá la palabra en voz alta y el primero dirá también la suya con objeto de comprobar si, al pasar de un oído a otro, ha sufrido alteraciones.

Orientación didáctica

Cada vez comienza el juego un niño distinto. No forzar a ningún niño a jugar; el maestro debe observar el niño que tenga dificultades en expresarse y ayudarle de la forma que sea posible.

Se puede dibujar un teléfono en la pizarra y marcar números, los niños los distinguen así como también cuando suena el teléfono, cuando comunica, etc... (algunos niños pueden hacer estos tipos de sonidos característicos y los otros adivinarlos).

Palomitas pegadizas

Edad: 7 años
Definición: Se trata de ir formando entre todos una bola gigante de palomitas.
Objetivos: Favorecer la coordinación de movimientos, el sentimiento de grupo y pasar un rato agradable
Participantes: Grupo, clase … a partir de los 7 años
Consignas de partida: Somos palomitas de maíz, en una sartén que saltan sin parar con los brazos pegados al cuerpo.

Desarrollo

Todas van saltando por la habitación, pero si en el salto se "pegan", deben seguir saltando juntas, tomándose de las manos. De esta forma se van creando grupos de palomitas saltadoras, hasta que todo el grupo es una gran bola.

La tormenta

Edad: 7 años
Definición: Se trata de conseguir imitar una tormenta mediante gestos y movimientos.
Objetivos: Pasar un rato agradable, distender y preparar al grupo para una actividad.
Participantes: Grupo, clase, …a partir de los 7 años.
Consignas de partida: Cada cual imita lo que el director de orquesta le indica personalmente, sin fijarse en lo que hagan las/os demás.

Desarrollo

Alguien hace de director de orquesta de la tormenta, colocándose en el centro del círculo. Señala a una persona y frota las manos. Esta le imita, y el director va dando la vuelta al círculo hasta que todas estén frotándose las manos. Empieza de nuevo con la primera persona, indicándole que debe tronar los dedos (mientras las demás siguen frotándose las manos). Da toda la vuelta otra vez, hasta que todas hayan dejado de frotarse las manos y estén tronándose los dedos. A continuación indica una por una, que den palmadas en los muslos, y en la siguiente vuelta que den palmadas en los muslos y al mismo tiempo zapateen en el suelo (el cenit de la tormenta). Después se baja la intensidad de la tormenta, dando los mismos pasos en sentido contrario.

Nota: Se pueden introducir variaciones en el desarrollo y fuerza de la tormenta.

Elefantes y palmeras

Edad: 7 años
Definición: Se trata de representar aquello que va indicando el animador/a.
Objetivos: Favorecer la distensión, la concentración y la rapidez de reflejos.
Participantes: Grupo, clase, …a partir de los 7 años.
Consignas de partida: Todas/os en círculo. Se ha de jugar en forma rápida.

Desarrollo

Una persona en el centro señala a alguien del círculo diciendo: "elefante" o "palmera".

Para hacer un elefante, la persona señalada se inclina un poco hacia adelante agarrándose con la mano la nariz e introduciendo la otra por el espacio que ha dejado entre ella y el cuerpo. Las personas situadas a su izquierda y derecha, forman las orejas, haciendo una semiesfera con los brazos a ambos lados del elefante.

Para hacer la palmera, la persona señalada levanta los brazos uniendo las palmas de las manos para formar el tronco de la palmera, mientras que las de cada lado los levantan igualmente pero hacia el lado en que están situados, con las manos caídas para hacer las hojas. Quien se equivoque o tarde mucho se cambia con el animador/a. Para hacerlo más dinámico (en grupos numerosos), puede haber varias/os animadoras/es.

Regazos musicales

Edad: 7 años
Definición: Se trata de quedar sentadas/os, cada cual en el regazo de quien tiene detrás.
Objetivos: Favorecer la cooperación y pasar un rato agradable.
Participantes: Grupo, clase, …a partir de los 7 años. Agruparse por estaturas similares.
Material: Aparato de música o instrumento musical.

Desarrollo

Todas las personas de pie, forman un círculo mirando en la misma dirección, muy juntas y con las manos en la cintura de la que se tiene delante. Cuando empieza la música, comienzan a andar. Al parar, intentan sentarse en el regazo (sobre las rodillas) de la persona que tienen detrás. Si el grupo entero consigue sentarse sin que nadie se caiga, el grupo gana. Si alguien cae será la gravedad la que gane.

ZUM

Edad: 7 años
Definición: Se trata de hacer avanzar un coche alrededor del círculo de participantes.
Objetivos: Hacer reír, distender al grupo y estimular los reflejos.
Participantes: Grupo, clase, … a partir de los 7 años.
Consignas de partida: Sólo se mueve la cabeza en el transcurso del juego acompañándola de los sonidos: ZUM, IIIK o BRRROOOMMM, según queramos avanzar, retornar o ir más de prisa al coche, respectivamente.

Desarrollo

Quién comienza pronuncia el sonido "ZUM", volviendo la cabeza hacia un lado. La persona que se encuentra a ese lado pasa el "ZUM" a su vecino llevando la cabeza hacia él y así sucesivamente. El coche, que va siempre en la misma dirección, detrás de alguna vuelta, puede pararse y cambiar de sentido haciendo "IIIK" interrumpiendo el movimiento de la cabeza y volviendo al punto de partida, para relanzar el coche en sentido contrario. Cada persona puede hacer "IIIK" una sola vez, para asegurar la participación de todos.

Notas: También se puede introducir el sonido "BRRROOOMMM" que envía el "ZUM" hasta la persona del círculo que se encuentra enfrente.

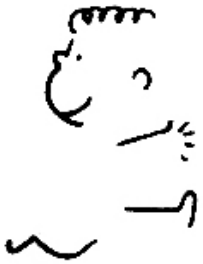
Pies quietos

Edad: 7 años
Definición: Se trata de conseguir "dar" a otra persona que está inmóvil, con una pelota, desde la posición en que se encuentra.
Objetivos: Lograr la precisión al lanzar la pelota. Pasar un rato agradable.
Participantes: Grupo, clase, ...a partir de los 7 años.
Material: Una pelota

Desarrollo

Las personas participantes se pasan la pelota unas a otras y al que se le caiga tiene que tomarla y decir: "pies quietos". Mientras va a tomar la pelota, las demás salen corriendo hasta que diga esta frase. Una vez atrapada la pelota, da tres pasos grandes y lanza la pelota a quien quiera. Para evitar ser dado, se pueden hacer movimientos con todo el cuerpo menos con los pies. A quien le de la pelota seguirá jugando con la mano puesta en el lugar donde le dio la pelota.

Notas: Una variante posible consiste en que todos los participantes se aglutinen dentro de un círculo trazado. Alguien del grupo lanza la pelota al aire y todos echan a correr menos la persona nombrada al lanzar la pelota, que deberá atraparla. Cuando la tenga, gritará: "pies quietos" y todas las demás deberán quedar inmóviles; quien recogió la pelota la lanza hacia alguien con el fin de tocarle; si lo logra, ésta será ahora la que reinicie el juego, si no, continúa quien estaba.



El cazador y la presa

Edad: 8 años
Definición: Una persona trata de atrapar a otra, que es ayudada por las diferentes parejas que forman el grupo.
Objetivos: Favorecer la distensión en el grupo, con una dinámica muy cambiante.
Participantes: Grupo, clase, …a partir de los 8 años.

Desarrollo

Todos forman parejas tomadas de la mano, menos una pareja que queda suelta. De ésta, una será "cazador" y otra "presa". La primera tiene que intentar atrapar a la segunda. Si lo logra se cambian los papeles, pero si la "presa" toma la mano de alguna compañera, ésta, suelta a su pareja, la cual se convierte ahora en "cazador", pasando a ser, quien lo era hasta ahora, "presa".

La "presa" entra en este laberinto, pudiendo pasar por debajo de los brazos. A continuación entra el "cazado", que no puede pasar por debajo de los brazos, pero sí cambiar la posición de éstos con sus palmadas. Una vez que consiga tocar a la "presa" o bien después de un rato, puede entrar una nueva "presa" y "cazador".

Notas: Una variante de este juego consiste en que todas las personas se colocan formando filas, con una separación entre las filas y personas de forma tal, que se toquen las puntas de los dedos al estirar los brazos. Se parte de la posición 1, en la que todas están mirando hacia adelante con los brazos estirados tocando a las de las filas contiguas. A una palmada todas giran a la derecha, con lo que ahora las barreras se formarán perpendicularmente a como estaban antes (entre la gente de la propia fila). A nuevas palmadas se responde con nuevos giros a la derecha.

Forzar el círculo

Edad: 12 años
Definición: Las personas participantes deberán formar un círculo cerrado que una de ellas, situada en el interior o exterior, deberá forzar.
Objetivos: Este ejercicio puede servir como preparación ante una "subida de la agresividad", para los juegos filosóficos o de rol.
Participantes: Grupo, clase, … a partir de los 12 años.
Consignas de partida: Un/a voluntario/a debe intentar forzar el círculo formado por los demás, utilizando los medios (lícitos) que considere oportunos.

Desarrollo

Todas las personas se colocan formando un círculo, dándose las manos y lo más juntas posible. Algunas participantes pueden intentar forzarlo de afuera hacia adentro, mientras que en otras ocasiones puede hacerse al revés. Cuando una primer voluntaria haya logrado forzar el círculo, se puede jugar con otra persona.

Notas: Otra forma de jugar es que los participantes que forman el círculo lo hagan con las piernas abiertas, de forma que en el desarrollo del juego puedan mover todo el cuerpo, salvo los pies, que no se podrán levantar del suelo.

Mi nombre

Edad: 7-10 años
Aspectos pedagógicos:

- Ayuda a conocer el nombre de los compañeros añadiendo el matiz de si le gusta o no su propio nombre y cómo desea que le llamen sus amigos.
- Estimula la comunicación y una autoimagen positiva.
- Podemos observar fácilmente al niño/a inhibidos, a los preocupados o inseguros.

Material: Una cartulina tamaño cuartilla con un romboide central. Lápiz, goma y colores para pintar
Número de jugadores: Todo el grupo-clase

Desarrollo

Dibujamos en la pizarra un rectángulo con un romboide central en cuyo centro escribimos el número 5 y en las cuatro esquinas del rectángulo los números del 1 al 4. Así:

Les pediremos que escriban en su cartulina y en los lugares numerados en la pizarra, lo siguiente:

- En la esquina nº 1 su nombre de pila.
- En la esquina nº 2, la palabra padre, madre, abuela o artista de cine... si le pusieron el nombre por alguno de ellos.
- En la esquina nº 3, Sí, No, Poco, Mucho, Nada, contestando si su nombre les gusta.
- En la esquina nº 4, pueden escribir cómo les llaman sus amigos.
- En el centro del romboide en el nº 5 y bien grande, cómo les gustaría ser llamados en clase, en el cole.

Antes de empezar y después de asegurarnos de que lo han entendido, les especificaremos que en cuanto terminen y para esperar a los demás, pueden dar la vuelta a la cartulina y hacer un dibujo libre.

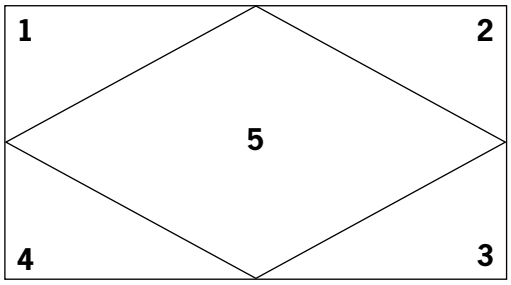
Cuando todos han terminado, libremente y por turno leen lo que han escrito y se les permite que hablen específicamente de los números 2, 3 y 5, que den sus razones o expliquen anécdotas personales.

Finalmente se recogen todas las tarjetas y se hace un mural con ellas (podría ser formando un barco, una nube, un árbol, una flor, etc.).

Orientación didáctica

Es necesario presentar el ejercicio como un juego para conocernos mejor. Pedirles que sean sinceros. Dejarles tiempo, y decirles que una vez contestado, podrán hablar y preguntar a los demás todo lo que se les ocurra, que sin embargo nadie está obligado a hablar o a contestar preguntas si no quiere.

Cuando los alumnos han manifestado que desean ser llamados de una manera especial, es conveniente que el tutor lo admita y lo respete.



El mejor

Edad: 7-10 años
Aspectos pedagógicos: Beneficia la estructuración de una autoimagen positiva y ayuda a crearla en los demás.
Material: Folios y etiquetas autoadhesivas.
Número de jugadores: Todo el grupo-clase.

Desarrollo

Con antelación o en una primera sesión con los propios alumnos, prepararemos un folio o una lista de actividades dejando espacio a la izquierda para pegar una etiqueta con el nombre de un alumno. Necesitaremos un folio para cada niño. También preparamos etiquetas, un juego para cada uno, con los nombres de todos los compañeros/as de la clase. Pueden hacerlo ellos mismos.

Repartimos un folio por alumno y un juego de etiquetas, les pediremos que comenten entre ellos, que piensen con rapidez y serenidad en las cualidades que otorgan a cada compañero incluidos ellos mismos.

Es necesario que en la lista de actividades o cualidades haya tantas como alumnos.

El folio podría ser así (por ejemplo):

EL MEJOR

Quien mejor corre es	*María*
Quien mejor canta es	*Juan*
Quien mejor salta altura es	*Yo*
Quien mejor salta distancia es	*Elena*
Quien mejor cuenta chistes es	*Pablo*

Podríamos seguir: el que mejor habla, hace payasadas, hace reír, dibuja casas, dibuja animales, imita, se disfraza, hace de rey, de reina, de caballo, salta a la cuerda, juega a la pelota, fútbol, a balón-volea, a los bolos, al parchís, a la goma, a las parejas, al escondite, se peina, se divierte, escribe, grita, suda...

Contestados todos los folios, los recogemos y los ponemos en un panel-cartelera.

Otra opción sería contabilizar las cualidades que le coinciden a cada uno. Plasmarlo en una gráfica, etc...

Dejar unos minutos para que cada uno haga sus comentarios, respetando siempre el turno de palabra.

Orientación didáctica

Lo más importante de este ejercicio es vigilar que la lista sea lo suficientemente amplia como para que puedan estar incluidos todos. Además como cada alumno tiene las etiquetas justas, lógicamente otorgará un valor a cada compañero. No creemos que sea necesario advertir que no se puede colocar dos etiquetas a un niño/a, porque el mismo formato del folio no debe permitirlo.

Es de mucha utilidad observar qué se otorga cada uno, quién tiene cualidades o actividades más positivas y quién las tiene menos positivas.

Yo soy

Edad: 7-10 años
Aspectos pedagógicos: Espolea la autoestima y la comunicación. Beneficia la imagen que tenemos de los demás.
Material: Cuartillas o folios con las frases fotocopiadas. Lápiz y goma.
Número de jugadores: El grupo-clase completo.

Desarrollo

Colocados en círculo, les explicaremos que van a tener que escribir lo que les ocurrió una vez. Que basta con que elijan una o dos frases, que no hablen porque dentro de pocos minutos cada uno podrá explicarlo a los demás, que simplemente lo escribimos para ir más rápidos.

Repartimos los folios y leemos las preguntas conjuntamente para facilitar la comprensión. Si fuese preciso ponemos un ejemplo.

No necesariamente tienen que limitarse a las frases de la fotocopia, pueden ellos escribir la que quieran al final.

YO SOY
Yo soy valiente porque una vez .....
Yo soy fuerte porque una vez .....
Yo soy alegre porque una vez .....
Yo soy divertido porque una vez .....
Yo soy .....
Yo soy .....

Pasado un tiempo mínimo prudencial para que todos hayan contestado una por lo menos, haremos la puesta en común donde cada uno explicará o leerá su frase o frases.

Orientación didáctica

En este ejercicio tiene más valor la puesta en común que lo que puedan escribir. Lo importante es que verbalicen ante los demás su propio yo. Para reforzarlo, sería bueno que aplaudiéramos cada intervención o cantáramos un bando de aprobación (Bravo, bravísimo... Bien, bien... etc ...)

Por un día

Edad: 7-10 años
Aspectos pedagógicos: Estimula la autoimagen, el sentido de la libertad, y la comunicación de sus deseos escondidos o reprimidos.
Material: Una cuartilla por participante y un lápiz y goma.
Número de jugadores: Todo el grupo-clase.

Desarrollo

Repartimos las cuartillas. Estamos colocados en círculos. Vamos a pensar durante dos minutos y una vez pensado lo escribiremos en la cuartilla para no olvidarlo, todo aquello que por un día podemos hacer. Imaginad que por un día podemos hacer todo lo que queramos. Nadie nos va a reñir, nadie te lo va a impedir o prohibir, nadie se va a enfadar. ¿Qué harías? Escribid sin miedo, y cuando dé la señal, paráis. Una vez cubierto el tiempo, libremente y por turnos, cada uno leerá o explicará lo que haría. El resto de los compañeros pueden hacerle algún comentario o pregunta.

Orientación didáctica

El tutor evitará por todos los medios utilizar fuera y dentro del aula las respuestas de los alumnos. Asimismo no debe hacer ningún juicio de valor. Simplemente ha de ser el moderador, permitiendo que todos se expresen libremente.

Mimo

Edad: 7-10 años
Aspectos pedagógicos: Refuerza el autodominio (expresarse corporalmente ante los demás, esperar su turno), favorece la cooperación y la disciplina al tener que seguir y respetar unos pasos.
Material: Ninguno.
Número de jugadores: El grupo-clase dividido en dos grupos.

Desarrollo

Dividimos la clase en dos grupos. Cada miembro del equipo pensará un oficio o acción para representar ante el grupo contrario, deberán ponerse de acuerdo entre sí para evitar repeticiones dentro del mismo. El segundo equipo hará lo mismo. Se les deja un tiempo necesario para ello, pero no demasiado largo.

Damos la orden de iniciar el juego y lo hará el grupo que le salga en suerte. Se señala un tiempo de expresión o representación igual para cada equipo, por ejemplo 20 minutos.

Sale un miembro del primer grupo y delante de los compañeros del segundo equipo realiza su mimo, las veces que sean necesarias (no más de tres) para que el equipo contrario lo adivine y gane un punto. Así van saliendo todos los del primer grupo o hasta que se agote el tiempo.

El segundo grupo hará lo mismo que el anterior y esta vez será el primero quien acumulará puntos.

Es importante dejar unos minutos al final para que ordenadamente cada uno comente las incidencias del juego.

Orientaciones didácticas

Controlar que no se ofenda nadie si alguien no puede salir a representar su mimo por razones de tiempo.

No dar demasiada importancia a la puntuación final como ganador, sino como un grupo que ha sabido pensar en equipo y así adivinar más mimos.

Si el grupo es muy tímido podemos hacer que lo representen por parejas.

Los anónimos

Edad: 10-12 años
Aspectos pedagógicos: Permite aflorar algunos resentimientos y posibilita al grupo una reflexión sobre sus auténticas actitudes y relaciones con los demás. Revisar su nivel de disciplina.
Material: Varias cuartillas por alumno y una caja tipo urna.
Número de jugadores: Todo el grupo-clase.

Desarrollo

Se les propone que con un bolígrafo azul cada uno escriba en una o más cuartillas un anónimo o más de uno, que lo escriban con letras de imprenta y lo doblen en dos veces antes de depositarlo en la caja. Si hay alguien que no desee escribir nada puede no hacerlo, pero es conveniente que doble la cuartilla y la ponga en la caja.

Primero escribirán el anónimo atacando al grupo como tal, detectando sus defectos.

El tutor recoge los anónimos. Mientras, escribirán otro anónimo pero esta vez piropeando al grupo y lo dejarán en la caja.

El tutor irá leyendo en voz alta cada anónimo negativo y hará una pausa por si alguien quiere añadir, disentir o apoyarlo.

Finalizado el turno de ataques, el tutor hará lo mismo con los anónimos piropeando al grupo y cada cual podrá manifestar su asentimiento o no.

Orientación didáctica

Hay que poner un poco de atención en los anónimos que ataquen al grupo y procurar que sean un punto de reflexión personal más que una simple verborrea o tubo de escape.

Igualmente en el turno de piropos, evaluar la realidad y evitar pasarse.

La zapatería

Edad: 7-10 años
Aspectos pedagógicos: Estimula la cooperación, el orden, la disciplina y el autocontrol. Sirve para descarga de tensión.
Material: Una cesta o caja grande de cartón resistente.
Número de jugadores: El grupo-clase dividido en dos grupos.

Desarrollo

En el gimnasio o sala grande y espaciosa, hacemos los dos grupos por sorteo. Se colocan en fila, unos detrás de otros, sentados y con las piernas abiertas. Los últimos de cada fila, uno de cada grupo, se levantan y recogen un zapato de cada compañero de equipo, que se habrá quitado una vez sentado. Ambos colocarán los zapatos de su equipo en la cesta o caja grande. Volverán a su sitio.

El maestro dará unas cuantas sacudidas al cesto o caja para que se mezclen bien los zapatos.

A una señal salen corriendo a pata coja hasta llegar a la cesta (el primero de cada equipo), allí buscan su zapato, en cuanto lo encuentren se lo ponen (abrochado si viene al caso) y van corriendo hasta la fila de su equipo, dan una palmada al compañero de fila número dos y ellos se van a sentar al final de la fila. El segundo al recibir la palmada se levanta y va a buscar su zapato, se lo pone, corre a dar la palmada al tercero y se coloca al final de la hilera, y así sucesivamente. Gana el equipo que primero se pone todo en pie y completamente calzado.

Nos colocamos en círculo, una vez hayamos finalizado el juego. En la puesta en común cada uno hablará libremente y con orden de las incidencias del juego: quién no encontraba el zapato por reírse mucho, quién se olvidaba de correr a pata coja y tenía que volver a empezar, quién ha corrido sin abrocharse el zapato, quién se olvidó de dar la palmada como señal de salida a su compañero, quién con los nervios se ha levantado antes de tiempo...

Orientación didáctica

No interesa demasiado el grupo ganador, pero recibirá nuestra felicitación; sí es importante, en cambio, comentar y descubrir en la puesta en común por qué acabó primero, sin hacer trampas. Iban más ordenados, respetaron las reglas del juego, cada uno cumplió muy bien su parte, etc...

Es un juego para hacer al final de la jornada o después de una sesión muy tensa. El simple hecho de descalzarse ya distiende.

Juzgado de guardia

Edad: 10-12 años
Aspectos pedagógicos: Incide en la capacidad de juzgar, permite la solución de problemas a través de un juicio, de un hecho hipotético y fuera del contexto escolar.
Por ejemplo: Si un alumno ha copiado en un examen, el hecho hipotético que se juzgará será el de un diseñador de moda que copia de otro diseñador.
Material: Ninguno
Número de jugadores: El grupo-clase dividido en juez, reo, fiscales, defensores y jurado.

Desarrollo

Se elige el "caso o tema" a someter a juicio y se vota por quiénes asumirán los papeles de reo o acusado, de juez, de fiscales, de abogados defensores y el resto hará de jurado, que será el que dará el veredicto final.

Se trata de imitar de manera sencilla un juicio. El juez expone el caso que se va a juzgar y pide a los fiscales (pueden ser 3) que preparen sus cargos y los expongan al grupo.

Luego será el turno de los defensores que expondrán sus argumentos.

El reo tendrá derecho a defenderse y el juez pedirá el veredicto al jurado y en razón de la respuesta, formulará la sentencia.

Al terminar el ejercicio se pueden exponer las críticas que se crean oportunas, de rectitud o inexactitud de los argumentos o de la sentencia.

Orientación didáctica

Procurar que el juicio no sea largo. Evitar juicios de hechos escolares, es mejor hacer una hipótesis de una situación similar.

Podría guardarse en un archivo todos los casos que se vayan juzgando, siempre que se tomara nota escrita de cada juicio.

"Comienza tu día
con una sonrisa,
verás lo divertido
que es ir por ahí desentonando con
todo el mundo".

¡Adiós!

Edad: 12-16 años

Desarrollo

En este ejercicio cada uno tendrá un folio y lo dividirá en 4 partes; en cada una escribirá la respuesta a 4 interrogantes.

Les explicaremos que se trata de imaginarse la situación y que a partir de ella contesten sinceramente a las 4 preguntas, una por rectángulo.

La situación será imaginarse que se va a marchar para siempre del colegio, que se va a vivir solo a otro continente y que sabe que no podrá volver jamás. A partir de este supuesto, imaginar la realidad que vivirá y contestar a las preguntas siguientes:

1. Escribe el nombre de 5 personas que te gustaría que viniesen contigo.
2. Tan sólo puedes llevarte 3 cosas. Escribe las que te llevarías contigo porque les tienes un cariño especial.
3. Escribe las 3 últimas cosas que harías antes de embarcarte.
4. ¿Qué lugar elegirías para vivir?

Cuando todos hayan contestado, se hará la puesta en común, y cada una responderá a las preguntas que le hagan o escuchará los comentarios y se establecerá una tertulia sencilla.

Orientación didáctica

Bastará con tener un control de la tertulia para impedir que se desvíe el objetivo que es el conocimiento mutuo.

Recurso a los cuentos

Los cuentos además de la función lúdica y de la lógico-lingüística tienen funciones psicológicas tales como:

1. La prueba del yo. En el cuento como en el juego el niño entrena su yo. Cuanta más fantasía ponga, mayor plasmación habrá de su subjetividad, de sus deseos y temores.

2. La proyección del yo. Para la psique humana es importante soñar, cuando no puede hacerlo, pierde las ilusiones y las esperanzas y corre el riesgo de enfermar psicológicamente. El cuento es el canal de los sueños, la proyección de sus anhelos, anhelos de reafirmación del yo (autonomía, exploración de la realidad, de fuerza, de poder, de reflexión, de maduración...).

3. Integración de los mecanismos de sublimación de transformación de lo desagradable en agradable.

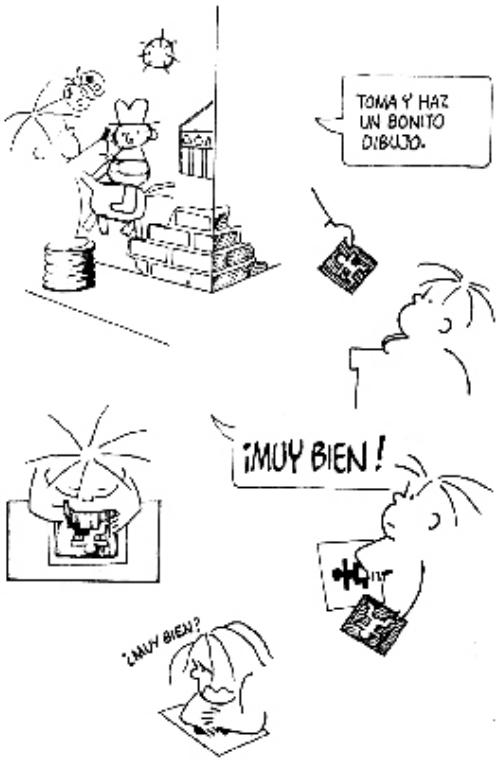
4. Reflexión, hallando los paralelismos con lo cotidiano y real de la vida.

5. Desvelar el sentido del humor y la ironía, adquisiciones indispensables para ayudarle a dominar sus problemas y tensiones y a tener confianza en la vida.

Por último, es importante la función axiológica de los cuentos. Porque estos, como la realidad humana no son neutros, contienen unos puntos de referencia, criterios y valores y vehiculan una ideología. Si el relato no es alienante, supone una búsqueda de nuevas realidades y así le ayuda a desarrollar un espíritu crítico y la capacidad de reflexión, ya sea explícita o implícitamente, porque si se buscan realidades diferentes es porque las que se tienen no nos satisfacen del todo.

Apuntamos, por tanto, el valor pedagógico de las narraciones, ya sean fantásticas o reales, para utilizarlas como ejercicio de reflexión y transmisores de unos valores permanentes que faciliten la disciplina escolar.

Se podría argumentar que en esas edades no están para cuentos. No es cierto, es un buen momento, baste sólo con repasar las funciones del cuento y buscar los temas y argumentos que en estas edades les interesan. Les satisfacen narraciones que sean más reales que fantásticas y llenas de acción no solamente en el argumento, sino que les permita realizar trabajos y actividades en torno al mismo.



Tergiversar

Edad: 10-12 años
Aspectos pedagógicos: Desarrolla la capacidad para escuchar. Permite descubrir la subjetividad en la captación y reproducción de los mensajes verbales y cómo cambiamos los mensajes, aun sin querer.
Material: Ninguno
Número de jugadores: Todo el grupo-clase y de ellos cinco que serán los que actúen.

Desarrollo

Pedimos a cuatro voluntarios que salgan de la clase, y a uno de los alumnos que permanecen en ella que piense una historia, o narración real o fantástica para explicar dentro de unos minutos.

Mientras prepara la narración, comentamos a los seis voluntarios que van a tener que explicar la historia o narración que oirán y, por tanto deben estar atentos.

Uno de los voluntarios entrará con el tutor y los otros tres se esperarán en una clase contigua donde nada pueden oír.

En cuanto entremos en la clase, el encargado de contar la historia iniciará su narración y el primer voluntario la escuchará con atención.

Concluida la narración, un alumno sale a buscar al segundo voluntario, que entrará y escuchará la historia de boca del primer voluntario.

Antes de repetirla, se irá a buscar al tercer voluntario que entrará y escuchará la historia.

Y así sucesivamente hasta que el cuarto voluntario la explique por primera vez y el resto de la clase la oiga por última vez.

Después, ya se podrán hacer comentarios y descubrir hasta qué punto los mensajes cambian al pasar de boca en boca.

Orientación didáctica

Hay que explicar de antemano que para que el ejercicio salga bien es preciso estar en silencio y no hacer ningún comentario ante los inevitables cambios en la narración.

Es importante hacerles descubrir que es muy difícil repetir con exactitud una narración.

También puede hacerse este ejercicio en expresión corporal. La narración será más sencilla, como por ejemplo, dar de comer y lavar a un elefante.

Ejercicios para mejorar las interrelaciones

Aspectos pedagógicos

Los objetivos generales de estos ejercicios son facilitar la apertura al grupo-clase; especialmente cuando se trata de un principio de curso o de una clase totalmente nueva. Captar las expectativas del grupo en cuanto a las relaciones interpersonales. Romper los bloques de relación dentro del grupo, especialmente los que se dan por ansiedad ante una situación distinta o novedosa. Hacer consciente al grupo de las expectativas y la situación de cada uno de los miembros del grupo en sus relaciones interpersonales.

Analizar las actitudes que tenemos en la relación con los demás dentro del grupo. Desarrollar actitudes de atención a los demás y actitudes positivas para comprender mejor. Autoevalular las actitudes ante el grupo en situaciones de tensión, fricciones y dificultades de relación en la clase.

El espejo

Edad: 12-16 años

Desarrollo

Se agrupan por parejas y se colocan de forma que queden dos círculos concéntricos, mirándose.

Se les explica que es un ejercicio que va a tener un límite de tiempo para facilitar la máxima comunicación; por tanto, cada minuto cambiarán de pareja, de manera que cuando se dé la señal, el círculo interior se moverá hacia la izquierda hasta encontrar una pareja y los del círculo exterior se moverán hacia la derecha para hallarse frente a otra pareja y así hasta que se vuelvan a encontrar. En el primer tiempo, las parejas del círculo interior harán de espejo y las del círculo exterior harán de persona que se expresa mímicamente. Ésta hará gestos: levantar la mano derecha, sonreír, saludar, llamar a alguien, sentirse alegre o cansado o feliz, etc.... y el que hace de espejo, sin reír, seguirá automáticamente todos los gestos de su pareja.

Pasado el tiempo y hecha la señal, unos giran hacia la derecha y los otros hacia la izquierda y esta vez hacen de espejo los alumnos del círculo exterior, y de persona los del círculo interior, de manera alternativa hasta hallarse cada uno situado frente a su pareja inicial.

No debe hablarse, es totalmente mímico.

Una vez finalizado, nos sentamos formando un gran círculo y explicamos, por orden, las impresiones, las dificultades, etc.

Orientación didáctica

Ser muy estrictos con el silencio, explicar bien el ejercicio y facilitar la puesta en común.

La servilleta

Edad: 12-16 años

Desarrollo

Adquirimos tres paquetes de servilletas de papel, uno rojo, otro blanco y el tercero azul. Nos sentamos haciendo un círculo y colocamos los tres paquetes abiertos, en el centro del círculo que forman todos los participantes.

La dinámica del juego consiste en que salga un voluntario, se levante y coja, sin decir nada, un pañuelo de cada color y ofrezca uno a cada chico o chica, según el significado del color. Así si ofrece la servilleta roja a un compañero le está diciendo por medio del pañuelo que necesita, o quiere su amistad; si le da la servilleta blanca significa que le pide ayuda. O si le pone la servilleta encima de la cabeza, le está diciendo que quiere ser como él. Una vez lo ha hecho, vuelve a su sitio y sale otro que hace lo mismo hasta que hayan pasado todos los que libremente lo deseen.

En la puesta en común cada uno expresará si quiere, qué sentimientos o qué impresiones le causa tener tantas servilletas de un determinado color, o pocas de tal color, etc...

Orientación didáctica

Es importante realizar el ejercicio en silencio y con seriedad. Vale la pena, si es posible, poner una música de fondo relajante e interesante para ellos.

En lugar de las servilletas de papel, podrían ser cintas que pudieran guardarse.

Otra sugerencia sería que tuvieran un rotulador fino y pudieran escribir el nombre del compañero que les da la cinta.

El globo

Edad: 12-16 años

Desarrollo

Es preciso una sala grande (gimnasio) y libre de muebles. Varios globos sin hinchar. Música rítmica.

Explicaremos que se trata de expresarnos libremente con el globo y a ritmo de la música por todo el salón. Iniciaremos ya la expresión corporal hinchando el globo. Durante un tiempo cada uno danzará y jugará con su globo, procurando no chocar, ni molestar a los demás. Cuando varíe el ritmo de la música, se juntarán por parejas y se expresarán conjuntamente pero sin hablarse, expresarán sentimientos: alegría, tristeza, gozo, pena, inquietud, miedo y el compañero contestará estableciéndose un diálogo mímico, sin dejar el globo ni el ritmo. Después de un tiempo adecuado cambiará el ritmo y se unirán 3 parejas, que iniciarán juegos entre ellas y los globos, siempre sin hablar, estando atentos al ritmo y a la expresión de los compañeros de grupo.

Agotado el tiempo, paramos la música, nos sentamos en círculo y cada uno explica cómo se ha sentido, qué ha descubierto de sí mismo y de los demás, en qué momento se ha sentido mejor o peor, etcétera...

Orientación didáctica

Si el grupo lo permite podríamos hacer un tercer ritmo; después del grupo de 3 parejas, unirse todos juntos, a ver quién o quiénes tienen iniciativas para jugar en bloque.

Sería magnífico que ellos mismos eligieran los ritmos y que el tutor no hiciera de espectador sino que participase y así podría salvar alguna situación o postura inhibida de alguien.

El mercado

Edad: 12-16 años

Desarrollo

Nos colocaremos alrededor de la clase haciendo lo posible para que en el centro quede un espacio bien amplio. Pediremos cuatro parejas voluntarias. El resto de los participantes tendrían un cuaderno para tomar notas.

El ejercicio consiste en que las 4 parejas se situarán en el espacio central, a una pequeña distancia de una a la otra, sentadas una frente a la otra elegirán cada pareja un tema distinto y secreto. A una señal convenida, las 4 parejas comenzarán a hablar de su tema a la vez, y a otra señal convenida dejarán de hablar. La conversación será un diálogo a tono normal alto. El resto de compañeros intentará captar las 4 conversaciones a un tiempo y anotará lo más relevante; al terminar las cuatro primeras parejas, se hace una puesta en común para saber si han acertado o no las cuatro conversaciones.

Seguiremos con cuatro parejas más, haciendo lo mismo, hasta haber agotado las parejas.

Al final podemos dialogar sobre el objetivo del ejercicio.

Orientación didáctica

El objetivo de este ejercicio es que aprecien y valoren la comunicación, el saber y poder escuchar a los demás. Apreciar el silencio ambiental.

Debemos controlar la intensidad de diálogo de las parejas, ni demasiado flojo ni excesivamente fuerte.

Guía

Edad: 12-16 años

Desarrollo

Cada uno elegirá una pareja. Uno irá con los ojos vendados y el otro hará de guía. Se trata de recorrer el patio, el jardín, los pasillos, o cualquier espacio grande. El objetivo es que se relaje el alumno que va con los ojos vendados y se deje conducir por el compañero que tendrá que esforzarse por explicar claramente y a tiempo las situaciones imprevistas para el guiado (un escalón, un desnivel, un estorbo, etc ...).

El recorrido es libre, cada guía lo dirige a su manera y hablando lo menos posible, porque es interesante que el conducido perciba además de la compañía del guía, los ruidos y olores a lo largo del recorrido.

Concluido el recorrido, hay intercambio de papeles. El guía pasa a ser guiado y viceversa.

Finalizado el tiempo y los recorridos, haremos la puesta en común sentados en el suelo cómodamente. Cada uno irá exponiendo por orden y con libertad las sensaciones que ha tenido: miedo, desamparo, o seguridad y confianza; incomodidad, cansancio; junto con la percepción de ruidos y olores.

Orientación didáctica

El objetivo principal es conocer el grado de confianza que tienen con el compañero, si se fían de él, e interpretan su ayuda correctamente. Mantener una buena relación y estar relajados.

Ejercicios para la descarga de la agresividad

Aspectos pedagógicos

Todos los ejercicios predeportivos y deportivos son una excelente válvula de escape para ellos. No creemos que sea necesario explicar ninguno: primero porque no corresponde al tutor hacerlos, para eso tienen en su horario gimnasia y/o deportes; segundo, porque si en un momento dado hay mucha tensión, es muy fácil bajar al patio y organizar un partido de fútbol, de básquet, de balón-volea, de palo-mato, y cualquier juego de relevos en equipo o simplemente hacer un par de carreras, o formar una "melodía" deshinchando globos; sostener un papel de seda aspirando con la nariz; hacer pulsos; tirar de una cuerda; el "capitán ordena"; "martierra"... juegos que exijen buenos reflejos y unas cuantas flexiones.

No debemos tener reparo en hacer uso de un juego, que pueden organizar los mismos alumnos, si tenemos como objetivo disminuir la tensión, renovar fuerzas, centrar ánimos y limitar el tiempo, puesto que será más provechoso así que entablar una dialéctica y hacer uso de autoritarismo para explicar el tema que toque.

Ejercicios para reflexionar

Igualmente podemos recurrir al pozo sin fondo de la fabulación o de la fantasía para que, a través del cuento, historia o leyenda podamos reflexionar sobre una situación o una idea.

Desarrollamos un par de ejemplos, para que se pueda comprobar que no nos referimos al simple hecho de narrar un cuento infantil, sino de buscar una narración adecuada y cuyo planteamiento pueda interesarles.

Leyenda hindú

Edad: 12-16 años
Objetivos: Plantear y descubrir que el valor de las personas está en su interior, en lo que llevan dentro, en lo que son, no en lo que tienen. Respetar a los demás. Tener una autoimagen positiva, puesto que llevo en mi interior la divinidad, el valor máximo de la persona.

Narración

"En tiempos remotísimos, todos los hombres eran dioses. Pero abusaron tanto y tanto de su poder que Brahma, el gran dios, reunió en Consejo a los dioses menores para decidir qué se tenía que hacer ante aquella situación. El Consejo decidió quitar a los hombres la divinidad y esconderla en un lugar donde jamás pudieran recobrarla.

Un dios menor propuso enterrarla en lo más profundo de la tierra. Se desestimó la propuesta porque creyeron que fácilmente el hombre hurgaría en la tierra y la encontraría.

Otro propuso sumergirla en el fondo del océano. Tampoco se aceptó puesto que el hombre algún día podría llegar hasta el fondo y volver a abusar de la divinidad.

Cavilando estuvo el Consejo mucho tiempo sin hallar respuesta factible, hasta que Brahma les propuso:

"Creo haber hallado el lugar idóneo para esconder la divinidad, de manera que el hombre nunca la encuentre y pueda abusar de ella. La esconderemos en el fondo del mismo hombre. En la profundidad de su ser será el único lugar donde jamás se le ocurrirá buscar".

Desde entonces, todos los hombres en lo más profundo de ellos mismos, tienen escondida la divinidad".

Orientación didáctica

La leyenda podemos narrarla de distintas maneras:

- explicarla el tutor;
- representarla un pequeño grupo a los demás;
- narrarla con unos cuantos títeres;
- simplemente fotocopiarla y que cada uno la lea.

Para reflexión de la leyenda podemos utilizar varios recursos:

- el panel, el Philips 66, fórum, etc.

Las ranas

Edad: 12-16 años
Objetivos: Descubrir que lamentarse no nos ayuda y que luchar nos es gratificante. Valorar el propio esfuerzo y la constancia. Procurar ser optimista.

Narración

"Hubo un tiempo, miles de años ha, en que los animales y las bestias hablaban, aconteció pues que dos ranas tuvieron la mala fortuna de caer cada una en una charca de leche. Una comenzó a lamentarse de su mala suerte y a pedir auxilio; viendo que nadie la ayudaba empezó a croar y a protestar y murió al poco tiempo con todos sus lamentos.

La otra pedía socorro mientras intentaba nadar, al ver que nadie acudía en su auxilio, en lugar de seguir lamentándose empezó a nadar y a mover las patas con tanta furia y tesón, con tal ahínco y constancia que la leche se convirtió en mantequilla y solidificada la leche pudo salir tranquilamente del vaso".

Orientación didáctica

Podemos primero contar el cuento y luego hacer la reflexión sobre las actitudes tan opuestas de ambas ranas, bastaría con una simple puesta en común del significado del cuento y de las consecuencias personales de nuestras formas de actuar.

Otra forma sería iniciar la reflexión sobre situaciones de apuro o difíciles que experimentamos y cómo reaccionamos o superamos los escollos. Hecha la puesta en común, explicaríamos el cuento.

El viaje de las monas

Edad: 12-16 años
Objetivos: Reflexionar sobre las actitudes que tenemos ante la cultura, la disciplina u orden en la sociedad en que vivimos. Descubrir que el consumismo no nos deja razonar ni asimilar los verdaderos valores. Cuestionar nuestra escala de valores.

Narración

"Un día, las monas del parque decidieron hacer un viaje cultural. Camina que camina, se detuvieron por fin y una de ellas preguntó:

— "¿Qué se ve?"

— "La jaula del león, la charca de las focas y la casa de la jirafa".

— "¡Qué grande es el mundo y qué instructivo es viajar!".

Reemprendieron el camino y no se detuvieron hasta el mediodía.

— "¿Qué se ve ahora?"

— "La casa de la jirafa, la charca de las focas, y la jaula del león".

— "¡Qué raro es el mundo y qué instructivo es viajar!".

Volvieron a ponerse en camino y tan sólo se detuvieron con la puesta del sol.

— "Y ahora, ¿qué se ve?"

— "La jaula del león, la casa de la jirafa y la charca de las focas".

— "¡Qué aburrido es el mundo! Siempre se ven las mismas cosas! Viajar no sirve para nada".

Orientación didáctica

Dar una fotocopia del cuento a cada grupo y que descubran los mensajes que lleva.

Aplicar una dinámica de grupo, mesa redonda o Philips 66, sobre un aspecto de interés.

Otra posibilidad sería que sólo diéramos el cuento a un grupo y éste se lo preparara para representarlo ante el grupo-clase potenciando al máximo la expresión corporal.

El diamante

Cuento hindú

Edad: 12-16 años
Objetivos: Reflexionar sobre las actitudes del peregrino y del aldeano. Ver si estas actitudes se dan hoy día. Relacionar estas actitudes con otras similares que podemos tener en la escuela.

Narración

"Un peregrino se quedó en el bosque cercano a un pueblo y acampó debajo de un árbol para pasar la noche. En plena oscuridad, era una noche sin estrellas ni luna, oyó una voz que gritaba:

— "¡La piedra!, ¡la piedra!, dame la piedra preciosa, peregrino de Shiva".

El anciano se levantó y fue hacia el hombre que gritaba y le dijo:

— "¿Qué piedra deseas hermano?"

— "La noche pasada –dijo el aldeano– tuve un sueño en el que el Señor Shiva me dijo que si venía aquí esta noche encontraría a un peregrino que me daría una piedra preciosa que me haría rico para siempre".

El peregrino fue a buscar su bolsa y le dio la piedra diciendo:

— "La encontré en un bosquecillo cerca del río, puedes quedarte con ella".

El aldeano cogió la piedra y se marchó a su casa. Allí, abrió su mano, contempló la piedra y... ¡oh sorpresa!, era un diamante.

No pudo dormir lo que restaba de noche, dabatantasvueltasenlacamacomoensucabeza.

Se levantó con el alba. Volvió al lugar donde había dejado al peregrino y le dijo sin más:

— "Dame, por favor, la riqueza que te permite desprenderte con tanta facilidad de un diamante".

Orientación didáctica

Hacer un trabajo en pequeños grupos sobre la escala de valores de nuestra sociedad. En otra sesión comprobar si hay puntos de vista coincidentes y dialogar sobre ello.

Confeccionar un proyecto de una futura escala de valores ideal para nosotros. Reflejarlo en un mural, código o cualquier otra forma.

El Reglamento Escolar

Una herramienta pedagógica para promover la convivencia y la disciplina escolar

Lilian Margarita Montero Rodríguez y Cristóbal Cornieles, Ediciones El Papagayo, Cecodap. Caracas, 2005.[1]

Introducción

Las organizaciones de cualquier naturaleza, finalidad o tamaño, necesitan definir y clarificar las normas y procedimientos para garantizar el funcionamiento y la interacción armónica de todos sus miembros. Esta es una necesidad, tanto en una institución compleja como en las familias e incluso en un grupo de amigos y amigas. Casamayor (2000), señala que construir acuerdos para regular el funcionamiento de los órganos y los equipos o el sistema de relaciones entre las personas debe ser un proceso natural y razonable, compatible y coherente con principios y prácticas democráticas, y no tiene por qué ser sinónimo de una voluntad gestora autoritaria.

La herramienta más frecuentemente utilizada para regular la convivencia en las instituciones educativas es el reglamento escolar, que contiene las normas para la convivencia y disciplina en las instituciones educativas.

La regulación de la convivencia no debería ser la única finalidad del reglamento escolar. Puede incluir otros aspectos tales como, la participación de los estudiantes; el nombramiento y funcionamiento de las organizaciones estudiantiles, de docentes, padres y representantes; las reuniones; los procedimientos para constituir comisiones de trabajo; criterios para utilizar áreas o servicios comunes: biblioteca, comedor entre otros, en fin, el funcionamiento de las distintas dependencias del plantel.

Es conveniente, además de reflexionar colectivamente sobre los contenidos del reglamento, profundizar sobre el por qué y para qué de los mismos. Los reglamentos son instrumentos que pueden percibirse y utilizarse de distintas formas, por ejemplo, como herramienta para cumplir un requisito formal, o para controlar y reprimir a los estudiantes, para promover la convivencia y disciplina escolar o para proteger a los alumnos y alumnas.

Uno de los temas más controversiales en los centros educativos es la disciplina escolar. Existe un sector que la prefiere rígida y autoritaria, basada únicamente en acciones externas que reprima los comportamientos negativos.

Otro grupo, afortunadamente mayoritario, considera que para promover la disciplina no deben solamente generarse acciones externas de contención, sino que además debe orientarse principalmente a la interiorización de normas y al desarrollo del autocontrol personal y grupal. Este segundo enfoque facilita a los niños, niñas y adolescentes la construcción de reglas internas que les permiten respetar las normas de convivencia con sus pares y adultos en diferentes contextos, así como asumir y cumplir las normas sociales en los diversos espacios y tiempos.

Existen instituciones educativas que aún están en mora con la actualización de su reglamento. Deben adecuarlo de acuerdo a las nuevas exigencias de los cambios de paradigmas en al concepción y protección de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, garantías, deberes y responsabilidades. Este manual pretende aportar algunas ideas que pueden contribuir a desarrollar procesos democráticos de construcción colectiva del reglamento para la convivencia y disciplina escolar. Se espera sea de utilidad.

1 Cecodap es una organización venezolana que trabaja, desde 1984, a favor de la niñez y adolescencia. Se basa en la solidaridad, la tolerancia y la justicia. Trabaja a nivel nacional junto a diferentes actores sociales en el fortalecimiento de capacidades y búsqueda de oportunidades para que los niños, niñas y adolescentes gocen y disfruten de los derechos humanos en el ejercicio de su ciudadanía.

¿Cómo se concibe el reglamento escolar en las instituciones educativas?

Lilian Margarita Montero

Es conveniente puntualizar cuatro enfoques desde donde se puede concebir el reglamento escolar:

Como un requisito administrativo

Con frecuencia el reglamento escolar es desconocido por la mayoría de los estudiantes e integrantes de la comunidad educativa. Más que una herramienta capaz de promover la convivencia, la ciudadanía y la democracia en la vida escolar se le ha concebido como un requisito administrativo; permanece en los archivos de la dirección y a veces en las aulas para presentarlo a las autoridades educativas. Es posible que esta interpretación esté asociada a la idea de poca utilidad, por eso la violación de sus normas.

Desde esta óptica los instrumentos normativos sólo constituyen guías básicas y pautas generales necesarias para cumplir con una formalidad, así como garantizar el control del estudiantado por parte de los educadores y autoridades del plantel. Dentro de esta tendencia, se considera al docente como la persona que debe resolver los diferentes conflictos sin la participación de los y las estudiantes.

Cuando en los centros educativos se especifican las normas y éstas son violadas por el estudiantado, el docente tiene autonomía y absoluta discrecionalidad para tomar decisiones y actuar.

El Reglamento, un instrumento de control y represión

Las instituciones educativas que mantienen un estilo autocrático conciben

el reglamento como instrumento de control y represión del alumnado. Pasan de la ruptura de la norma a la imposición de un régimen disciplinario, sin que medie un proceso pedagógico de reflexión y de formación. Emplean procedimientos injustos en la sanción. Desde esta óptica los niños, niñas y adolescentes quedan excluidos de participar y opinar en la toma de decisiones y se les amenaza o violan los derechos a ser escuchados y a la defensa. Cuando son acusados por faltas cometidas, el procedimiento disciplinario que les aplican les impide defenderse y les impone acatar la decisión que es inapelable.

Arias Reyes (1993) señala que normalmente la disciplina se concibe especialmente desde el ángulo del control: toda contravención del reglamento es una falta de disciplina y a cada falta se le debe aplicar la sanción reglamentaria.

La norma se aplica de una manera fría, sin explicación, sin análisis de los hechos, no se propicia la reflexión del estudiante para buscar soluciones a los conflictos, no se hace a los estudiantes partícipes del sentido formativo de la norma, desaparece la visión pedagógica y queda solamente el ejercicio de la autoridad que utiliza la norma para mantener la estructura autocrática de la escuela. Los padres de familias solamente reciben las determinaciones finales y generalmente evitan reclamar por temor a la reacción de los maestros.

Si el reglamento contiene solamente las normas y no se clarifican los hechos, los procedimientos y las sanciones a aplicar, si solamente pretende ser un listado de las posibles incorrecciones que se pueden cometer y las sanciones asociadas a éstas, entonces, dicho reglamento puede convertirse en un documento inútil, encasillado en una casuística cerrada (Casamayor, 2000).

Más que la imposición de castigos a quienes cometen infracciones, las normas contenidas en el reglamento deben conducir a mejorar el proceso educativo, orientando hacia la práctica de la ciudadanía responsable en el ámbito escolar.

Concebir el reglamento como mecanismo de control y represión muchas veces no es un acto consciente, intencional, por parte de los docentes. La tendencia generalizada es buscar una salida a los problemas de indisciplina, de la manera más rápida posible. Salir del problema y ya.

Una aplicación mecánica, rápida y sencilla de las normas de manera que los docentes y estudiantes tengan conocimiento de que a determinada acción le corresponde una san-

ción, sin más, pareciera una salida que busca el control como el de una cajera de un supermercado, que independientemente del cliente a cada producto le corresponde un precio (Casamayor, 2000).

En este sentido, habría que revisar realmente cuáles son las faltas que frecuentemente se castigan en los centros educativos. Al efecto Arias Reyes (1993) plantea que la falta más grave que se castiga con mayor severidad en el mundo escolar es la falta contra la autoridad. En la escuela se ejerce una autoridad prácticamente inapelable. La autoridad del rector y del maestro en el aula tiene limitaciones no siempre reales y efectivas. Las normas son preestablecidas unilateralmente en una relación autoritaria basada en el deber. Deber que se manifiesta en un reglamento disciplinario como marco legal del funcionamiento institucional en el que la obediencia, en muchas ocasiones, el «respeto a la autoridad» se convierte en un tipo de dominación, donde la voluntad del estudiante es presionada para que obedezca.

Los motivos o razones por los cuales maestros, maestras y directivos sancionan a las y los estudiantes implicados en actos de indisciplina muestran la lógica cultural que éstos manejan (Arias Reyes, 1993). Al observar, por ejemplo, los diferentes tipos de sanciones que aplican frente al incumplimiento y la desobediencia de las normas impuestas institucionalmente, se hace explícito que lo prioritario es la obediencia y sumisión por encima de cualquier otro tipo de valor en la formación del estudiante. Esta concepción conforma una estructura que requiere de un orden riguroso y estricto en el cumplimiento de las reglas impuestas, a fin de mantener el silencio que tradicionalmente ha sido requerido para el aprendizaje. Para la escuela, silencio y orden han sido equivalentes a disciplina y, a su vez estos son considerados el ambiente propicio para el aprendizaje.

Por el contrario, las instituciones educativas, y los educadores en particular, deben generar procesos participativos en los que los niños, niñas y adolescentes aprendan a cumplir con sus deberes, a ejercer sus derechos, a respetar los derechos de las demás personas y a defenderse al ser acusado de un hecho contemplado en el reglamento como susceptible de sanción. El reglamento debe promover la disciplina por responsabilidad, la convivencia armónica entre los integrantes de la comunidad educativa y contribuir significativamente con la formación ciudadana del estudiantado.

El Reglamento, una herramienta pedagógica

Las escuelas con una organización social autocrática deben dar paso a una verdadera organización democrática, como corresponde a la legislación nacional e internacional ratificada por Venezuela. De no ser así, la escuela seguirá contraviniendo la concepción política y jurídica del país.

Es necesario encaminar la convivencia en el aula hacia el fortalecimiento de relaciones más igualitarias y horizontales. Las relaciones entre estudiantes, maestros y directivos no deben continuar desenvolviéndose en un plano de desigualdad y verticalidad en el que el poder de maestros y directivos es omnipotente.

La disciplina por lo general está muy vinculada con el tipo de educación que se concibe en el centro educativo, por ello es fundamental que se vivencie una educación democrática caracterizada, entre otros elementos, por una disciplina cotidiana construida con la participación activa de los alumnos y alumnas y que se haga extensiva a los docentes, con énfasis en la motivación como condición de aprendizaje; que conduzca al análisis de los factores que han influido en la ruptura de la norma y a idear procedimientos de corrección; que priorice la formación de actitudes positivas de vida y la adquisición de valores humanos fundamentales, con ideales declarados de participación, acción correcta, cooperación, tolerancia, respeto mutuo; que dirija la acción diferente del docente según la etapa de desarrollo de la conciencia moral del niño; que facilite el desarrollo de una disciplina interior o autodisciplina (comportamiento de los alumnos y alumnas determinado por los valores internalizados).

El reglamento como una estrategia de promoción de la convivencia y la disciplina escolar debe ser un referente que facilite las relaciones

armoniosas y la resolución de los conflictos, así como para promover la convivencia democrática en el centro educativo. Algunos especialistas se inclinan hacia una pedagogía de la disciplina. La organización escolar necesita desarrollar un verdadero sistema de justicia democrático en el que se oiga al estudiante y en el que tenga derecho a la defensa. Las normas de convivencia en el aula y en el centro educativo constituyen una herramienta educativa que permite la resolución de los conflictos. Cobrarán utilidad y serán aceptadas, cuando conjuntamente con los educadores participen activamente los alumnos, alumnas, padres, personal administrativo y obrero en el proceso de elaboración del reglamento.

Definitivamente, si una escuela quiere educar a sus alumnos y alumnas en un ambiente de trabajo, solidario y positivo, debe centrar sus esfuerzos en promover procesos continuos de participación y generar iniciativas diversas que permitan mejorar la comunicación de los miembros de la comunidad educativa, lo que sin duda contribuirá con un buen clima de convivencia. Señala Casamayor (2000) que si un centro se plantea qué hacer porque ya está viviendo un clima de muchos conflictos que dificulta el trabajo en el aula y en la institución, tendrá que ocuparse de lo que está sucediendo realmente (información), e indagar sobre cuáles son las causas inmediatas y profundas que originan esta situación (análisis), qué comportamientos se esperan (normas), cómo se van a potenciar (proceso educativo) y qué va a hacer con los individuos que no se sometan a las reglas del juego (sanciones). En esta situación, los docentes deben ser conscientes de que no basta con aplicar la normativa vigente, ya que no está pensada con esa finalidad. La normativa fija los mínimos por debajo de los cuales cualquier comportamiento del alumnado se considera motivo de sanción, pero también cuando se considera arbitraria la actuación del docente que supere ese marco. Nos salvaguarda a todos de la arbitrariedad y es la base sobre la cual construir un mejor sistema de funcionamiento.

La normativa por sí sola no soluciona los problemas, en todo caso, se ocupa tan sólo de combatir los síntomas.

El Reglamento, una herramienta para la protección

El reglamento debe establecer el deber de difundir los derechos y deberes de los niños, niñas y adolescentes, así como el deber de denunciar las amenazas y violaciones de estos derechos y garantías ante órganos y servicios del Sistema de Protección del Niño y del Adolescente, de conformidad con lo establecido en el artículo 91 de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. Estas instancias por lo general están ubicadas en el municipio donde se encuentra el centro educativo.

La actuación del centro educativo se circunscribe a los hechos que atentan contra la disciplina y convivencia escolar establecidos en el reglamento escolar. Conviene que se lleven a cabo todas las intervenciones, tanto las externas como las internas, y que los docentes sepan derivar los conflictos con tiempo a otros profesionales, no con la idea de quitarse el problema de encima, sino con el propósito de consultar y actuar con la colaboración de otros especialistas, con la intención de hacer un trabajo coordinado, que será más efectivo porque el abordaje de los conflictos no se limita sólo a los recursos del centro educativo. Si desde el centro educativo se observa que el ambiente socio-familiar está dificultando la integración de determinado alumno o alumna en su proceso educativo y si además no se dispone de los recursos que permiten intervenir directa o indirectamente, ya sea con entrevistas familiares realizadas por el personal del centro, es importante conocer y derivar los casos a los programas de atención respectivos. Ahora bien si los niños, niñas y adolescentes están siendo víctimas —o por el contrario son victimarios (están violando o amenazando los derechos de otras personas)— las instancias del centro educativo, los padres, representantes o responsables e incluso los propios niños, niñas y adolescentes deben acudir a los servicios y órganos del sistema de protección y deben saber cuáles son las funciones de cada una de estas instancias, en dónde están ubicadas, entre otros.

¿Cuáles pueden ser las estrategias para prevenir indisciplinas y promover la convivencia en los centros educativos? Enfoque pedagógico

Lilian Margarita Montero

Para abordar este tema es interesante reconocer que la mayoría de los docentes no están dispuestos a aceptar que muchos o algunos de los problemas de indisciplina radican en que ellos mismos también están confusos, que muchas veces no saben actuar ante una situación que es nueva para ellos. Esto, aunado a la realidad de muchos niños, niñas y adolescentes que están en proceso de cambio, de crecimiento, que tienen necesidad de afirmarse y sentirse reconocidos frente al mundo de los adultos, lo que expresan muchas veces con rebeldía, mostrando su inconformidad y rechazando las imposiciones. Anteriormente los niños, niñas y adolescentes obedecían por miedo, hoy día la obediencia pareciera ir más por la comprensión, saber el por qué y el para qué de las normas, de los reclamos. Para prevenir problemas de indisciplina y de convivencia en los centros educativos conviene tener presente que quizás muchos de los conflictos son producto de la estructura y organización del centro educativo, en consecuencia no se debería dar por sentado que dichos conflictos se deben sólo a las y los estudiantes.

Como muy bien lo señala Casamayor (2000) la disciplina es inherente a las estructuras de poder. Dice Foucault (véase *Vigilar y castigar*), que la disciplina es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, que implica todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas. A menudo confundimos disciplina con un sistema de normas y sanciones (o castigos), cuando la disciplina se manifiesta en los centros de forma más sutil: está presente en la manera de organizar el tiempo, de dividir a los alumnos y alumnas por grupos, de compartimentar los contenidos, de estructurar el espacio, de evaluar. Los estudiantes, sobre todo los jóvenes, son plenamente conscientes de que el docente tiene la última palabra, la capacidad de abrirle o de cerrarle puertas para siempre.

Algunas estrategias pedagógicas para prevenir la indisciplina y promover la convivencia escolar son:

a) Existencia de documentos institucionales: proyecto plantel entre otros documentos, en los que queden claramente definidos los objetivos del centro educativo, con una revisión y actualización de los mismos para que sean asumidos por la comunidad escolar; participación real de los distintos componentes de la comunidad escolar en la elaboración de los documentos institucionales; buena coordinación entre órganos del centro y las otras estructuras funcionales, equipos docentes, departamentos, juntas de delegados.

b) Promover la atención integradora que reconozca la diversidad; una estructura organizativa que facilite la atención a las y los estudiantes, la diversificación curricular, las adaptaciones individuales etc. En resumen, todos aquellos aspectos que faciliten que las y los estudiantes se sientan atendidos.

c) Un plan de acción tutorial que facilite la intervención de las y los estudiantes en la dinámica del centro; un seguimiento del proceso educativo del estudiantado y una buena relación con las familias para que puedan colaborar y/o participar activamente en el proceso educativo.

d) Promover siempre y en todo momento procesos de reflexión y generación de acuerdos con la participación activa de los alumnos y alumnas dirigidos a mejorar las relaciones, la comunicación y en general el proceso educativo. Hacer un esfuerzo permanente de atención y análisis objetivo de los problemas (Casamayor, 2000).

e) Los alumnos y las alumnas deben tener espacios para expresar lo que sienten, lo que quieren, lo que desean, lo que les gusta y disgusta, así como para escuchar críticas y recomendaciones por parte de sus profesores y compañeros/as. Es reconocido que cuando las personas expresan sus frustraciones, malestares, preocupaciones, están menos propensas emocionalmente a mostrarse agresivas e intolerantes en sus relaciones interpersonales con los demás: compañeros, maestros y padres. Las horas de guiatura podrían convertirse en estos espacios (Casamayor, 2000).

f) Los profesores, maestros, deberían esforzarse en dar atención a los alumnos y alumnas de manera individual, expresarles respeto y afecto. Conviene recordar que el docente que desatiende con frecuencia a algún miembro del grupo, o que es irrespetuoso, tiende a tener más conflictos en el comportamiento (Casamayor, 2000).

g) Evitar controlar a las y los estudiantes con normas de disciplina y castigos que provocan en muchos casos una desmotivación hacia el aprendizaje (Casamayor, 2000).

h) Dotarse de un sistema de normas conocido, no solamente referidas a conductas, sino a los usos y formas de regulación de los espacios, del tiempo y de las interacciones, que no sea excesivo, que tenga sentido para los alumnos y que se vaya negociando con ellos.

i) Introducir periódicamente elementos de reflexión social sobre los conflictos y problemas del aula y tratarlos abiertamente con el grupo, sin que ello suponga eludir el papel del educador que al profesorado le corresponde y buscar aportaciones elaboradas y razonadas por los propios estudiantes (Rué, 1997).

j) Modificar, hasta donde sea posible, los aspectos físicos, sociales y psicológicos del aula por la incidencia que estos tengan en la planificación de actividades que haga el profesorado, por ejemplo, aspectos como el atractivo de los espacios, la disposición del mobiliario, la temporalización y el ritmo de las actividades.

k) Generar distintos marcos sociales de interacción, sea de diferentes actividades o por la creación de grupos distintos, para que los roles que desempeñen los alumnos y alumnas no sean siempre los mismos.

l) Promover espacios para la negociación en el aula y, en caso de conflicto, ajustar o modificar los patrones que rigen la modalidad de interacción entre docentes y estudiantes.

m) Antes de juzgar y emprender actuaciones reguladoras hacia la situación o conducta que se desee corregir, atender al momento del curso a la dinámica general de trabajo o al grado de socialización positiva del individuo en el grupo e intervenir empleando de forma preferente los recursos humanos antes que los institucionales (Casamayor, 2000).

n) Entender el conflicto como una llamada de atención que nos ha de llevar a realizar un proceso de mejora individual y/o institucional, actitudes cálidas y de ayuda en la relación adulto/niño, buscar siempre la mejora de la autoimagen de las y los estudiantes mediante el éxito, la orientación y la discusión individual (Casamayor, 2000).

ñ) Las medidas a adoptar para solucionar los conflictos han de ser necesariamente globales, la iniciativa ha de ser del equipo directivo. Ha de ser inequívoco para todos (profesorado, alumnado, familias, personal auxiliar) que una determinada estrategia y las acciones subsiguientes tienen el aval del equipo directivo. Otra cosa es quién las implemente —que, en función de las circunstancias, puede ser el orientador o el psicopedagogo del centro, un equipo de profesorado, una comisión creada al efecto, etc.—. Por supuesto que conseguir el máximo grado de participación es una garantía de cara a obtener la máxima eficacia de las medidas previstas. (Casamayor, 2000).

o) Crear una comisión de convivencia que intervenga constantemente para mejorar el ambiente de trabajo, para conseguir el máximo respeto hacia el centro y entre las personas. Esta comisión puede abordar desde la creación de campeonatos de cualquier deporte, pasando por la organización de fiestas tradicionales. También, lógicamente, la elaboración del reglamento pudiera ser liderada por esta comisión, así como su revisión y actualización, su difusión entre las nuevas familias y el alumnado que se va incorporando. Esta comisión debe centrar sus esfuerzos en la prevención de los conflictos cuando son sólo indicios. En este sentido, una tarea importantísima es el análisis de la información que se va obteniendo en el día a día del centro, observando esa evolución permitirá intervenir cuando los conflictos son sólo incipientes. Esto significa obviamente algo más que una reunión trimestral. (Casamayor, 2000).

La disciplina escolar desde el enfoque jurídico

Cristóbal Cornieles Perret Gentil

La Convención sobre Derechos del Niño y la disciplina escolar

Como ha sido ampliamente difundido, la Convención sobre Derechos del Niño (CDN) reconoce los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, entre ellos el derecho a la educación. Sin embargo, es menos conocido que este tratado internacional también aborda en forma expresa la disciplina escolar. Veamos el artículo que se refiere a estas dos materias:

"Artículo 28
1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:
a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos.
b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad.
c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados.
d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas.
e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.
2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.
3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo" (cursivas añadidas).

Llama la atención que un tratado internacional sobre derechos humanos, aprobado por unanimidad en la Asamblea General de las Naciones Unidas, se ocupe de una materia como la disciplina escolar, especialmente cuando se puede apreciar que la CDN normalmente aborda aquellos derechos que son más importantes para los niños, niñas y adolescentes, como el derecho a la vida, a la integridad personal, a una familia o a la salud. Surge entonces una interrogante: ¿Por qué todos los países del mundo han considerado relevante incluir dentro de la CDN un tema como la disciplina escolar?

En primer lugar, parecería que la CDN reconoce un estrecho vínculo entre el disfrute y ejercicio del derecho a la educación y la disciplina escolar, especialmente si se analiza desde la óptica de los objetivos que se establecen para la educación de los niños, niñas y adolescentes, definidos textualmente en su artículo 29:

"Artículo 29
1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado".

En efecto, resulta imposible que la educación pueda lograr estos fines, propios de un Estado Democrático y Social de Derecho y de Justicia, si la disciplina escolar se fundamenta en la negación de la dignidad humana de los niños, niñas y adolescentes o en la vulneración de sus derechos fundamentales. De allí que no puede concebirse el pleno disfrute del derecho a la educación, si en el Sistema Educativo prevalecen normas y prácticas de disciplina escolar que menoscaban el contenido de la CDN.

En segundo lugar, haber incorporado el tema de la disciplina escolar en la CDN implica reconocer que a nivel mundial existe un grave problema con las relaciones de convivencia en la escuela y, particularmente, con la forma como se ejerce la autoridad escolar en la disciplina y corrección de los niños, niñas y adolescentes. Razón por la cual era necesario establecer algunas regulaciones generales sobre esta materia y un conjunto de obligaciones a los estados signatarios de la CDN con el objeto de proteger sus derechos humanos.

En todo caso, lo que deseamos es subrayar la magnitud y gravedad del problema que existe alrededor de la disciplina escolar, a tal nivel que una organización internacional como las Naciones Unidas, ha manifestado su preocupación y realizado acciones a los fines de introducir en ella cambios que permitan la vigencia efectiva de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes.

Alcance del artículo 28 de la CDN en materia de disciplina escolar

El numeral 2 del artículo 28 de la CDN establece:

"2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención".

En primer lugar, esta norma impone la obligación a todos los Estados Partes de ajustar la disciplina escolar a la dignidad humana de los niños, niñas y adolescentes y a los contenidos de la CDN. Esto implica que se deben respetar y garantizar todos los derechos humanos reconocidos expresamente en este tratado internacional, además de los principios de la Doctrina de la Protección Integral, entre ellos:

- Los niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derecho.
- El interés superior del niño.
- El papel fundamental de la familia en la crianza de los niños, niñas y adolescentes.
- La corresponsabilidad en la protección integral de los niños, niñas y adolescentes.

En segundo lugar, la disposición transcrita ordena adoptar "cuantas medidas sean apropiadas" para lograr el cometido de adecuar la disciplina escolar a la CDN. De conformidad con el artículo 4 de la CDN, estas medidas incluyen, entre otras:

- Cambios en el ordenamiento jurídico, donde debe incluirse desde las leyes que regulan la materia hasta los Reglamentos Escolares.
- Transformaciones en la administración pública y las escuelas, incorporando nuevas formas de organización y de prácticas en la materia.
- Acciones para formar y capacitar a todas las personas que integran la comunidad educativa, incluyendo especialmente a los y las docentes, así como a los propios niños, niñas y adolescentes.

En tercer lugar, como la norma se refiere en general a la "disciplina escolar", debe entenderse que las obligaciones de adecuarla a la dignidad y derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes, se extiende a las estrategias o acciones preventivas, correctivas y de apoyo que se realicen con ocasión de la convivencia y disciplina escolar. En consecuencia, no debe interpretarse que se limitan exclusivamente a los aspectos estrictamente sancionatorios.

Finalmente, se debe señalar que el ámbito de aplicación de las obligaciones previstas

en el numeral 2 del artículo 28 de la CDN es amplísimo, pues se extiende tanto a los centros educativos del Estado (oficiales) como a los privados. Recordemos el principio o axioma según el cual donde no distingue la ley no debe distinguir el intérprete o quien la aplica, como ocurre en este caso en el cual la norma no diferencia con respecto al carácter público o privado de las escuelas.

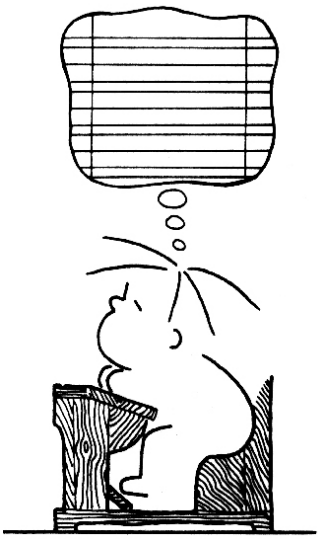
Jerarquía constitucional del artículo 28 de la CDN

El artículo 23 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela establece que los tratados sobre derechos humanos tienen rango constitucional, esto es, que forman parte de la Carta Magna y que privan por encima del resto del ordenamiento jurídico, a saber:

"Artículo 23
Los tratados, pactos y convenciones relativos a derechos humanos, suscritos y ratificados por Venezuela, tienen jerarquía constitucional y prevalecen en el orden interno, en la medida en que contengan normas sobre su goce y ejercicio más favorables a las establecidas por esta Constitución y la ley de la República, y son de aplicación inmediata y directa por los tribunales y demás órganos del Poder Público".

La CDN es un tratado internacional sobre los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes, por lo cual debe interpretarse que tiene jerarquía constitucional de conformidad con la norma transcrita, pero adicionalmente esta condición queda corroborada en el artículo 78 de la Constitución, el cual establece:

"Artículo 78.
Los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de derecho y estarán protegidos por la legislación, órganos y tribunales especializados, los cuales respetarán, garantizarán y desarrollarán los contenidos de esta Constitución, la Convención sobre los Derechos del Niño y demás tratados internacionales que en esta materia haya suscrito y ratificado la República. El Estado, las familias y la sociedad asegurarán, con prioridad absoluta, protección integral, para lo cual se tomará en cuenta su interés superior en las decisiones y acciones que les conciernan. El Estado promoverá su incorporación progresiva a la ciudadanía activa, y un ente rector nacional dirigirá las políticas para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes".



Como se observa, este artículo de la Constitución confirma, sin lugar a dudas, que la CDN tiene rango constitucional y, que en consecuencia, el numeral 2 del artículo 28 de la CDN priva por encima del resto del ordenamiento jurídico y es de aplicación preferente a las demás leyes, reglamentos y resoluciones ministeriales. Desde esta perspectiva, cualquier norma jurídica, costumbre o práctica del Estado o del sector privado que vulnere el artículo 28 de la CDN implica una violación directa a la Constitución, es decir, un acto inconstitucional y vulnerador de derechos humanos. Por estos motivos, toda la legislación nacional en materia de convivencia y disciplina escolar debe interpretarse desde la perspectiva de la CDN y, en caso de existir contradicciones entre ellas, debe aplicarse esta última de manera preferentemente por encima de las demás normas del ordenamiento jurídico.

El artículo 57 de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente

Este artículo establece:

"Artículo 57.
Disciplina Escolar Acorde con los Derechos y Garantías de los Niños y Adolescentes.
La disciplina escolar debe ser administrada de forma acorde con los derechos, garantitas y deberes de los niños y adolescentes. En consecuencia:
a) Debe establecerse claramente en el reglamento disciplinario de la escuela, plantel o instituto de educación los hechos que son susceptibles de sanción, las sanciones aplicables y el procedimiento para imponerlas;
b) Todos los niños y adolescentes deben tener acceso y ser informados oportunamente, de los reglamentos disciplinarios correspondientes;
c) Antes de la imposición de cualquier sanción debe garantizarse a todos los niños y

adolescentes el ejercicio de los derechos a opinar y a la defensa y, después de haber sido impuesta, se les debe garantizar la posibilidad de impugnarla ante autoridad superior e imparcial;
d) Se prohíben las sanciones corporales, así como las colectivas;
e) Se prohíbe las sanciones por causa de embarazo de una niña o adolescente;
el retiro o la expulsión del niño o adolescente de la escuela, plantel o instituto de educación sólo se impondrá por las causas expresamente establecidas en la Ley, mediante el procedimiento administrativo aplicable. Los niños y adolescentes tienen derecho a ser reinscritos en la escuela, plantel o instituto donde reciben educación, salvo durante el tiempo que hayan sido sancionados con expulsión".

Esta norma es la primera reforma introducida en el ordenamiento jurídico para cumplir con el numeral 2 del artículo 28 de la CDN, esto es, el primer intento para adecuar la legislación nacional en materia de convivencia y disciplina escolar a los contenidos de este tratado internacional sobre derechos humanos y a la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Recordemos que en el año 2000, cuando entró en vigencia la LOPNA, esta materia era regulada exiguamente por la vetusta Ley Orgánica de Educación de 1973, especialmente por sus artículos 123 y 124, referidos exclusivamente a las faltas y sanciones graves. De manera que el artículo 57 de la LOPNA debe entenderse como un primer paso en el proceso de transformación de la legislación y las prácticas en materia de disciplina escolar, que debería continuar con otros cambios en la Ley Orgánica de Educación, sus reglamentos y resoluciones ministeriales, así como en la praxis educativa. En todo caso, debemos subrayar que la interpretación y aplicación de las disposiciones jurídicas en esta materia debe realizarse a partir y desde el numeral 2 del artículo 28 de la CDN, en concordancia con el artículo 57 de la LOPNA.

Finalidad del artículo 57 de la LOPNA

El objeto del artículo 57 de la LOPNA es exactamente igual al del numeral 2 del artículo 28 de la CDN. En primer lugar, proteger los derechos humanos y garantías de los niños, niñas y adolescentes ante los abusos, excesos y maltratos que ocurren en la convivencia y el ejercicio de la disciplina escolar.

En segundo lugar, asegurar que la educación cumpla con los propósitos que el ordenamiento jurídico le atribuye, que se puede resumir simplemente en lograr el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, tal y como se puede apreciar en el artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela:

> *"Artículo 102.*
> *La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley" (negritas añadidas).*

Para alcanzar esta doble finalidad, el artículo 57 de la LOPNA contempla dos tipos de regulaciones:

- Establece una serie de límites al ejercicio de la autoridad escolar: se indican una serie de prohibiciones y se fijan obligaciones de no hacer u abstenerse, esto es, de respetar la dignidad y derechos humanos de niños, niñas y adolescentes, como se puede apreciar claramente en los literales d) y

e), así como en el último aparte de la disposición.

- Impone la obligación de adoptar un conjunto de medidas: se ordena hacer y realizar acciones dirigidas a crear mecanismos para hacer efectivos los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes en el ámbito de la disciplina escolar, tal y como se puede constatar en los literales a), b) y c) de la norma que comentamos. Lo importante es resaltar que el cumplimiento del artículo 57 de la LOPNA implica que la autoridad escolar, llámese ministro, director de plantel o docente, no se limita a abstenerse de tomar decisiones y realizar actos que menoscaben los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes, sino que, por el contrario, supone fundamentalmente que deben adoptar medidas y realizar acciones tanto en los aspectos normativos como en las praxis educativa.

Ámbito de aplicación del artículo 57 de la LOPNA

El artículo 57de la LOPNA tiene el mismo ámbito de aplicación que el numeral 2 del artículo 28 de la CDN. En primer lugar, se aplica tanto a los centros educativos del Estado (oficiales) como a los privados. Luego no puede justificarse su incumplimiento sobre argumentos infundados como el carácter privado de la institución, o que se trata de escuelas municipales. Recordemos nuevamente el principio o axioma según el cual donde no distingue la ley no debe distinguir el intérprete o quien la aplica, como ocurre en este caso en el cual la norma no diferencia con respecto al carácter público o privado de los centros educativos, se refiere expresamente a la disciplina escolar independientemente de dónde se ejerza.

En segundo lugar, la norma debe aplicarse tanto a las estrategias preventivas, correctivas y de apoyo en materia de disciplina escolar. En este sentido, resulta más que evidente que los literales a) y b) del artículo 57 de la LOPNA están relacionados fundamentalmente con acciones preventivas, mientras que los literales c), d) y e) se encuentran vinculados a medidas correctivas.

Comentarios al contenido del artículo 57 de la LOPNA

El artículo 57 de la LOPNA comienza señalando que: "La disciplina escolar debe ser administrada de forma acorde con los derechos, garantitas y deberes de los niños y adolescentes…"

Esto implica, como mínimo, que:

- Deben revisarse todos los reglamentos, resoluciones ministeriales y reglamentos escolares sobre la materia para reformarlos si es necesario.
- Es necesario capacitar y formar a todas las personas responsables de ejercer la autoridad escolar para que conozcan y comprendan los derechos humanos, garantías y deberes de los niños, niñas y adolescentes.
- Las autoridades escolares deben ejercer sus potestades disciplinarias en la práctica en atención a los derechos humanos, garantías y deberes de los niños, niñas y adolescentes.
- Deben crearse mecanismos e instancias escolares idóneas para asegurar la efectividad de esta obligación.

Es importante resaltar que el contenido del artículo 57 de la LOPNA, esto es, sus cinco literales y el último aparte, son simplemente un contenido mínimo de regulaciones que deben ser cumplidas en materia de disciplina escolar, pues esta disposición empieza refiriéndose a todos los derechos humanos, garantías y deberes de los niños, niñas y adolescentes, por lo que deben respetarse todos aquellos previstos en el ordenamiento jurídico y no simplemente los previstos el textualmente en esta disposición.

A continuación presentaremos una serie de comentarios a los cinco literales y el último aparte del artículo 57 de la LOPNA:

a) Debe establecerse claramente en el reglamento disciplinario de la escuela, plantel o instituto de educación los hechos que son susceptibles de sanción, las sanciones aplicables y el procedimiento para imponerlas.

Este literal reconoce el principio de la legalidad de las faltas, las sanciones y los procedimientos en materia de disciplina escolar, previendo que deben establecerse y regularse en el reglamento escolar correspondiente. Este principio es un valor intrínseco del

Estado Democrático y Social de Derecho y de Justicia, sobre el cual deben construirse todas las relaciones entre el ejercicio de las funciones sancionatorias y los ciudadanos y ciudadanas. Veamos algunas de las finalidades que persigue en relación al ejercicio de la disciplina escolar:

- Evitar la discrecionalidad en el ejercicio de la disciplina escolar: al establecer en una norma jurídica formal (ley o reglamento escolar) las conductas prohibidas, las sanciones aplicables y los procedimientos para aplicarlas se imponen límites a la autoridad escolar, pues su poder estará circunscrito a lo previsto en dichas normas, previniendo excesos, abusos y atropellos. Así, sólo podrá corregir a los niños, niñas y adolescentes en aquellos casos que han sido previamente prohibidos, imposibilitándose decidir discrecionalmente cuando prohibirles o no una conducta, o cuando sancionarlos o no.
- Garantiza la igualdad entre todos los niños, niñas y adolescentes: en la medida en que la autoridad escolar esta sujeta a las normas jurídicas previamente definidas, se hace más difícil que realice tratos discriminatorios, pues todos los niños, niñas y adolescentes estarán sujetos a las mismas condiciones y regulaciones, siendo mucho más difícil que pueda darse un tratamiento diferenciado a personas que hayan incurrido en las mismas faltas.
- Asegura el derecho a la defensa: si los niños, niñas y adolescentes tienen seguridad de cuáles son los hechos que están prohibidos y sancionados, así como de los procedimientos aplicables, tienen más herramientas para ejercer su derecho a la defensa y al debido proceso, pues éstos no podrán ser cambiados o modificados discrecionalmente cuando estén sujetos a un procedimiento disciplinario.
- Fortalece el derecho al libre desarrollo de la personalidad: este derecho consiste fundamentalmente en que los niños, niñas y adolescentes deben tener la libertad para decidir sobre todos los aspectos de su vida, de forma progresiva conforme a la capacidad evolutiva (tal y como lo establece el artículo 13 de la LOPNA) bajo la orientación de sus padres, madres, representantes y responsables. Así, en la medida en que conocen lo que está prohibido y sancionado, se les otorga la libertad y, sobre todo, la responsabilidad para decidir conforme a su propia conciencia si cumplen o no con estas normas, de manera que en caso de no hacerlo se les pueda reprochar y corregir su conducta con absoluta justificación.

Ahora bien, el principio que comentamos implica que los hechos que son susceptibles de sanción, las sanciones y procedimientos aplicables deben ser establecidos en el reglamento escolar de forma expresa e inequívoca, con absoluta claridad y precisión, evitando redacciones generales o ambiguas, pues de lo contrario no se estaría respetando plenamente.

Estos hechos y sanciones deben referirse a todas las situaciones relacionadas con la convivencia escolar, inclusive las relaciones en el aula, diferenciándolas según su gravedad. Así mismo, debe regularse todos los procedimientos, incluyendo algunas referencias a la forma en que se aplica la disciplina en el aula.

Finalmente, se debe recordar que lo referido a las faltas y sanciones graves, así como el procedimiento para imponerlas, es materia reservada exclusivamente a la ley, reguladas en los artículos 114, 123 y 124 de Ley Orgánica de Educación. En otras palabras, estas materias no pueden ser modificadas o ampliadas por los reglamentos escolares, pues son asuntos que sólo deben ser abordados por la ley. Inclusive, el último aparte del artículo 57 de la LOPNA lo prevé textualmente en materia de retiros y expulsiones: "…El retiro o la expulsión del niño o adolescente de la escuela, plantel o instituto de educación solo se impondrá por las causas expresamente establecidas en la Ley, mediante el procedimiento administrativo aplicable…"

b) Todos los niños y adolescentes deben tener acceso y ser informados oportunamente, de los reglamentos disciplinarios correspondientes.

Este literal intenta democratizar el conocimiento y el uso de los reglamentos disciplinarios, para que se conviertan en una verdadera herramienta pedagógica de uso frecuente en el centro educativo, que permita aprender y ganar experiencia en el ma-

nejo de las normas jurídicas y, con ello, fortalecer la formación ciudadana. Recordemos que la primera oportunidad, y tal vez la más importante, en que los niños, niñas y adolescentes se relacionan con normas jurídicas formales es con el reglamento escolar, por ello la experiencia que adquieran va a forjar sus valores y formas de relacionarse en el futuro con la Constitución y las leyes.

Este literal intenta cambiar esa costumbre típicamente autoritaria de mantener el reglamento disciplinario en secreto, muchas veces incluso de los mismos docentes, para sólo sacarlo a la luz pública cuando es necesario utilizarlo para sancionar a un o una estudiante y, esconderlo cuando puede poner en duda la pertinencia o legitimidad de una decisión tomada por la autoridad escolar.

Es preciso señalar que el literal hace referencia al derecho a tener acceso y a ser informados de todo el reglamento escolar y no simplemente a partes o secciones de él. Por lo tanto, esta obligación sólo puede ser cumplida si la autoridad escolar pone a disposición de todos los niños, niñas y adolescentes el texto completo del mismo. Para ello, pueden desarrollarse distintas estrategias, entre ellas: entregar una copia del mismo al momento de la inscripción en el centro educativo; conservar varias copias para la consulta de los y las estudiantes; fijarlo en una cartelera pública; y, realizar charlas, reuniones o asambleas sobre el particular.

c) Antes de la imposición de cualquier sanción debe garantizarse a todos los niños y adolescentes el ejercicio de los derechos a opinar y a la defensa y, después de haber sido impuesta, se les debe garantizar la posibilidad de impugnarla ante autoridad superior e imparcial.

Este literal sólo recuerda que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a opinar y a ser oídos (artículo 80 de la LOPNA), así como derecho a la defensa y al debido proceso (artículo 88 de la LOPNA), que incluye la potestad para apelar o impugnar la decisión o sanción ante una autoridad superior o imparcial.

De conformidad con lo establecido en el artículo 49 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, así como en el artículo 40 de la CDN, el derecho a la defensa y al debido proceso supone, entre otros, la posibilidad de:

- Oponer defensas, argumentos y alegatos, acerca de si es o no responsable, o en que grado se es responsable, del hecho que se le imputa o del cual se le acusa. Estas defensas pueden incluir hechos que justifiquen la conducta realizada.
- Presentar todas las pruebas que sean necesarias para demostrar sus defensas.
- Controlar, refutar o cuestionar las pruebas sobre las cuales se pretende imponer la sanción correspondiente.
- Poder impugnar o apelar la decisión definitiva ante una autoridad superior.
- No ser sometido a un nuevo procedimiento por un hecho por el cual ya fue juzgado, esto es, que ya ha sido conocido y decidido en otro procedimiento previo.

El derecho a opinar y a ser oído es distinto al derecho a la defensa y al debido proceso, en tal sentido, el artículo 80 de la LOPNA prevé:

"Artículo 80.
Derecho a Opinar y a Ser Oído.
Todos los niños y adolescentes tienen derecho a:
a) Expresar libremente su opinión en los asuntos en que tengan interés;
b) Que sus opiniones sean tomadas en cuenta en función de su desarrollo. Este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven los niños y adolescentes, entre ellos: al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreacional.
Parágrafo Primero: Se garantiza a todos los niños y adolescentes el ejercicio personal y directo de este derecho, especialmente en todo procedimiento administrativo o judicial que conduzca a una decisión que afecte sus derechos, garantías e intereses, sin más límites que los derivados de su interés superior.
Parágrafo Segundo: En los procedimientos administrativos o judiciales, la comparecencia del niño o adolescente se realizará de la forma más adecuada a su situación personal y desarrollo. En los casos de niños y adolescentes con necesidades especiales se debe garantizar la asistencia de personas que, por

su profesión o relación especial de confianza, puedan transmitir objetivamente su opinión.
Parágrafo Tercero: Cuando el ejercicio personal de este derecho no resulte conveniente al interés superior del niño, éste se ejercerá por medio de sus padres, representantes o responsables, siempre que no sean parte interesada ni tengan intereses contrapuestos a los del niño o adolescente, o a través de otras personas que, por su profesión o relación especial de confianza puedan transmitir objetivamente su opinión.
Parágrafo Cuarto: La opinión del niño o adolescente sólo será vinculante cuando la Ley así lo establezca. Nadie puede constreñir a los niños y adolescentes a expresar su opinión, especialmente en los procedimientos administrativos y judiciales".

El derecho a opinar y a ser oído consiste en que la autoridad escolar que conoce el procedimiento disciplinario debe solicitar la "opinión", esto es, su juicio de valor o criterio personal sobre el asunto que se plantea. En otras palabras, no se trata de dar una oportunidad al niño, niña o adolescente para que se "defienda", sino de preguntarle de forma pedagógica, de indagar o explorar qué piensa acerca de lo sucedido, cómo valora su responsabilidad en el hecho y, sobre todo, cómo se puede corregir la situación y cuál debería ser la sanción que amerita. Se trata de abordar un diálogo positivo en el cual se pueda generar una reflexión conjunta que permita que la falta se convierta en un hecho educativo, en una oportunidad propicia para el aprendizaje de valores y para la formación ciudadana.

d) Se prohíben las sanciones corporales, así como las colectivas.

En principio, parecería innecesario que en un artículo dedicado a la disciplina escolar se reafirme la prohibición de maltratar a los niños, niñas y adolescentes, pues se trata de una regla que ya tiene mucho tiempo en nuestro sistema de educación. Inclusive, esto ya se encuentra contemplado en el artículo 32 de la LOPNA, el cual indica:

"Artículo 32.
Derecho a la integridad personal.
Todos los niños y adolescentes tienen derecho a la integridad personal. Este derecho comprende la integridad física, síquica y moral.
Parágrafo Primero: Los niños y adolescentes no pueden ser sometidos a torturas, ni a otras penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.
Parágrafo Segundo: El Estado, la familia y la sociedad deben proteger a todos los niños y adolescentes contra cualquier forma de explotación, maltrato, tortura, abuso o negligencia que afecte su integridad personal. El Estado debe garantizar programas gratuitos de asistencia y atención integral a los niños y adolescentes que hayan sufrido lesiones a su integridad personal".

Adicionalmente, el artículo 254 de esta Ley establece una sanción penal a quienes incurran en cualquier maltrato físico, a saber:

"Artículo 254.
Trato cruel.
Quien someta a un niño o adolescente bajo su autoridad, guarda o vigilancia a trato cruel, mediante vejación física o síquica, será penado con prisión de uno a tres años".

Sin embargo, a pesar de todo ello, es un hecho que en muchos de los centros educativos se sigue empleando el castigo físico como método de corrección, es más, en muchas ocasiones los mismos docentes y estudiantes no identifican ciertas prácticas con el maltrato físico o las «sanciones corporales», por lo que pasan desapercibidas ante la mirada de todos. Pensemos en las planas, que nada tienen de educativo y que lo único que generan es dolor en las manos al escribirlas. También en los plantones, donde se obliga a niños, niñas y adolescentes a permanecer de pie, o los ejercicios que ordenan como sanciones los profesores y profesoras de educación física. En ambos casos, el dolor, el sufrimiento y cansancio físico forman parte de la supuesta corrección.

Por este motivo el artículo 57 de la LOPNA vuelve a subrayar, a insistir, a repetir con fines claramente educativos, que no puede

haber educación con maltrato, que no se puede formar para la democracia y los derechos humanos usando el castigo físico como método de enseñanza.

Ahora bien, el literal d) del artículo 57 de la LOPNA también prohíbe las sanciones «colectivas», es decir, cuándo se aplica una sanción a todos los y las estudiantes, castigando a justos por pecadores. En estos casos, se imponen las correcciones sin determinar exactamente quién o quiénes han incumplido las normas, aplicándolas a todo el grupo de estudiantes, inclusive a aquellos y aquellas que no incurrieron en la falta. Esto suele ocurrir cuando las autoridades escolares no pueden encontrar a los y las responsables del hecho, ante lo cual responden sancionando injustamente al conjunto de los niños, niñas y adolescentes. Este tipo de acciones violan un derecho fundamental: el principio de presunción de inocencia, según el cual ninguna persona puede ser sancionada si no existe plena prueba de haber cometido el hecho que se le imputa o acusa, reconocido en el artículo 49 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y el artículo 40 de la CDN. Recordemos en todo caso que sobre este principio se construye nuestro Estado Democrático y Social de Derecho y de Justicia, así como todo nuestro ordenamiento jurídico.

Adicionalmente, se debe señalar que las sanciones colectivas no cumplen con la finalidad pedagógica de la disciplina escolar. En primer lugar, por que tal y como se acaba de señalar, implican una violación a un derecho humano, y no se puede formar a los y las estudiantes para la libertad, la democracia y la solidaridad sobre la base de métodos violatorios de su propia dignidad. En segundo lugar, porque este tipo de sanciones son lesivas para los niños, niñas y adolescentes que acataron las normas y son inocentes de lo ocurrido, lo que además de constituir una gran injusticia, puede generar una tendencia a incumplirlas en el futuro, ya que el mensaje que se trasmite es que da lo mismo cumplir que incumplir el reglamento escolar, por que al final de cuentas en ambos casos son sancionados por igual.

Por estas razones, es preferible no sancionar un hecho, porque no se puede determinar quién es la persona responsable, que sancionar injustamente a inocentes.

e) Se prohíben las sanciones por causa de embarazo de una niña o adolescente.

Las sanciones «por causa de embarazo» constituyen uno de los actos discriminatorios más graves que violan el derecho a la igualdad, contemplado en el artículo 21 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, el artículo 2 de la CDN y el artículo 3 de la LOPNA. Pero además supone aplicar una sanción lesiva a unas personas que requieren por su condición mayor protección. Precisamente, ante estos casos, la reacción más apropiada, desde el punto de vista jurídico y educativo, es adoptar medidas de apoyo, orientación y acompañamiento, antes que estigmatizar y excluir a quienes se encuentran en esta situación.

En cualquier caso, es menester señalar que esta prohibición protege tanto a las niñas y adolescentes que han quedado embarazadas, como a los niños y adolescentes a quienes muchas veces no se les exige su responsabilidad.

f) El retiro o la expulsión del niño o adolescente sólo se impondrá por las causas expresamente establecidas en la Ley, mediante el procedimiento administrativo aplicable.

El último aparte del artículo 57 de la LOPNA establece a texto expreso que: "El retiro o la expulsión del niño o adolescente de la escuela, plantel o instituto de educación sólo se impondrá por las causas expresamente establecidas en la Ley, mediante el procedimiento administrativo aplicable. Los niños y adolescentes tienen derecho a ser reinscritos en la escuela, plantel o instituto donde reciben educación, salvo durante el tiempo que hayan sido sancionados con expulsión."

Esto significa que sólo mediante ley se pueden establecer sanciones de expulsión o retiro del centro educativo a los y las estudiantes, así como el procedimiento administrativo aplicable. De manera que es ilegal y violatorio de los derechos humanos y garantías de los niños, niñas y adolescentes que los reglamentos escolares y disciplinarios regulen esta materia, pues se trata de un asunto de estricta reserva legal. Es importante señalar que esta prohibición se extiende a cualquier tipo de retiro, expulsión, suspensión o

prohibición de ingreso al centro educativo, independientemente de su duración o la forma en que se le llame.

En nuestro país, las sanciones de retiro o expulsión de los y las estudiantes se encuentran previstas expresamente en los artículos 123 y 124 de la Ley Orgánica de Educación, los cuales disponen:

"Artículo 123.
Los alumnos incurren en falta grave en los casos siguientes:
1. Cuando obstaculicen o interfieran el normal desarrollo de las actividades escolares o alteren gravemente la disciplina.
2. Cuando cometan actos violentos de hecho o de palabra contra cualquier miembro de la comunidad educativa, o del personal docente, administrativo u obrero del plantel.
3. Cuando provoquen desórdenes graves durante la realización de cualquier prueba de evaluación o participen en hechos que comprometan su eficacia.
4. Cuando deterioren o destruyan en forma voluntaria los locales, dotaciones y demás bienes del ámbito escolar.
Artículo 124.
Las faltas a que se refiere el artículo anterior serán sancionadas, según su gravedad, con:
1. Retiro del lugar donde se realice la prueba y anulación de la misma aplicada por el docente.
2. Retiro temporal del plantel, aplicada por el director respectivo.
3. Expulsión del plantel hasta por un año, aplicada por el Consejo de Profesores.
4. Expulsión del plantel hasta por dos años, aplicada por el Ministro de Educación".

El procedimiento administrativo aplicable es el previsto en la Ley Orgánica de Procedimientos Administrativos, con las disposiciones especiales del artículo 57 de la LOPNA, así como de los artículos 114, 125 y 126 de la Ley Orgánica de Educación, los cuales establecen:

"Artículo 114.
Para la averiguación y determinación de las faltas cometidas por las personas a que se refiere esta ley y a los fines de la decisión correspondiente, la autoridad educativa competente instruirá el expediente respectivo, en el que hará constar todas las circunstancias y pruebas que permitan la formación de un concepto preciso de la naturaleza del hecho.
Todo afectado tiene derecho a ser oído y a ejercer plenamente su defensa conforme a las disposiciones legales.
Artículo 125.
La pena de expulsión aplicada a los alumnos de planteles privados podrá ser objeto de recursos por ante el Ministro de Educación.

Artículo 126.
Contra las sanciones impuestas por el Ministro de Educación se oirá recurso contencioso administrativo. De las sanciones que impongan otros funcionarios u organismos se podrá ocurrir para ante el Ministro de Educación".

Finalmente, es menester señalar que una vez cumplida la sanción de retiro o expulsión, esto es, después que los y las estudiantes han asumido la responsabilidad y las consecuencias de la conducta en que incurrieron, tienen derecho a ser reinscritos en el mismo centro educativo en el que fueron sancionados. En palabras más sencillas, la sanción no es perpetua o para siempre.

¿Cuáles son algunos de los pasos para elaborar colectivamente un reglamento para la convivencia y la disciplina escolar?

Los pasos que a continuación se van a enumerar surgieron gracias al proceso de adecuación y/o reforma de los reglamentos, que se llevó a cabo en el año 1998 con los Centro Educativos de Fe y Alegría, con el apoyo y la asesoría del Centro de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Católica Andrés Bello y Cecodap. En el proceso de reforma de los reglamentos participaron: la familia Fe y Alegría, es decir, los alumnos, la directora, los coordinadores de la Zona de Caracas, el director, el subdirector, los coordinadores, el personal docente, los padres y representantes, y el personal administrativo y obrero de cada centro educativo. La Universidad Católica Andrés Bello, con los insumos aportados por toda la familia de Fe y Alegría, elaboró un reglamento interno tipo, que sirvió de ejemplo en la ela-

boración de los reglamentos internos de cada centro educativo de Fe y Alegría. Cecodap planificó la realización de una serie de talleres dirigidos a los alumnos, alumnas y docentes de los distintos centros educativos de la zona de Caracas, con el propósito de reflexionar en torno al tema de la reforma de los reglamentos y definir los compromisos y acuerdos para la puesta en marcha de dicho proceso.

A continuación los pasos:

a) Conocer el marco legal de protección de los niños, niñas y adolescentes. Proceso de formación de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Para que todos los integrantes del centro educativo se incorporen en esta tarea de creación colectiva del reglamento de convivencia y disciplina escolar, es fundamental que haya un proceso de formación previo sobre los aspectos fundamentales vinculados con el tema, en el que participen todos sin discriminación alguna. En el caso de la experiencia con los centros educativos de Fe y Alegría, el Centro de Investigaciones Jurídicas de la UCAB y Cecodap dentro de la planificación de las estrategias de trabajo, vislumbró la necesidad de informar y formar ampliamente en el contenido del paradigma de la Protección Integral y la Lopna, a los integrantes de la comunidad educativa, lo suficientemente como para que éstos vencieran los posibles rechazos ante nuevas experiencias, deslastrando probables viejas concepciones, a tal punto que estos mismos se convirtieran en agentes de cambio y propagación de la información al resto de los integrantes.

El proceso de análisis y elaboración de un reglamento de convivencia y disciplina escolar supuso varias fases entre las que se encontró como fundamental la formación para participar en el proceso de reforma de los reglamentos: es decir, conocer el ideario de Fe y Alegría, los derechos y principios consagrados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la nueva doctrina para la protección integral y la Lopna.

b) Estudio y/o reflexión de lo que es un reglamento? ¿qué?, ¿para qué?, ¿porqué?, ¿cómo?, ¿con quién?

En el proceso de formación de todos los integrantes de la comunidad educativa es fundamental dedicar espacio para la discusión del reglamento como una herramienta normativa y pedagógica destinada a regular el funcionamiento, la organización y convivencia de la vida escolar. El Reglamento debe contener la forma como se va a organizar y el funcionamiento del centro educativo, las relaciones del centro educativo con las distintas instancias. Las normas internas de conducta, asistencia, horario, uniforme escolar, los reconocimientos y premios, la disciplina escolar, los derechos, deberes, responsabilidades y sanciones para los alumnos, docente, director subdirector, coordinadores, personal obrero, administrativo, representantes, las formas y canales de participación de todos los integrantes del centro educativo.

Realizar un proceso de análisis y reforma de los reglamentos internos es importante porque contribuye con la formación de un ser integral, apto para la vida, el ejercicio de la democracia y el respeto por los derechos humanos en general; la formación de un ser humano con capacidad para aplicar, en la vida cotidiana, valores de solidaridad, ética, tolerancia, libertad, justicia, amor. El reglamento es una herramienta pedagógica que puede contribuir a alcanzar este propósito. Nuestra legislación plantea un reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como un sector fundamental de la sociedad que debe ser reconocido como sujeto de derechos, es decir, habilitados para actuar, proponer y ser escuchados en todo procedimiento judicial y administrativo en los que estén involucrados. Si el reglamento como instrumento que regula el funcionamiento, la organización y convivencia de la vida escolar no se adapta a la nueva realidad y a los cambios que se están suscitando en el país, corre la "suerte" de convertirse en una herramienta contraria y en consecuencia violatoria de los principios y derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. Si en la escuela no existe un reglamento o este no está claramente explicitado o no se conoce la forma en que los alumnos y alumnas tienen para determinar los límites entre lo posible y lo no

posible, podría llevarlos a implementar diferentes conductas y comprobar si éstas son controladas o no por el docente. Esta es una de las razones por las que observamos una alta frecuencia de conductas de indisciplina, las que requieren de dedicación y tiempo para ser controladas a través de diversas estrategias.

c) Conformar el equipo de trabajo responsable por sectores: (niños, niñas y adolescentes; docentes, directivos, administrativos, representantes, obreros)

La mayoría de los reglamentos internos han sido elaborados sin la opinión y participación de todos los miembros de la comunidad educativa y mucho menos de los niños, niñas y adolescentes, quienes son los destinatarios prioritarios de los mismos. Es por ello que en el proceso de elaboración de los reglamentos que se llevó a cabo con los centros educativos de Fe y Alegría participó la Directora Zonal, los coordinadores de la zona de Caracas, el director, subdirector, coordinadores, personal docente, padres, representantes, alumnos, y personal administrativo y obrero de cada centro educativo. La idea es realizar reuniones por sectores para llevar adelante los procesos formativos y conversar sobre los aspectos que son de interés y que deben estar regulados en el reglamento de convivencia y disciplina escolar. Si es posible se pudiera elegir un delegado por sector que los represente en la comisión responsable del reglamento del centro educativo, que desde allí se planifiquen las actividades, se haga seguimiento del proceso de creación colectiva. En la experiencia llevada a cabo la Universidad Católica Andrés Bello quien, con los insumos aportados por toda la familia de Fe y Alegría se elaboró un reglamento interno tipo, que sirvió de ejemplo en la elaboración de los reglamento internos de cada centro educativo. Cecodap-Centros Comunitarios de Aprendizaje acompañó el proceso de participación de los niños, niñas y adolescentes en el estudio, análisis y elaboración de un nuevo reglamento interno, así como la formación de docentes, personal obrero y administrativo en algunas escuelas.

d) Ubicación y recolección de información general sobre la situación en el plantel que requiere ser regulada. Diagnóstico.

Si observamos algunas de las causas del cumplimiento de normas en los centros educativos, observamos por ejemplo que muchos de los comportamientos está guiado por: la costumbre más que por lo acordado formalmente, la inercia, el respeto a una tradición más que la fidelidad a una norma escrita, el poder afectivo, el liderazgo de quien la propone más que por la obligación de cumplir el acuerdo de un órgano. Lo cual indica que debemos adentrarnos en un proceso formativo que implique la comprensión de la importancia de las normas y de su cumplimiento, además de conocer más en profundidad los problemas que se suscitan en el centro, sus causas y motivaciones.

Es importante que los docentes de los centros educativos para intervenir ante situaciones conflictivas, dispongan de información objetiva y cuenten con un diagnóstico claro de la realidad del plantel. Esto permitirá conocer los problemas y las estrategias a aplicar, así como regular los hechos susceptibles de sanción, y la sanción aplicable, respetando el debido proceso y el derecho a la defensa. Estas pudieran ser unas preguntas a ser trabajadas en el centro por la comisión responsable de elaboración del reglamento para conocer mejor el contexto educativo: ¿Cuáles son los comportamientos o las conductas más habituales que son motivo de conflictos en la clase y en el centro? ¿Qué tipos de conflictos son los más graves durante el curso (o el trimestre) anterior? ¿Y los más frecuentes? ¿Quiénes fueron los agentes causantes de esas situaciones: alumnos y alumnas, docentes, etc.? ¿En qué momentos se producen, en qué lugares, en presencia de quién? ¿Qué antecedentes presentaban esos niños, niñas, adolescentes, o adultos? ¿Quién intervino en primer lugar y qué proceso siguió? ¿Qué actuaciones se llevaron a cabo: medidas, seguimiento, corrección? ¿Qué evolución han tenido esas personas? ¿Qué tipo de repercusión tuvo ese conflicto en el resto de alumnos y alumnas, en los docentes? ¿Se conserva una memoria o algún tipo de informe escrito de estas situaciones y del proceso seguido para su resolución? (Casamayor, 2000). En este material presentamos algunas estrategias para trabajar con los alumnos y alumnas.

e) Análisis de la información con la participación de todos/as

Sin diagnóstico no puede haber soluciones. Los problemas de convivencia se dan en todas partes, en todos los centros, lo que es diferente es la gravedad de estos conflictos y las medidas de todo tipo (también disciplinarias) que hay que tomar para solucionarlos. Como bien los señala (Casamayor, 2000), el contexto condiciona nuestras apreciaciones sobre lo que es o no es una conducta conflictiva y desde luego condiciona nuestra posible intervención. Por ello resulta tan importante tener un conocimiento exhaustivo y objetivo de la situación en cada centro. No podemos generalizar una estrategia para todos nuestros alumnos y alumnas, hemos de explorarlos y recetarles a cada uno según su necesidad. De la misma manera que no podemos intervenir sobre el centro sin tener un conocimiento amplio y objetivo de la situación, tampoco podemos intervenir sobre un conflicto puntual (entre alumnos, entre un alumno y un profesor, entre profesores) sin conocer todas las circunstancias que se han dado. Por otra parte, nuestra intervención no sólo ha de concretarse sobre los protagonistas del conflicto, sino también sobre los afectados, sobre los posibles espectadores, y desde luego sobre las causas últimas que hayan generado ese conflicto para evitar así que se reproduzca periódicamente (Casamayor, 2000). Por ello es interesante tener claro el diagnóstico, los problemas que se dan en el centro. Sugerimos una vez que se tenga el diagnóstico se lleven a cabo foros, reuniones, etc., que permitan dar a conocer los resultados y conversar sobre los mismos. Aprovechar la actividad como una estrategia pedagógica.

f) Elaboración de una matriz de reglamento y consulta sobre la matriz de reglamento

Para el Centro de Investigaciones Jurídicas de la UCAB (1999) el nuevo paradigma de la Protección Integral concibe que las modificaciones de las normas relacionadas con los niños, niñas y adolescentes no deben ser redactadas exclusivamente por una comisión de expertos o en el despacho de algún funcionario, por el contrario, estas normas deber ser el producto de un proceso debatido democráticamente, con la participación de todos los actores involucrados, especialmente aquellos que se encuentran relacionados de forma inmediata a los niños, niñas y adolescentes. Porque sólo de esta forma se pueden lograr instrumentos normativos que expresen los ideales y la voluntad de las personas a quienes va dirigidos, que sean la representación del consenso de sus protagonistas, asegurando la aceptación y el cumplimiento por otra parte de sus destinatarios y, contribuyendo como herramienta pedagógica para lograr los objetivos de la educación.

La comisión responsable de la construcción del reglamento debe elaborar una matriz o esquema del reglamento que se quiere en el plantel, tomando en cuenta el diagnóstico trabajado. Posteriormente cada sector, es decir: los alumnos y alumnas, personal directivo, los docentes, personal administrativo, personal obrero, padres y representantes deberán revisar la matriz o esquema del reglamento para expresar su parecer, su punto de vista. Aportar todas las ideas con respeto a los deberes, derechos, responsabilidades, sanciones y procedimiento a ser aplicados, entre otros. Cada miembro del centro educativo a partir de la realidad y de los tipos de problemas mas frecuentes que se presentan puede dar sus aportes para acercarse mucho más a formas de convivencia más armoniosas y procedimiento más justos, a través de esta herramienta. La comisión deberá revisar los aportes y elaborar el esquema definitivo sobre el cual se desarrollará el reglamento.

g) Redacción del proyecto de reglamento, consulta sobre el proyecto de reglamento e incorporación de aportes

Una vez que se tenga la matriz elaborada con los aportes de todos los integrantes de la comunidad educativa, la comisión responsable deberá iniciar la redacción del proyecto de reglamento con todos los insumos que se tengan a la mano. Elaborará un borrador del proyecto de reglamento que luego debe ser consultado con los distintos sectores del centro educativo, para que den sus opiniones, observaciones, etc. Es importante desarrollar un proceso de consulta con toda la comunidad educativa y muy especialmente con los niños, niñas y adolescentes en relación a la importancia de los reglamentos como el

instrumento que regula el funcionamiento, organización y convivencia de la vida escolar. El reglamento del centro educativo debe estar acorde con los principios y derechos contemplados en la Convención Sobre los Derechos del Niño, la Doctrina de la Protección Integral y la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente.

h) Presentación de la propuesta definitiva de reglamento y proceso de divulgación/jornadas de promoción del reglamento

No tendría sentido elaborar un reglamento para regular la convivencia y la disciplina escolar si después no desarrollamos creativamente estrategias para la divulgación y discusión del mismo. Es imperioso que todos conozcan el mencionado instrumento y lo hagan suyo, lo valoren, lo quieran y lo puedan tener como referencia siempre y en todo momento como herramienta pedagógica para la resolución de los conflictos, la promoción de la convivencia y la democracia en el plantel.

i) Participación de los niños y adolescentes en la elaboración de los reglamentos

Las normas que regulan la convivencia deberían acordarse, establecerse y, en su caso, aplicarse, mediante procesos participativos en los que los estudiantes deberían tener un papel destacado. Conviene cada vez más acercarse a los estudiantes, contar con ellos, preguntarles cómo nos ven, cómo nos perciben, hasta qué punto les somos útiles con nuestra ayuda. Tratar de encontrar respuestas satisfactorias ante esa dificultad supone promover instancias de colaboración entre docentes y estudiantes; comités, comisiones, grupos de trabajo con los que podamos ayudarles mejor y a la vez, involucrarles activamente en los procesos de construcción de acuerdos con el fin, también, de comprometerles educativamente en su cumplimiento.

Los alumnos y alumnas tienen derecho a intervenir en la elaboración y aplicación de las normas de convivencia, pero si este derecho no se les facilita ni se promueve por parte de los docentes, se queda en una posibilidad, en un derecho que no se ejerce. Es conveniente que los alumnos y alumnas como núcleo del proceso educativo de los centros, intervenga en la elaboración y aplicación de las normas de convivencia, no sólo como un colectivo que pueda aportar muchos elementos de reflexión y de mejor normativa sino, sobre todo, porque la intervención en el proceso de elaboración se convierte en un aprendizaje que les permitirá actuar como ciudadanos y ciudadanas responsables dentro y fuera del centro (Casamayor, 2000). Conviene que los estudiantes sientan los documentos del centro como propios. La participación de los alumnos y alumnas no puede ser una opción individual, sino que ha de ser un planteamiento del colectivo, con unas estrategias de participación previamente acordadas y planificadas por el centro educativo.

Algunas recomendaciones

Lilian Margarita Montero Rodríguez

Darse tiempo para la elaboración del reglamento de convivencia y disciplina escolar

Los reglamentos son instrumentos que recogen los acuerdos normativos y guían coherentemente las prácticas educativas. Los acuerdos se construyen poco a poco mediante pequeños pasos, a través de procesos de negociación, a veces lentos. Es más importante generar procesos democráticos y pedagógicos en la construcción colectiva del reglamento que hacerlos rápido y en consecuencia no generar ningún saldo formativo.

Es conveniente recordar que el estímulo y la corrección exigen una actuación continuada por parte de los docentes: los alumnos y alumnas no cambian de un día para otro. En educación es absolutamente necesario contar con el tiempo y no olvidar que más que corregir el desorden que ha provocado una conducta, importa la formación de quien ha protagonizado el incidente y la de sus compañeros.

En un sistema educativo fundamentado en la libertad y la confianza, no debemos empequeñecer la figura del educador reduciéndola a la de un simple guardián del orden. Esta misma premisa es importante tomarla en cuenta en los procesos de elaboración de los reglamentos. El buen clima de un centro educativo no se improvisa, es cuestión de coherencia, de tiempo y de constancia.

Partir de las experiencias exitosas o de las buenas prácticas del centro educativo

Sugerimos iniciar los procesos de elaboración de las normas que regulan la convivencia, recogiendo y conservando todas aquellas prácticas, reglas y procedimientos que ya vienen aplicándose en el centro y que evaluamos satisfactoriamente.

Podría pensarse que un buen clima en el centro o la actuación positiva de los profesores, alumnos y alumnas depende de crear un cuerpo de normas totalmente nuevos. Pero sería probablemente no caer en cuenta que desde la institución pudieran estar desarrollando estrategias que han resultado positivas y no violan ni amenazan derechos y garantías de ningún integrante de la comunidad educativa. Esas experiencias son también puntos de apoyo que han hecho posible ese buen clima escolar. Hay que rescatar todas aquellas iniciativas que han promovido el respeto a las personas y a las propiedades, la ayuda desinteresada de los compañeros, el orden y las buenas maneras de relacionarse.

Involucrar a todos los integrantes del centro educativo, la comunidad y en especial a los niños, niñas y adolescentes

Para que las normas que establezcamos sean aceptadas y vinculantes es preciso contar con el apoyo y refuerzo decidido de todos los integrantes de la comunidad educativa, y también, y sobre todo, del compromiso de los niños, niñas y adolescentes quienes son los principales protagonistas. Una vez aprobado y revisado debidamente el reglamento, conviene que todos los que conviven en el centro acepten las normas de convivencia y se esfuercen día a día por vivirlas con todo su ser.

El reglamento no está dirigido sólo a los niños, niñas y adolescentes

La motivación en la mayoría de los casos, que impulsa o impulsaba la elaboración de los reglamentos en los centros educativos está o estaba vinculada fundamentalmente con la idea de controlar y/o mejorar la disciplina y en consecuencia los únicos que eran vistos como generadores de indisciplina y conflicto eran los estudiantes, por tal motivo los reglamentos debían ser elaborados para ellos y ellas. Desde la óptica de ciudadanía este enfoque tiene que cambiar: en un centro educativo conviven ciudadanos y ciudadanas con iguales derechos y deberes, que se deben respeto mutuo. Es conveniente que se reconozca, como se señaló anteriormente, que para prevenir los problemas de disciplina y de convivencia en los centros educativos se debe tener presente que quizás muchos de los conflictos son producto de la estructura y organización del centro educativo, en consecuencia no debería darse por sentado que dichos conflictos se deben sólo a los alumnos y alumnas.

La consulta es una estrategia a desarrollar siempre y en todo momento

Como se mencionó anteriormente, se debe considerar la consulta como una estrategia imprescindible en la elaboración del reglamento de convivencia y disciplina escolar. Además de ser una herramienta que da cuenta de procesos democráticos, puede contribuir significativamente en la formación de todos.

Las estrategias preventivas y pedagógicas son siempre las más recomendables

La calidad de los centros educativos depende entre otras cosas de cómo se dirijan y enfoquen los procesos formativos de las condiciones de trabajo que se den en ellas y, sobre todo, de la capacidad de los docentes para estimular el esfuerzo de sus estudiantes. Por ello nos hacemos las siguientes preguntas: ¿cómo lograr este ambiente armónico?, ¿cómo conseguir que los estudiantes se integren a las diversas actividades?, ¿cómo promover la disciplina y la convivencia?, ¿cómo promover la disciplina sin recurrir a los castigos?, ¿cómo actuar ante conductas inadecuadas?

Es conveniente promover a través de diversas estrategias la disciplina como un hábito interno que facilita a cada persona el

cumplimiento de sus obligaciones y su contribución al bien común. Estimular en los estudiantes el autodominio, la capacidad de actuar, la libertad personal, esto es, la posibilidad de actuar libremente superando los condicionamientos internos o externos que se presentan en la vida ordinaria, y de servir a los demás.

El papel del docente

El principal recurso para los procesos de enseñanza en los centros educativos es el mismo docente, la clave está en él mismo, en su propia personalidad.

Conviene que los docentes promuevan una autoridad como consecuencia natural de su madurez intelectual y humana, de la ascendencia moral que le da su conducta ejemplar y del liderazgo que ejerce sobre los alumnos y alumnas. La autoridad es una conquista que el docente debe realizar por su capacidad, dedicación, coherencia y madurez mostradas en su trato diario con los estudiantes, más que una concesión en virtud de su titulo académico. El docente para ser un buen educador necesita tener autoridad entendida como servicio a la enseñanza amorosa hacia sus estudiantes.

Los especialistas en esta materia han considerado que los profesores con experiencia y bien preparados suelen ser aceptados —y muchas veces admirados—por los estudiantes. Para éstos los problemas de orden y disciplina van asociados, con cierta frecuencia a los profesores que no se muestran a la debida altura profesional. Insisten en que la primera y principal norma de conducta del profesor es tratar con estima y respeto a los alumnos y alumnas. Para estar en condiciones de educar, el profesor ha de establecer unas relaciones cordiales y afectuosas con sus alumnos y alumnas, de lo contrario su buena preparación puede resultar ineficaz, ha de querer a sus alumnos, ha de entregarse.

Los alumnos agradecen, sobre cualquier otra virtud, la comprensión de su profesor, porque necesitan atención y cariño, necesitan ser y sentirse queridos. El amor es el primer ingrediente de la vocación de educador.

Participación de los niños, niñas y adolescentes en la creación colectiva del reglamento escolar

Lilian Margarita Montero Rodríguez

¿Cuáles son los objetivos de las estrategias de participación de los niños, niñas y adolescentes?

Generales:

a) Impulsar el protagonismo de los niños, niñas y adolescentes en la promoción y defensa de sus derechos, tomando como marco de referencia y acción, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Ley Orgánica para la Protección del Niño y Adolescente.

b) Contribuir al desarrollo progresivo de un compromiso personal y grupal frente al cumplimiento de las responsabilidad de los niños, niñas y adolescentes en la casa, la escuela y la comunidad.

c) Desarrollar un proceso de adecuación o elaboración del Reglamento a los principios de la Doctrina de la Protección Integral y a la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente.

Específicos:

a) Desarrollar un proceso de consulta a toda la comunidad educativa y muy especialmente a los niños, niñas y adolescentes en relación a la importancia de los reglamentos como el instrumento que regula el funcionamiento y/o organización de la vida escolar.

b) Realizar un proceso de análisis de los reglamentos de los Centros Educativos a fin de identificar sus contradicciones y acuerdos con los principios y derechos contemplados en la Convención sobre los Derechos del Niños y la Ley Orgánica para la Protección Integral.

c) Elaborar una propuesta de reglamento con la participación activa de los niños, niñas y adolescentes, que responda a los principios, garantías y derechos contemplados en la Convención sobre los Derechos del Niño y la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente.

Actividades sugeridas para promover la participación de los niños, niñas y adolescentes en la elaboración del reglamento

Referéndum escolar

¿Cuál es el propósito?

a) Crear espacios que permitan a los niños, niñas y adolescentes conocer y experimentar lo que es un proceso democrático.

b) Consultar a niños, niñas y adolescente en torno al reglamento interno.

¿Cómo se realizará el referéndum?

a) Cada Centro Educativo nombrará un Comité Pro-Referéndum conformado por los niños, niñas y/o adolescentes.

b) El Comité Pro-Referéndum conformado por los niños, niñas y adolescentes planificará y organizará conjuntamente con el personal directivo y docente, el proceso de referéndum, la fecha exacta, la hora, los materiales, las tareas, los responsables, las normas, etc.

c) Se debe garantizar con anterioridad la formación de los niños, niñas y adolescentes de lo que es un referéndum escolar, cuándo y por qué se realizará, quiénes participan, así como también el conocimiento de los derechos, deberes y garantías consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño y la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente.

d) Previamente se deben elaborar y organizar todos los materiales a utilizar: el tarjetón con preguntas de Referéndum, la lista de los electores, las mesas, la ubicación para la realización del Referéndum.

e) Cada niño, niña y adolescente marcará la respuesta que considere, rellenando el óvalo correspondiente.

f) Se debe programar cómo se realizará el escrutinio con cada una de las respuestas del Referéndum y la manera de dar a conocer a todos los participantes el resultado.

g) Los resultados deben contar con la firma de todos los integrantes del comité responsable.

¿Cuáles preguntas debe contener el Referéndum?

Modelo de boleta

¿Sabes qué es un reglamento escolar?
Sí *No*

¿Conoces el reglamento escolar de tu escuela?
Sí *No*

¿Consideras que debe realizarse una reforma del reglamento de la escuela?
Sí *No*

¿Los niños, niñas y adolescente deben participar en la elaboración del reglamento escolar?
Sí *No*

¿El reglamento debe contener los principios y derechos contenidos en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño?
Sí *No*

¿El reglamento debería incorporar premios o incentivos para los niños, niñas y adolescentes que se los merezcan?
Sí *No*

¿Deben los alumnos respetar las normas establecidas en el reglamento?
Sí *No*

Nombra 3 faltas que deben sancionarse en la escuela.

Nombra 3 situaciones que suelen ocurrir en la escuela que se sancionen pero que no deberían sancionarse.

Nombra 3 situaciones que suelen ocurrir en las escuelas que no se sancionan y que deberían sancionarse.

Nota. Sería interesante que en toda la escuela se aproveche la oportunidad para trabajar objetivos como la democracia, el referéndum nacional, las elecciones.

Los derechos en acción

¿Cuál es el propósito de los derechos en acción?

a) Realizar actividades para divulgar los derechos y responsabilidades consagrados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente.

b) Realizar actividades cotidianas durante el año escolar en el salón de clases o la escuela para divulgar todo lo relativo al proceso de reforma del reglamento.

¿Qué se puede realizar?
Rincón de los derechos

Mantener un Rincón de los Derechos permanente en el salón de clases o en la escuela para promover la Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño y la Ley Orgánica para la Protección del Niño y Adolescente, así como situaciones de la realidad nacional que contribuyan con el respeto o violen los derechos de los niños y del adolescentes.

Buzón de consulta

Colocar un Buzón de Consulta en el salón de clases o en la escuela para conocer la opinión de los niños, niñas y adolescentes en relación al proceso de reforma o creación del reglamento. Por ejemplo, se pueden colocar preguntas que se cambien semanalmente tales como: ¿Cuáles problemas existen en tu escuela que no se han logrado resolver? ¿Qué faltas cometidas en la vida escolar deben sancionarse obligatoriamente? ¿Cuáles son las razones por las que no deben castigarse a los niños, niñas y adolescente en la escuela? ¿Qué opinas de las expulsiones? ¿El reglamento debería incorporar "premios" o "incentivos" para los niños, niñas y adolescentes? ¿En qué casos? ¿Cuáles normas son difíciles de cumplir? ¿Por qué? ¿Los castigos son necesarios? ¿Por qué?¿Qué pasa si en una escuela no se conocen las normas? ¿Qué sucedería si en una escuela todos conocen y han participado en la elaboración de las normas de disciplina?

Periódico mural

Realizar un "Periódico Mural" en el salón de clases o en la escuela que permita desarrollar un proceso de autoevaluación del cumplimiento de las normas y/o responsabilidad, así como la creación de nuevas normas por parte de los niños, niñas y adolescentes. El periódico mural puede contemplar tres columnas que señalen:

Felicito **Critico** **Sugiero**

Entrevista

Promover entrevistas a los niños, niñas y adolescentes con el propósito de conocer sus opiniones. Por ejemplo: ¿Qué es la LOPNA? ¿Qué es una sanción?¿Para qué se sanciona? ¿Por qué se sanciona?

Investigaciones y visitas a autoridades

Realizar "Investigaciones y Visita a Autoridades" para indagar y conocer: ¿Qué es un reglamento escolar? ¿Qué materias contempla? ¿Cómo elaborarlo con la participación de todos los niños, uñas y adolescentes? ¿Qué produce el incumplimiento de las normas? ¿Cuáles son las causas y consecuencias?

Nota. Es fundamental que el comité motive y registre las opiniones. Esto puede contribuir favorablemente en el proceso de elaboración de un reglamento más justo y adaptado a la realidad de la vida escolar.

Asambleas en el aula

¿Cuál es el propósito de la asamblea de aula?:

a) Analizar, a la luz de los principios y derechos contemplado en la Convención Sobre los Derechos del Niño y la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente, el Reglamento Interno de la Escuela.

b) Elaborar propuestas para un nuevo Reglamento que se enmarque en los principios y derechos consagrados en la Convención Sobre los Derechos del Niño y la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente.

¿Cómo podemos realizar una asamblea en el aula?

a) Iniciar la asamblea con una canción, un juego o una dinámica de grupo para entrar en confianza y crear un buen clima de trabajo.

b) Elaborar las normas entre todos para el funcionamiento de la asamblea de aula: por ejemplo, pedir la palabra con la señal de costumbre cada vez que se quiera intervenir, es-

cuchar a los compañeros, escribirlas en un papel blanco y colocarlas en un lugar visible.
c) Uno o varios de los niños, niñas o adolescentes del comité responsable presentará una exposición sobre qué es la Convención Internacional sobre los Derecho del Niño: ¿cuáles son los principios? ¿en qué consiste? ¿cuáles son los derechos que contempla?¿qué relación tiene con el proceso educativo?.
d) Entrega a cada niño, niña o adolescente de una copia del reglamento del plantel. Pedirles que formen grupos para conversar y elaborar conclusiones sobre los siguientes aspectos: ¿Cuáles normas quitaría del reglamento y por qué?¿Cuáles normas dejaría en el reglamento y por qué? ¿Cuáles aspectos agregaría al reglamento? ¿Cuál es mi opinión sobre el reglamento?

Dejarle un tiempo breve a cada niño, niña o adolescente para que realice sus propias conclusiones y luego dar tiempo para que las compartan con el grupo.

e) Cada grupo debe elegir un secretario quien en una hoja anotará las conclusiones del trabajo realizado por el grupo.

f) El secretario preparará y leerá las conclusiones de cada grupo. Se pide a los niños, niñas y adolescentes que entreguen sus conclusiones al coordinador de la asamblea.

g) El docente debe apoyar en la elaboración de las conclusiones definitivas del salón de clases, respetando las expresiones y opiniones de los niños y niñas.

h) El coordinador de la asamblea del aula conjuntamente con un grupo de estudiantes llevará las conclusiones a la asamblea de la escuela cuando ésta se lleve a cabo, para que tomen en consideración las opiniones surgidas durante la asamblea, las cuales pueden contribuir a la elaboración del nuevo reglamento escolar.

i) Es recomendable que todo el centro educativo realice las asambleas del aula simultáneamente, el mismo día para dar mayor motivación y fuerza a la actividad.

Asamblea escolar

¿Cuál es el propósito de la Asamblea escolar?

Analizar la propuesta de reglamento elaborada por la comisión de acuerdo a los principios y derechos consagrado en la Convención sobre los Derechos del Niños y en la Lopna.

¿Cómo podemos realizar la Asamblea Escolar?

a) Realizar el proceso de motivación y convocatoria de los estudiantes que participarán, representando a sus salones en la Asamblea Escolar a través de afiches, carteleras etc.

b) Todos los niños, niñas y adolescentes deben estar enterados de la realización de la asamblea de la escuela. Se debe conversar con ellos sobre él, las actitudes y la dinámica que se va a seguir.

c) Iniciar la Asamblea con una canción o un juego para entrar en confianza y crear un buen clima de trabajo.

d) Elaborar las normas entre todos para el funcionamiento de la Asamblea Escolar: Por ejemplo pedir la palabra con la señal de costumbre cada vez que se quiera intervenir, escuchar a nuestro compañeros y compañeras. Escribirlas en un papel en blanco y colocarlas en un lugar visible.

e) Se postulan los coordinadores de cada asamblea de aula que quieran participar en la elección de la mesa directiva de la asamblea escolar. Los cargos son coordinador, subcoordinador y secretario, los cuales serán elegidos democráticamente.

f) El Director del plantel debe juramentar la mesa directiva y dará apertura a la asamblea escolar.

g) Uno de los integrantes de la mesa directiva presentará una exposición general sobre el análisis del reglamento viejo realizado en las asambleas de aula. Explicará la dinámica a seguir.

h) Si tienen la propuesta de reglamento lista se entregará a cada niño, niña o adolescente una copia de la propuesta de reglamento interno de la escuela. Se les pedirá que formen grupos para conversar y elaborar conclusiones sobre los siguiente aspectos: ¿Cuál es mi opinión sobre el reglamento? ¿Le agregaría o quitaría algo? ¿Por qué? Darles un tiempo breve a cada niño, niña o adolescente para que realicen sus propias conclusiones y luego para que las compartan con el grupo.

j) Cada grupo debe elegir un secretario quien en una hoja anotará las opiniones

de todos los asambleístas.

k) El coordinador de la asamblea pide a los delegados de cada grupo que presenten el trabajo realizado por grupo.

l) El secretario preparará y leerá las conclusiones elaboradas con la participación de todo el grupo.

m)Una vez compartidas las conclusiones de cada grupo se pide a los niños, niñas y adolescentes que entreguen sus conclusiones al coordinador de la Asamblea escolar.

n) El coordinador de la mesa directiva solicitará al Director que declare clausurada la Asamblea Escolar.

ñ) El coordinador conjuntamente con el sub-coordinador y el Secretario se reunirán posteriormente para elaborar conclusiones de todos los niños y niñas y llevarán las conclusiones a la directiva o la comisión que en el plantel se haya conformado para la reforma el reglamento interno, para que tome en consideración las opiniones surgidas durante la Asamblea.

o) Un docente debe apoyar en la elaboración de las conclusiones definitivas de toda la escuela; conjuntamente con la mesa directiva se deben respetar las expresiones y opiniones de los niños, niñas y adolescentes participantes en la Asamblea.

Bibliografía

Arias Reyes, María Eugenia et al. *La autocracia escolar.* Serie Alegría de Enseñar. Fundación Fes. Bogotá, 1993.

Casamayor Gregorio et al. *Cómo dar respuesta a los conflictos.* Serie Teoría y Práctica. Biblioteca de Aula. España, 2000.

Centro de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Católica Andrés Bello. *Plan de Trabajo para la Reforma de los Reglamentos Internos de los Centros Educativos de la Zona de Caracas de Fe y Alegría*. Sistematización del Proceso. Caracas, 1998.

Cornieles, Cristóbal. *Modelo de Reglamento Interno Tipo para los Centros Educativos de Fe y Alegría*. Caracas, 1998.

Darino Marta Susana et al. *Resolución de conflictos en las escuelas.* Proyectos y ejercitación. Espacio Editorial. Buenos Aires, 2000.

González, Maykert. *ABC Convivencia. Orientaciones para el trabajo en aula.* Ediciones El Papagayo. Cecodap. Caracas, 2003.

Montero, Lilian. *Reglamentos escolares: ¿participan los niños?* Ediciones El Papagayo. Cecodap. Caracas, 2000.

Montero, Lilian. *Promoviendo la ciudadanía de las niñas, niños y adolescentes.* Ediciones El Papagayo. Cecodap. Caracas 2002

Montero, Lilian. *La responsabilidad de tener derechos. Estrategias para lograr la disciplina y la resolución de conflictos.* Ediciones El Papagayo. Cecodap. Caracas, 2000.

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Curso de formación en derechos humanos para docentes

Autoridad y poder en la escuela

El maestro

Eduardo Galeano. *Bocas del tiempo,* 2004.

Los alumnos del sexto grado, en una escuela de Montevideo, habían organizado un concurso de novelas.

Todos participaban.

Los jurados éramos tres. El maestro Oscar, puños raídos, sueldo de fakir, más una alumna, representante de los autores, y yo.

En la ceremonia de la premiación, se prohibió la entrada de los padres y los demás adultos. Los jurados dimos lectura al acta, que destacaba los méritos de cada uno de los trabajos. El concurso fue ganado por todos, y para cada premiado hubo una ovación, una lluvia de serpentinas y una medallita donada por el joyero del barrio.

Después, el maestro Oscar me dijo:

— Nos sentimos tan unidos, que me dan ganas de dejarlos a todos repetidores.

Y una de las alumnas, que había venido a la capital desde un pueblo perdido en el campo, se quedó charlando conmigo. Me dijo que ella, antes, no hablaba ni una palabra, y riendo me explicó que el problema era que ahora no se podía callar. Y me dijo que ella quería al maestro, lo quería muuuuuucho, porque él le había enseñado a perder el miedo de equivocarse.

OBJETIVOS

- **Reafirmar** el sentido de la autoridad entendida como servicio.
- **Reconocer** las relaciones de poder que inciden en nuestro ejercicio de la autoridad.
- **Establecer** los principios fundamentales de la autoridad comprendida desde la educación en derechos humanos.

CONTENIDOS

- Autoridad, poder y cultura escolar.
- Virtudes del educador o educadora autoridad.
- La autoridad como función y como valor.
- El diálogo como condición de autoridad.
- Las cuatro tareas de la autoridad: pedagógica, ética, psicológica y política.

ESTRATEGIAS

- Ejercicio de retrospección para identificar modelos de autoridad presentes en nuestra vida personal.
- Análisis de textos:

  En grupos se analizan los siguientes textos y se comentan en plenaria (Papel de Trabajo nº 1):

  1. "Virtudes de la educadora y el educador", de Paulo Freire.
  2. "Educación y democracia", de María Montiel Vázquez, en el libro *Educación Democrática* (pp. 17 a 19), Serpaj Paraguay.
- Juego de mesa: los modelos de autoridad en la escuela (SERPAJ Paraguay) ¿Con cuál modelo nos identificamos más? ¿Por qué? (Papel de trabajo nº 2).
- Evaluación: el decálogo del maestro o la maestra autoridad. (Papel de trabajo nº 3).

DURACIÓN

5 horas.

RECURSOS

- Lecturas.
- Música para ambientar el ejercicio de retrospección.
- Equipo de sonido.
- Juegos de mesa.
- Papel bond y marcadores.

BIBLIOGRAFÍA

- La autoridad y la disciplina voluntaria (Compilación de Pablo Fernández).
- Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora y el educador (Paulo Freire)
- Educación y democracia (Ma. Montiel Vázquez, en el libro *Educación Democrática* - pp. 17 a 19, Serpaj Paraguay).
- El maestro como líder (Luis Beltrán Prieto Figueroa, textos reeditados por el IPASME, 2005).
- El aula punitiva (recopilación de textos del libro *Aula punitiva*, Arnaldo Esté)
- Obediencia y castigo en la enseñanza (Suplemento de la Revista *La Maga*, Buenos Aires, 1996).
- El estrés del profesor, sus implicaciones en la disciplina y propuestas para superarlo (Tomado del libro "Propuestas de intervención en el aula", autores varios, Edit. Narcea, 1997).

ASIGNACIONES COMPLEMENTARIAS

- Leer los textos "La autoridad y la disciplina voluntaria" y "Aula Punitiva". En base a lo leído responder las siguientes preguntas: ¿Qué modelo o paradigma de autoridad prevalece en nuestra institución? ¿En qué se hace evidente ese modelo de autoridad? ¿Qué acciones concretas y viables se pueden realizar para modificar esos patrones de autoridad desde un enfoque de derechos humanos?
- Analizar el enfoque de autoridad y disciplina presente en el reglamento interno de la institución y hacer una lectura crítica del mismo.

Papel de trabajo Nº 1

Principales aspectos analizados en las lecturas asignadas

Papel de trabajo Nº 2

Los modelos de autoridad en la escuela

Papel de trabajo Nº 3

El decálogo del maestro o maestra autoridad

Notas

Notas

Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Autoridad y poder en la escuela

Lecturas Complementarias

La autoridad y la disciplina voluntaria

Compilación: Pablo Fernández Blanco. Publicado por la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz como parte de la Serie "Los derechos humanos llegan a la escuela". Caracas, 1999.

La autoridad en la escuela

Desde la visión planteada en la primera parte de este trabajo, y en concordancia con el concepto de disciplina voluntaria, la autoridad debe entenderse como aquel o aquellos que proponen una conexión con los aspectos de la estructura disciplinar, la cual se concibe como un servicio que se ofrece a quienes quieren alcanzar una meta deseada o realizar un fin.

La autoridad (del griego *augeo*: "hacer crecer" es un servicio que tiene como tarea el crecimiento de aquellos a quienes sirve y el crecimiento de dichas personas es el criterio de evaluación de cualquier autoridad.

En el marco de la escuela la autoridad será educativa cuando ayude a los alumnos a que crezcan como fruto de haber conocido y construido cultura. Será educativa cuando su base esté no en la arrogancia y monopolio del poder, en la arbitrariedad, sino en la situación pedagógica misma.

La autoridad escolar es muy peculiar y por tanto existen ciertas especificaciones. Se dan dos tipos de autoridad interrelacionadas:

a) Autoridad-función: la escuela es una institución que sostiene a la sociedad. El estado delega en los maestros la autorización para educar con la cultura socializada. Cada maestro ejerce con poder su magisterio, dentro de la jerarquización escolar. Esta autoridad debe ejercer creativa y eficazmente su servicio.
b) Autoridad-valor: la ejerce aquel que ha llegado a interiorizar e involucrar la verdad que propone, exponiéndola con un lenguaje propio, involucrante y vivo. Esta autoridad no se basa en la "propiedad de la verdad" sino del que sabe y es testigo de esa verdad. Se es testigo cuando se es signo y mediador: el alumno debe percibir en el maestro un mediador de la verdad que se le presenta y así entenderá que la verdad no se almacena para fines utilitarios sino que está para ser asumida como testigo.

Ambas formas de autoridad deben integrarse en el educador, la autoridad función al servicio de la autoridad valor para hacer a este competente (las personas que poseen autoridad valor necesitan de ese apoyo por su carácter no jerarquizado). Si no existe esta integración en el servicio de la primera a la segunda se corre el peligro que la autoridad función quede en una vigencia externa y formal, nunca educativa, al faltarle la autoridad valor.

Dimensiones de la autoridad-valor

En la autoridad hay diversas dimensiones que deben ser tomadas en cuenta: físicas, síquicas, sociales, individuales, intelectuales, volitivas y, sobre todo, afectivas. Cada faceta aporta a la autoridad un matiz propio y característico que sirve de base a las otras dimensiones de la autoridad.

Dimensión intelectual: es explícita en dos aspectos. que son la capacidad intelectual y el conocimiento de los alumnos y su realidad.

- Capacidad intelectual: se manifiesta en la seguridad y amplitud de los conocimientos, en la capacidad de responder y suscitar preguntas. La grandilocuencia vana, la ignorancia, la confusión de ideas, constituyen el extremo opuesto de la capacidad intelectual. Todo lo que nos ayude a crecer no genera obediencia. Otra incompetencia es la del que sabiendo enseña mal o no enseña, o el "sabelotodo" que afirma saber lo que en realidad ignora. La autoridad no disminuye cuando se acepta la ignorancia o se posterga una respuesta.

- Conocimientos de los alumnos y su realidad: es estar atentos a la totalidad de la vida de los alumnos, desarrollando un cierto estilo que unido a una visión de conjunto y unas técnicas le ayuden a captar el estado, límites y posibilidades de los alumnos.

Dimensión volitiva: el "ayudar a crecer" implica firmeza y claridad de decisiones. El maestro debe expresar decisiones o normas con claridad, precisión y franqueza, sin la rigidez o dureza que impide el diálogo la manifestación de sentimientos e intereses.

Ser sólido y tenaz en la autoridad no tiene nada que ver con ser soberbio, rígido, no autocrítico, violento, impulsivo, torpe, contradictorio, sermonero o miedoso. La autoridad crece cuando ofrece y promueve la crítica, la participación y el consenso, la organización progresivamente autónoma, la libertad que sabe tomar decisiones, cuando asegura la búsqueda y la pregunta, etc.

Dimensión afectiva: ayudar a crecer implica cierta madurez emocional que se logra en la medida que se superan ciertos obstáculos como son:

El miedo: que paraliza, maximiza los fracasos, es síntoma de soberbia por no reconocer las propias limitaciones.

El aturdimiento: descontrol causado por ruidos, dificultades, miedos. Serenarse, ver claro, dialogar y actuar es el camino adecuado.

La violencia: oscurece la razón, genera debilidad en el grupo, se cae en el agravio, la amenaza, el castigo desorbitado, las órdenes impositivas y autoritarias, generales y desadaptadas. Aprender a manifestar la disconformidad sin caer en la imposición del poder.

La soberbia: que deprime ante las críticas y sobrevalora ante las felicitaciones. Aprender a discernir críticas y descontentos.

La injusticia: que discrimina, margina, masifica el trato sin respetar peculiaridades, trata por simpatías o antipatías impulsivamente.

El amor debe impregnar toda decisión de la autoridad. Amar es expresarse en una empatía desinteresada, el elemento más importante y eficaz cuando se trata de procurar crecimientos venidos del "mejor yo". La dificultad a vencer es la división entre bondad y firmeza. La bondad sin firmeza genera autoridades impulsivas y sentimentaloides que no han logrado integrar su simpatía por mediación de la razón. La firmeza con bondad lleva al deseo de dominio, produce ansiedad, bloqueando el deseo de estudiar y degenera en dureza extrema. Es una violencia que destruye y no comprende.

Firmeza con bondad crea mansedumbre, que es la fuerza de aquel que no se impone por la violencia. Es la firmeza pacífica, respetuosa, paciente, que es capaz de ayudar a crecer. No se basa en resentimientos, amarguras o deficiencias. Está libre de autoritarismos.

Para ayudar a crecer es necesario evitar la contradicción entre el lenguaje verbal (escritos, palabras, conversaciones, etc.) y el no verbal (gestos, posición física, rostro, mirada, modo de ser, etc.), que utiliza el educador con sus alumnos y los demás miembros de la comunidad educativa (padres, maestros, etc.). La contradicción de estos dos lenguajes impide que crezca el diálogo y la confianza: perdemos credibilidad al enmascarar nuestros valores y actitudes verdaderas. Nuestra autoridad, al estar vacía de verdad, se convierte en autoritarismo y deja de ser servicio.

Dimensión social: es la autoridad del grupo. En la concepción actual la autoridad es una función del grupo ante el cual el maestro es un servidor, un posibilitador, mas allá de la concepción tradicional que centra la autoridad en el maestro, siendo ella un rasgo de la personalidad de este.

La autoridad debe saber organizar, escuchar, orientar al grupo en la integración de sus miembros por medio de reales vivencias democráticas. Sabrá asegurar el progreso del grupo, el discernimiento de sus logros y dificultades, metas y decisiones tomadas en común, etc.

Sabrá aprovechar el aspecto educativo de los conflictos y tensiones, manteniendo la democratización del poder. Debe percibir las necesidades y aspiraciones, malestares, intuiciones, desorientaciones del grupo. Deberá saber aceptar las críticas, crecer en coherencia, promover la participación y autocrítica, promoviendo la evaluación grupal.

Cuatro tareas de la autoridad en la escuela

Para concretizar el papel de la autoridad en la escuela analicemos cuatro tareas fundamentales que la escuela debe realizar:

La autoridad como "ayudar a crecer"
(aspecto sicológico)

Hay dos necesidades afectivas fundamentales en el niño, que son la seguridad y el estímulo. Seguridad pues todo niño necesita sentirse amado por sus padres, aceptado tal cual es, escuchándolo, apoyándolo, haciendo que sienta cubierta su necesidad de amparo, ternura, acogida.

El estímulo de sus padres y maestros a dar lo que ha recibido, como signo que ha recibido fructíferamente es fundamental para el niño. El niño deberá ir aprendiendo a tomar distancia de sus padres y tomar la vida en sus manos con progresiva autonomía. El amor exigente lo estimulará a llegar a ser lo que debe ser, sin caer en egocentrismos, creciendo en la justa valoración de sí mismo y de los demás.

Para satisfacer esas necesidades de seguridad y estímulo se necesita personas y ambientes que estimulen a los alumnos a no replegarse en sí mismos, asumiendo actitudes positivas hacia los demás, al sentirse reconocidos y valorados. Son los demás los que despiertan en el niño la autoconciencia, y lo harán en la medida en que sepan responder a los esfuerzos que el niño despliega por abrirse a los demás, ayudándolos a que nazca la empatía y la oblatividad, la actitud de entrega generosa y solidaria en el servicio.

El niño debe percibir experiencias de mutua aceptación y pertenencia. El sentido de pertenencia y aceptación de sí ayudan no sólo a mejorar académicamente sino a crear ambientes emocionalmente seguros, en los que él pueda expresarse seriamente, en libertad, aprendiendo a tomar decisiones con otros y a discrepar sin ser rechazado. Para esto es conveniente recordar que nadie puede realizar su mejor yo si está tratando de ser otro, si siempre es rechazado por los demás, si no toma conciencia de su dignidad. El trato y respeto de los demás repercutirán en que logre o no desarrollar su "mejor yo".

Tampoco olvidemos el valor educativo del conflicto. A partir de las situaciones conflictivas o frustrantes que debilitan y destruyen las relaciones interpersonales, deberá aprender a reconstruir críticamente entre todos un ambiente favorable para la convivencia y el logro de las metas deseadas.

La autoridad como "AYUDAR A PASAR"
(aspecto ético)

Los niños y adolescentes deben ir gradualmente, y en la medida que la disciplina vivida en relación a sus padres y maestros así lo haya permitido, aprendiendo a tomar sus propias decisiones e ir dirigiéndose a sí mismos, de tal modo que sean los DD.HH –ya interiorizados– los que guíen sus conductas y no ya leyes exteriores.

Una persona es autoridad de sí misma cuando conoce cuáles son las exigencias que le ayudan a crecer y, lo más importante, siendo capaz de asumirlas. Esto es lo que denominamos autonomía o moral interna. Por el contrario, cuando hay personas que no alcanzan ese nivel de autonomía necesitan ser guiadas por otras personas (heteronomía o moral externa) o por el grupo (socionomía o moral mixta).

Analicemos las etapas del desarrollo del juicio moral, que es el factor más importante y decisivo para entender la evolución hacia la autonomía.

Primera etapa
Pre-moral o anomia (0-6 años aprox.)

Esta etapa, es decisiva en la formación moral de la persona. Se denomina así porque la conducta de los niños a esta edad se realizan desde la impulsividad, desde los reflejos de carácter preconsciente y pre-responsable.

Características:

- Su conducta es impulsiva. No tiene vida moral.
- No hay conciencia moral y por ello no hay juicio moral (no discierne entre lo bueno y lo malo). No actúa moralmente, pues no tiene idea de obligación ni de deber.

- Por el nivel pre-consciente el niño no obedece a sus padres, sólo los sigue.
- Las sanciones de conducta son hedonistas (gestos de aprobación o desaprobación, y siempre de los padres).
- Esta etapa aporta al resto de la vida el factor de orden, necesario para formar la personalidad moral. Para ello necesita ambientes y personas que lo ayude a aprender el orden, la limpieza, el silencio, que entable con él una relación rica afectivamente y en experiencias de seguridad y estímulos.

Esta etapa introduce los hábitos mecánicos de tipo fisiológico y orgánico.

Segunda etapa
Moral de obligación o externa
(Heteronomía) (7-11 años aprox.)

Esta etapa provisional debe persistir sólo lo necesario. Será decisiva para la vida en la medida que vaya siendo abandonada.

Características:

- Cuando la presión de otro origina y fundamenta la obligación moral de la persona, se afirma que su juicio y conductas son heterónomos.
- No tiene comprensión moral de lo bueno y lo malo por sí mismo. En los primeros años de esta etapa (7-8 años) se considera como bueno aquello que es mandado. Posteriormente se considerará correcto aquello que beneficie sus intereses (moral interesada), siendo bueno con quienes los son con él.
- El niño heterónomo se motiva por sanciones heterónomas (premios y castigos), buscando siempre la propia conveniencia.
- El niño (o adulto) heterónomo considera que lo bueno o lo malo lo establecen los padres (en la familia), la policía (en la sociedad) y los maestros (en la escuela).
- En esta etapa se puede descubrir que las normas éticas son obligatorias y válidas siempre para todos.
- Se abre la posibilidad de aprender a distinguir entre la acción externa y la motivación interna de la acción. Los educadores y padres pueden ayudado a descubrir que lo injusto o malo no es faltar a la ley o a la norma, sino fallarle a las personas.
- Si la heteronomía se fija en las personas y ambientes aparece el adulto heterónomo: legalista, interesado, fariseico, de doble moral. Lógicamente maestros heterónomos no pueden ayudar a que los niños y adolescentes dejen de serlo.

Tercera etapa
Moral externa/interna o socionomía
(11-15 años aprox.)

Esta etapa en la que el juicio moral se forma a través de las relaciones con los demás se denomina moral externa porque viene del grupo, e interna por cuanto la personalidad está integrada en el grupo de manera activa y decisoria.

Características:

- Se afirma que el juicio moral es sociónomo cuando el grupo al que se pertenece es el origen de lo que se considera como bueno o como malo.
- En la conciencia de pertenecer a un grupo en cooperación y responsabilidad el adolescente podrá descubrir que la verdad, la responsabilidad, la amabilidad, la simpatía, el respeto, etc. son necesarios para mantener esa permanencia.
- En esta etapa aparece la empatía (capacidad de ponerse en el lugar del otro y sentir con él) como base antropológica de la conducta moral.
- Aparecen las conductas éticas de cooperación, amistad, lealtad, solidaridad, diálogo y justicia. El acuerdo común será una experiencia importante para la evolución de esta etapa.
- Es en esta etapa cuando se puede iniciar y guiar una educación que desarrolle un estilo de vida y un ambiente centrado más en las relaciones que en las situaciones, en la persona que en los objetos, en la promoción y vigencia de los derechos humanos que en el exclusivo respeto a los mismos.
- En la educación hay que evitar tanto el autoritarismo como la permisividad, que bloquean la posibilidad de pensar por sí mismo y adoptar una conducta madura,

en la que sean los principios y no las leyes que guíen su conducta.

Cuarta etapa
Moral del bien o interna: autonomía
(15 años en adelante)

Es la etapa ideal y final del comportamiento moral. Cuando la conducta deja de orientarse por reglas, por la autoridad y por el orden grupal, dando paso a la coherencia de uno mismo con criterios, convicciones, derechos, deberes, valores –aun cuando se vaya en contra de la mayoría– se puede hablar de conducta moral autónoma.

Características:

- La autonomía moral y emocional son las características de esta etapa.
- La autonomía consiste en llegar a una conducta regulada desde el interior (conciencia) de la persona.
- Las sanciones de la conducta ya no son externas (permiso o castigos heterónomos) no marcadas por la aprobación o rechazo del grupo (socionomía), sino por la coherencia o incoherencia entre la conducta y las convicciones, entre lo que se dice y lo que se hace.
- En esta etapa aparece la subjetividad: se empieza a tomar en cuenta las situaciones de cada acción humana, matizando la conciencia de la situación, de las actitudes y excepciones, la rigidez de la ley como norma objetiva de moralidad.
- En esta etapa la conciencia no anula la ley sino que la discierne.
- Es en la acción y en la revisión donde las personas reinterpretan y ordena lo experimentado de acuerdo con la antigua o nueva comprensión de lo que es bueno y lo que es malo: así se va de etapa en etapa.

La autoridad como "ayudar a elevar" las motivaciones secundarias a las primarias (aspecto pedagógico)

Entendemos por motivación el estado de tensión y desarmonía –causado por una necesidad– que, al ser satisfecha elimina parcial o totalmente la tensión.

Existen dos tipos de motivaciones que afectan a la actividad escolar directamente:

- motivaciones primarias: estado por el cual la persona se vuelve activa por razón de la misma actividad, sin necesidad de estímulos exógenos.
- motivaciones secundarias: estado en el cual la actividad se asume porque permite llegar a una meta relacionada artificial o arbitrariamente con dicha actividad.

Si bien ambos tipos de motivaciones se encuentran mezcladas en diversas proporciones, el ideal es que el aprendizaje se base en motivaciones primarias, lo cual incluso aumentará el grado de madurez de la persona o del grupo.

Educar es ayudar a transformar motivaciones, y a esto debe apuntar el servicio de la autoridad, acercando y vinculando progresivamente las motivaciones secundarias a las primarias.

La gran incógnita es cómo transformar la estructura escolar, que fomenta las motivaciones secundarias, para que se vuelque progresivamente a las motivaciones primarias. Para esto consideramos importante:

- Lograr que la asignatura sea un medio que satisfaga la motivación secundaria de tal modo que llegue a ser valorada por sí misma y deje de ser un medio para convertirse en un fin.
- Tener presente la edad evolutiva del alumno. Todo motivo secundario busca medios para alcanzar fines interesantes y externos y dichos fines están más o menos alejados de la actividad elegida como medio, tanto en lo temporal como en lo sicológico. Mientras más niño sea el alumno, más necesario es trabajar con motivaciones primarias, ya que menos significado tendrá un fin que esté lejano de la actividad que realiza, ya que no se encuentra en condiciones de orientar un fin que esté lejano temporal o sicológicamente.
- Integrar las necesidades del alumno en la práctica pedagógica, acogiendo realmente las aportaciones que realiza (experiencias, ocurrencias, sugerencias, etc.) e integrándolas en los objetivos, contenidos y actividades. Estos intereses animan el proceso de aprendizaje, integrando motivaciones primarias y secundarias, y conforman la necesaria diversidad curricular.

La autoridad como "ayudar a crear" la organización estudiantil *(aspecto político)*

Los alumnos deben aprender a participar organizadamente y la autoridad debe ayudarlos a que vayan viviendo una real socionomía que les permita a la vez acceder a la autonomía. Cuando la autoridad ayuda al grupo a asumir las acciones que le conciernen, tomando decisiones, reelaborando los conflictos, elaborando metas comunes, entonces está cumpliendo con su función y sirviendo al real crecimiento democrático.

Es importante que la organización estudiantil surja desde la base, como necesidad del grupo, y no impuesta desde arriba, lo que generaría una falta de representatividad de los miembros elegidos. La participación y la palabra deben estar aseguradas evitando el activismo y la burocratización.

Las autoridades que retrasan, desvían o anulan el proceso de autonomía

Padres y maestros autoritarios

- generan hipocresía en el muchacho, para defenderse del autoritarismo agresivo, se adapta por una sumisión externa y no responde con una obediencia de libertad y solidaridad.
- provoca sentimiento de culpa, angustia, autodesprecio al comprobar que no tiene estímulo para superar sus fallas.
- induce a la pasividad o, contrariamente, a la rebeldía, como respuesta a la agresión de la autoridad dominante.
- crea una falsa conciencia moral cuando el niño se ve obligado a actuar bajo presión, valorándose a sí mismos siempre a partir de la opinión de los demás, sin saber, en definitiva, las causas profundas de sus errores y logros.

Padres y maestros sobreprotectores, permisivos y débiles

- la paternidad sobreprotectora lleva al niño a sucumbir en sus caprichos y tendencias egocéntricas.
- genera incapacidad para pasar del egocentrismo a la oblatividad y solidaridad con los demás.
- considerará bueno lo placentero y malo lo que le exige esfuerzo, estancándose entre la anomia y la heteronomía.
- bloqueará sus relaciones, reduciéndolas a simpatías o antipatías, como criterio de discriminación al establecer relaciones de amistad, trabajo, etc.
- será débil ante la vida, al estar acostumbrado que todos le hagan todo.
- acostumbrará manipular a los demás, con mentiras, mañas y chantajes, para que sirvan a sus intereses egocéntricos.

Padres y maestros indiferentes, fríos y descuidados

- las deficiencias en las relaciones empáticas de la autoridad ejercida como un mero "cumplimiento del deber», genera en el niño subdesarrollo afectivo, soledad, frustraciones e inestabilidad emocional.
- al ser cosificado, el niño percibe una débil o mala imagen de sí mismo, lo que le provoca dificultades de autoaceptación.
- bloqueado por los resentimientos, se quedará fijado en el egocentrismo.
- será proclive a establecer relaciones impersonales y comerciales, usando a los demás, tal como él se ha sentido usado (doble moral).

La autoridad del educador y los principios de los derechos humanos

- Como síntesis digamos finalmente que la autoridad escolar no puede entenderse desde una perspectiva ajena a los principios de los Derechos Humanos. Solo una autoridad entendida desde el respeto a la dignidad del alumno y concebida como servicio pleno y efectivo a las necesidades del mismo puede responder coherentemente a los principios de los DD.HH.

La ética del educador debe basarse en los valores inherentes a los DD.HH para llegar al objetivo propuesto de ser generadores de una nueva sociedad. Si proclamamos la opción por una sociedad justa y participativa no se puede rechazar la visión crítica que el alumno

tenga del maestro; si el derecho a la palabra es considerado un derecho de todos debe darse espacio a la "pedagogía de la pregunta", escuchando las inquietudes y planteos del alumno desde una perspectiva de crecimiento a partir del interrogante, teniendo siempre presente la necesidad de estimular la pregunta y teniendo en cuenta que, como dice Paulo Freire, "no hay pregunta tonta ni respuestas definitivas". Cohibir el derecho a la pregunta, con actitudes que rozan en la burla, el desprecio o la minusvaloración del sujeto que interroga constituye una flagrante manera de "castrar la curiosidad, sin la cual no hay creatividad" (en palabras del mismo Freire).

Los maestros deben educar de modo que se respeten los Derechos Humanos en el aula, en la escuela, en la comunidad. El educador consciente de su misión y comprometido con los valores y principios de los DD.HH romperá con el sentido elitista, represivo y verticalista de la educación, desarrollando en su labor actitudes que conduzcan al alumno/a, a la comunidad y a él mismo por el sendero de la solidaridad, la justicia, la paz, la ética, el respeto por las diferencias, la búsqueda del diálogo como instrumento de comunicación humana en contraposición a toda forma de violencia implícita o manifiesta; educador abierto a la autocrítica y al cuestionamiento, que permite evaluar y contrastar su labor educativa y su práctica curricular oculta a la luz de la criticidad de la comunidad educativa.

Es tarea de los educadores en su conjunto construir una cultura democrática en la escuela, única manera de insertar con autenticidad una educación en DD.HH. Esta cultura escolar es una creación social, por consiguiente es posible de alcanzar con el concurso de todos los actores sociales que en ella participan. Ahora es válido preguntarse ¿Qué actitudes del educador atentan contra la esencia de los derechos humanos y la vivencia de estos en la escuela? Una primera respuesta legítima sería: toda actitud que atente contra la dignidad del educando. Pero es válido detenernos en un análisis más pormenorizado de esta cuestión.

La Declaración Universal de los DD.HH ha consagrado principios fundamentales entre los cuales destacamos para nuestro posterior análisis actitudinal los siguientes:

"Todos los seres humanos nacen *libres e iguales* en dignidad y derechos..."(Art. 1).

"Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración, *sin distinción alguna* de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición..."(Art. 2).

"Todo individuo tiene derecho a la vida, a la *libertad* y a la *seguridad* de su persona". (Art. 3).

"Nadie será sometido a… tratos crueles, inhumanos o *degradantes*. (Art. 5).

"Toda persona tiene derecho a la *libertad* de *pensamiento*…" (Art. 18).

"Toda persona tiene derecho a la educación… La educación tendrá por objeto el *pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales*…" (Art. 26).

Un educador y una escuela que deseen ser autoridad para ayudar a crecer tienen que cumplir con la tarea de ayudar a pasar de forma progresiva de la heteronomía a la socionomía y a la *autonomía*. Este es el compromiso cabal con los DD.HH … ayudar a *personalizar* a los sujetos de la educación.

Sin embargo desde una concepción errónea de la autoridad podemos generar actitudes que despersonalicen. ¿En qué medida nuestras actitudes dañan, cercenan, prohiben, incapacitan para vivir plenamente los derechos humanos antes enunciados y que no constituyen un mero reconto legal o doctrinario de las Naciones Unidas, sino la expresión de lo que es para la conciencia universal la esencia del ser persona humana en su integridad bio-sico social y cultural?

Distingamos las actitudes que atentan contra estos derechos:

Actitudes de represión: imponiendo normas, ideologías, valores, silencios, patrones de conducta: crea ambientes violentos, marginantes, excluyentes. No se fomenta la empatía, la solidaridad, ni el diálogo (valores intrínsecos a los DD.HH). Se promueve personas replegadas sobre sí mismas. El uso del insulto, el golpe, etc., son expresión de estas actitudes.

Actitudes de miedo: el castigo y el miedo como base de la motivación. Es un refuerzo perma-

nente de la heteronomía. Típico ejemplo son las órdenes sin decir el por qué y para qué, los castigos jerarquizados según la infracción, etc.

Actitudes de miedo a la libertad: cuando el maestro concibe a la libertad y la autoridad como opuestos irreconciliables. El control y la vigilancia sirven como presión moral, ambiental, racial, que paralizan e incapacitan para vivir la empatía y la solidaridad.

Actitud de fácil recurso a la autoridad: cuando la autoridad no se basa en el testimonio de vida, sino en el reglamento, la norma, la resolución ministerial, el dogmatismo, la organización verticalista y jerárquica, la rutina, la "obediencia debida».

Actitudes sobreprotectoras: el extremo opuesto del péndulo ... todo está resuelto, previsto, pensado y repensado; toda dificultad se evita, todo deseo es cumplido. Se genera así un retardo y un bloqueo de la personalización, fijando actitudes egocéntricas y, por tanto, incapacitando para la autonomía y la vivencia plena de los propios derechos del sujeto.

Actitudes de dependencia afectiva: prolongando y reforzando lazos que conllevan domesticación, pasividad y egocentrismo.

Actitudes de indiferencia y masificación: que despersonalizan, insensibilizan, crean personas cosificadas, rencorosas, subdesarrolladas afectivamente e hipersensibilizadas o, por el contrario, frías, marginadas y ausentes. Ejemplo de ello los profesores que son excelentes en la autoridad función, pero no existen como autoridad - valor.

Actitudes de uniformidad y marginación: donde el autoritarismo y la competencia llevan a discriminar alumnos y clasificarlos en buenos y malos, eficientes y deficientes, ricos y pobres, reproduciendo las desigualdades sociales.

Actitudes que sobrevaloran el orden: donde la disciplina se entiende sólo como orden, aseo, puntualidad, modales, y no como un medio para llegar a metas deseadas.

Actitudes que valoran la sumisión: prefiriendo la bondad temperamental, la pasividad y la ausencia de problemas, por encima del esfuerzo y el dominio progresivo que los temperamentos desbordantes y apasionados necesitan.

Actitudes negativistas: que llevan a buscar siempre lo que está mal, basados en la desconfianza sistemática. La reacción del alumno será rebeldía o hipocresía y disimulo.

Actitudes no motivadoras o verbalistas: buscando que el alumno/a adquiera hábitos por presión externa y repetición; que «aprenda» los valores como si fuesen sólo cuestión de un contenido memorístico. Se exige estudiar y cumplir normas sin dar el por qué y el para qué.

Conclusión

Otra escuela es posible

A lo largo de este trabajo hemos tratado de diagnosticar los elementos que constituyen nuestra praxis educativa desde el punto de vista de la disciplina y la autoridad, para desde allí construir una concepción diferente de la disciplina y la autoridad basadas en los derechos humanos.

Generar el cambio de actitudes y mentalidades es un proceso que exige y exigirá un desempeño consciente y comprometido con el cambio social por parte de los diversos actores que nos encontramos inmersos en dicho cambio. Pero esto se dará en la medida que estemos sostenidos por una visión esperanzadora, activa, utópica, capaz de discernir los elementos y los signos presentes en estos tiempos de transformación del mundo y las sociedades, donde los desafíos, lejos de ser menores, se multiplican y en esto la escuela no queda excluida sino que se ve ante la disyuntiva inevitable de seguir siendo reproductora de un sistema excluyente y opresor o, por el contrario, convertirse de una vez por todas en el agente concientizador y movilizador de los estratos sociales, tomando como bandera y eje de su misión los Derechos Humanos. Dar respuesta a este proyecto histórico implica reencontrarnos con nuestra vocación más profunda de educadores, recuperar el sentido socializador y revolucionario de la educación y, luego de una exhaustiva reflexión hacia el interior de nuestra persona, de nuestra comunidad y de nuestra sociedad, iniciar el proceso de transformación que conlleve a lograr el objetivo último que nos mueve: la felicidad de todos lo seres humanos, alcanzada mediante el desarrollo sostenido y la solidaridad.

Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador

Paulo Freire. Texto adaptado por el autor en Buenos Aires el 21/6/85, durante el acto preparatorio de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos.

Estas virtudes no pueden ser vistas como algo con lo cual uno nace o como un regalo que uno recibe, sino como una forma de ser, de encarar, de comportarse, de comprender, todo lo cual se crea a través de la práctica en búsqueda de la transformación de la sociedad.

No son cualidades abstractas, que existen antes que nosotros, sino que se crean con nosotros (y no individualmente).

Las virtudes de las cuales voy a hablar no son virtudes de cualquier educador, sino de aquellos que están comprometidos con la transformación de la sociedad injusta, para crear una sociedad menos injusta.

Discurso y práctica

Ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace

La primera virtud o cualidad que me gustaría subrayar, es la virtud de la coherencia. La cohe-ren-cia entre el discurso que se habla y que anuncia la opción, y la práctica que debería esta confirmando el discurso.

Esta virtud enfatiza la necesidad de disminuir la distancia entre el discurso y la práctica.

Esto no es fácil de lograr.

Cuando me refiero a esta virtud, al nivel más grande de la lucha política, yo digo que hay que disminuir la distancia entre el discurso del candidato y la práctica del que resulta elegido, de tal manera que en algún momento la práctica sea discurso y el discurso sea práctica.

Obviamente que en este intento de coherencia, es necesario señalar en primer lugar, que no es posible alcanzar la coherencia absoluta y que, en segundo lugar, ello sería un fastidio.

¡Imagínense ustedes que uno viviera de tal manera, la coherencia que no tuviera la posibilidad de comprender lo que es coherente, porque sólo se es coherente!

Entonces no se sabe lo que es.

Se necesita ser incoherente para transformarse en coherente.

Hay, sin embargo, un mínimo tolerado para la incoherencia. Yo no puedo proclamar mi opción por una sociedad justa, participativa y, al mismo tiempo, rechazar a un alumno que tiene una visión crítica de mí como profesor.

Palabra y silencio

Saber manejar la tensión entre la palabra y el silencio

Otra virtud que emerge de la experiencia responsable, es la virtud de aprender a lidiar con la tensión entre la palabra y el silencio. Esta es una gran virtud que los educadores tenemos que crear entre nosotros.

¿Qué quiero decir con esto?

Se trata de trabajar esa tensión permanente que se crea entre la palabra del educador y el silencio del educando, entre la palabra de los educandos y el silencio del educador.

Si uno, como educador, no resuelve bien esta tensión, puede que su palabra termine por sugerir el silencio permanente de los educandos.

Si no sé escuchar y no doy el testimonio a los educandos de la palabra verdadera a través de exponerme a la palabra de ellos, termino discur-seando "para" ellos. Hablar y discursear "para" termina siempre en hablar "sobre", que necesaria-men-te significa "contra".

Vivir apasionadamente la palabra y el silencio, significa hablar "con" los educandos, para que también ellos hablen "con" uno.

Los educadores tienen que sumirse también como sujetos del discurso, y no como repetidores del discurso o de la palabra del profesor.

Vivir esta experiencia de la tensión entre la palabra y el silencio no es fácil. Demanda mucho de nosotros.

Hay que aprender algunas cuestiones básicas como éstas, por ejemplo, no hay pregunta tonta ni tampoco hay respuesta definitiva.

La necesidad de preguntar es parte de la naturaleza del hombre. El orden animal fue dominando el mundo y haciéndose hombre y mujer sobre la base de preguntar y preguntarse.

Es preciso que el educador testimonie en los educandos el gusto por la pregunta y el respeto a la pregunta.

La pregunta es fundamental, engarzada en la práctica.

A veces, por ejemplo, el educador percibe en una clase que los alumnos no quieren correr el riesgo de preguntar, justamente porque a veces temen a sus propios compañeros.

Yo no tengo duda en decir que, a veces, cuando los compañeros se burlan de una pregunta, lo hacen como una forma de escaparse de la situación dramática de no poder preguntar, de no poder afirmar una pregunta.

A veces el propio profesor, frente a la pregunta que no viene bien organizada, dibuja una sonrisa, de esas que todo el mundo sabe qué significan por su manera especial de sonreír.

No es posible este modo de comportarse porque conduce al silencio. Es una forma de castrar la curiosidad, sin la cual no hay creatividad.

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta, porque lo que siempre estamos escuchando es una pedagogía de la contestación de la respuesta.

De manera general, los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.

Subjetividad y objetividad

Trabajar críticamente la tensión entre subjetividad y objetividad

Otra virtud es la de trabajar en forma crítica la tensión entre subjetividad y objetividad, entre conciencia y mundo, entre ser social y conciencia.

Es difícil definir esta tensión porque ninguno de nosotros escapa a la tentación de minimizar la objetividad y reducirla al poder de la subjetividad todopoderosa. Entonces se dice que la subjetividad arbitrariamente crea lo concreto, crea la objetividad.

No se puede transformar el mundo, la realidad, sin transformar las conciencias de las personas: ese es uno de los mitos en que miles de personas han caído: primero se transforma el corazón de las personas y, cuando se tiene una humanidad bella, llena de seres angelicales, entonces esta humanidad hace una revolución que es divina también. Esto simplemente no existe, jamás existió.

La subjetividad cambia en el proceso de cambio de la objetividad.

Yo me transformo al transformar. Yo soy hecho por la historia, al hacerla.

Otro equívoco que está en esta tensión es el reducir la subjetividad a un puro reflejo de la objetividad. Entonces, esta ingenuidad asume que sólo debe transformarse la objetividad para que, al día siguiente, cambie la subjetividad. No es así, porque los procesos son dialécticos, contradictorios, procesuales.

Cuando yo les digo que es difícil que uno ande por las calles de la historia sin sufrir alguna de estas dos tentaciones, quiero decir que yo también tuve estas tentaciones y anduve cayéndome un poco para el lado de la subjetividad.

Recuerdo, por ejemplo, que en la "Educación como Práctica de la Libertad" tuve algunos momentos que anunciaban que había sido picado por el subjetivismo.

Cuando leo la palabra "Concientización" –palabra que nunca más usé desde 1972–, la impresión que tengo es que el proceso de profundización de la toma de conciencia aparecía en ciertos momentos de mi práctica como algo subjetivo.

Me autocritiqué cuando vi que parecía que yo pensaba que la percepción crítica de la realidad ya significaba su transformación. Esto es idealismo. Superé esas fases, esos momentos, estas travesías por las calles de la historia en que fue picado por el sicologismo o por el subjetivismo.

Red de Apoyo por la Justicia y la Paz

Aquí y allá

Diferencia el aquí y el ahora del educador y el aquí el ahora del educando

Otra virtud del educador y la educadora, es cómo no sólo comprender sino vivir la tensión entre el aquí y el ahora del educador y el aquí y el ahora de los educandos.

Porque en la medida que yo comprendo la relación ente "mi aquí" y "el aquí" de los educandos es que empiezo a descubrir que mi aquí es el allá de los educandos.

No hay allá sin aquí, lo cual es obvio. Sólo reconozco que hay un aquí porque hay algo diferente que es el allá. Solamente es posible cambiar un aquí porque hay un contrario.

Si yo estoy en una calle, hay sólo tres posiciones posibles: en el medio, en un lado o en el otro. Las demás son aproximaciones a estas tres posiciones básicas. Si yo estoy en el lado de acá, y quiero ir al otro lado, debe atravesar la calle.

Es por esta razón que nadie llega allá partiendo de allá. Esto es algo que los políticos-educadores y los educadores-políticos no olvidamos, es decir, respetar la comprensión del alumno, de la sociedad, la sabiduría popular, el sentido común que tienen los educandos.

Entonces, pretendemos partir de nuestro aquí.

Yo no estoy diciendo que los educadores deben quedarse permanentemente en el nivel del saber popular. Hay una diferencia muy grande entre quedarse y partir.

Yo hablo de partir del nivel en que el pueblo se encuentra, porque alcanzar el allá pasa por el aquí.

Espontaneísmo y manipulación

Evitar el espontaneísmo sin caer en la manipulación

Hay otra virtud que es evitar caer en prácticas espontaneístas sin caer en posturas manipu-ladoras.

Esto no es así. El contrario de estas dos posiciones es lo que yo llamo una posición radicalmente democrática.

A esta altura quiero decir que no hay que temer pronunciar la palabra democracia. Porque hay mucha gente que, al escuchar esa palabra, la asocia con social-democracia e inmediatamente con reformismo.

Teoría y práctica

Vincular teoría y práctica

Otra virtud es la de vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como superposición sino como unidad contradictoria. De tal manera que la práctica no pueda prescindir de la teoría.

Hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica.

Hacer esto demanda una enorme seriedad, una gran rigurosidad (y no superficialidad). Exige estudio, creación de una disciplina seria.

Pensar que todo lo que es teórico es malo, es algo absurdo, es absolutamente falso. Hay que luchar contra esta afirmación. No hay que negar el papel fundamental de la teoría.

Sin embargo, la teoría deja de tener cualquier repercusión si no hay una práctica que motive la teoría.

Paciencia e impaciencia

Practicar una paciencia impaciente

Otra virtud es la de aprender a experimentar la relación tensa entre paciencia e impaciencia, de tal manera que jamás se rompa la relación entre las dos posturas.

Si uno enfatiza la paciencia, cae en el discurso tradicional que dice: "Ten paciencia, hijo mío, porque tuyo será el reino de los cielos". El reino debe ser hecho aquí mismo, con una impaciencia fantástica.

Si nosotros rompemos la relación entre paciencia e impaciencia, dejándonos ganar por la impaciencia, caemos en el activismo. El activismo olvida que la historia existe, no tiene nada que ver con la realidad, pues está fuera de ella.

Texto y contexto

Leer el texto a partir de la lectura del contexto

Finalmente, yo diría que todo esto tiene que ver con la relación entre la lectura del texto y la lectura del contexto.

Esta es una de las virtudes que deberíamos vivir para testimoniar a los educandos, cualquiera que sea su grado de instrucción (universitario, básico o de educación popular), la experiencia indispensable de leer la realidad, sin leer las palabras. Para que incluso se puedan entender las palabras.

Toda lectura de texto presupone una rigurosa lectura del contexto.

El aula punitiva (características del aula escolar)

Recopilación a partir de "El aula punitiva", de Arnaldo Esté, Publicado por la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz como parte de la Serie "Los derechos humanos llegan a la escuela". Caracas, 1999.

Introducción: marco teórico

La vergüenza

La educación planteada como acción civilizatoria supone adoptar los valores y saberes de la cuItura civilizada —en nuestro caso cultura de la sociedad industrial— como el deber ser ineludible y necesario. El docente venezolano en esa tarea tropieza con dos graves obstáculos: uno, él no es «civilizado y occidental», no responde a ese arquetipo; dos: sus alumnos tampoco lo son.

Esto le genera una permanente tensión y sentimiento de culpa. Vergüenza que, por ser constante, lo vuelca en el abandono, ante la imposibilidad de ser como se impone que sea y la constatación de ser como es.

La vergüenza proyecta su peso sobre todo movimiento. Todo lo que no está prescrito es inevitablemente maIo y penalizable. Culpa y castigo son el lenguaje habitual. De este modo las manifestaciones del estudiante como joven y persona proveniente de una cultura no «civilizada» se perciben no como diversidades sino como incorrecciones valoradas *a priori* externamente.

La pena

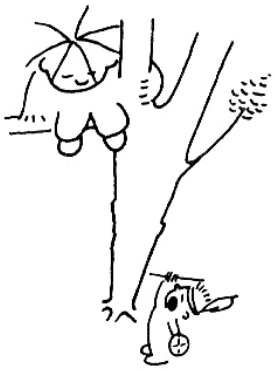
La pena es la búsqueda del silencio para recibir la verdad y la expiación de la culpa por no ser como se debe ser. En diversas ocasiones y situaciones la pena puede ser útil y usada para fortalecer la ley, para inducir la formación del carácter, para romper la dignidad, como suplicio o por venganza social El hombre no ha sido mezquino a la hora de inventar penas para otros y para sí; penas como privación de premios, como no reconocimiento, como postergación o discriminación, como no placer, pérdida o privación, como condena a la soledad y el desarraigo, como cultivo del miedo y la fragilidad. De esa larga lista tomamos la dignidad rota, la conciencia culpable de no ser como se debe, el desconocimiento de sí por no ser como otro.

Así el castigo parece referirse al agente externo, mientras que la pena se refiere al efecto que aquél causa. La valoración de la pena tiene mucho que ver con la privación de algo que se tiene o ha tenido y esa valoración puede ser de efectos explosivos. Las convulsiones sociales son impredecibles porque generalmente los predictores, hechos a una cierta cultura, no entienden de qué manera puede ser pronto ostensible una pena al resultar identificada con una abrupta privación. Así un largo estado de carencia puede pasar desapercibido y no tenido como pena, a pesar de haber sido muy dañino, haciéndose evidente cuando es detonado por una privación súbita de algo que, aunque pequeño, se tenía habitualmente.

El suplicio

El suplicio es concebido como un ensañamiento sistemático y prolongado en las formas físicas del cuerpo. Una destrucción ensañada que trata de expresar la necesidad de venganza y la ira social o divina contra el delincuente. No hay ningún propósito de redención o rectificación; el condenado paga su culpa con un suplicio que trata de causar en él, intensamente, lo equivalente al mal que causó. Esta concepción del suplicio vinculada a lo físico deja campo para organizar su proposición donde la pena se va desplazando de lo físico a lo espiritual, al alma.

El desplazamiento de la pena de lo físico al alma nos obliga a reflexionar sobre lo que se puede Ilamar la «cultura del dolor», para



ubicar la relación existente entre la percepción que se tiene del dolor o suplicio, o del sufrimiento en general, y el hábito o la tradición de recibirlo. La «letra con sangre entra», como refrán, resume la cultura del dolor asociado a la enseñanza. Cultura que en muchas sociedades escolarizadas se aposenta y hace que el niño acuda a la escuela dispuesto al sacrificio. Posiblemente con los símbolos de los premios que tal postergación o sumisión podrán significar (el modelo educativo japonés en un claro ejemplo de esto).

Pero esa cultura, si alguna vez existió en nuestro país, ahora es cosa rara y cada vez menos frecuente. La idea de escuela justa se extendió junto con la masificación del sistema. Por tanto el concepto de escuela que se implantó en Venezuela desde 1941 ya no suponía que la escuela reclamara la cultura del dolor. Desde entonces el castigo físico fue maI visto y ahora la disposición a la postergación y la sumisión, la aceptación de ese tipo de dolor, no son valores deseables en la educación venezolana. El castigo físico como recurso de enseñanza, lejos de provocar sumisión, provoca rechazo y resistencia, cuando no sublevación.

Es difícil discutir los logros de esa cultura del dolor físico; de que la letra con sangre entra… ientra!, pero, ¿cuál es el costo de esa entrada? ¿Qué es lo que realmente se aprende así? ¿Para qué es útil esa letra así adquirida? ¿A quiénes excluye ese proceso? ¿Qué requisitos hay que cumplir para que ello funcione?

Funciona cuando el estudiante, criado en la cultura del dolor, toma para sí ese camino sin saber de otro. Es útil para los entrenamientos y manejos obedientes, para aprender a ejecutar. Es costosa porque limita la creatividad, la innovación, la divergencia, la vigorización del sujeto para los procesos constructivos, prolongando indefinidamente la infancia dependiente. Es excluidora de los que no se disponen a postergar la felicidad por el dolor y la abstinencia, que para nuestro caso son la mayoría de la población.

No obstante, y a pesar que ya no quedan casi argumentadores teóricos de esta pedagogía de la sanción, la pena y el castigo persisten y no sólo se hacen, sino que resultan ser la principal actividad, que caracteriza así a todo el sistema. La pedagogía del castigo se verifica en nuestras escuelas no ya como castigo físico, sino como una supresión del otro en cuanto sujeto; supresión que no es percibida como castigo, porque en el resto de la sociedad ese sujeto emancipado tampoco es percibido como posible o deseable.

Existe pues, en lugar de la «cultura del dolor», un estado —en— dominio, una ausencia de dignidad que impide ver la negación del otro como una pena.

El castigo se da en todas las formas que describiremos, marcado por dos obsesiones casi rituales: el silencio para que la ceremonia de la palabra se realice y la represión de toda manera de ser en el docente o el estudiante que signifique su diversidad cultural, lo no deseado, lo no correspondiente a los paradigmas civilizadores.

Hoy es raro encontrar el castigo en forma de golpes o torturas en las escuelas. No obstante, no podemos decir que no sea un castigo al cuerpo. Es imposible hacer algo mental que no sea corpóreo, ni algo físico que no sea mental, asumiendo que el hombre es cuerpo.

Así el problema está en que el castigo no puede ir más allá de lo aceptable por la cultura del lugar, ya que puede causar su desproporción la inversión de los roles, convirtiendo a los penados en héroes y al que castiga en villano. Esto obliga a actualizar la pena (no a suprimirla). En palabras de Foucault «el castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos».

Las críticas al sistema educativo han Ievado a evolucionar y cambiar las técnicas de la pena, tornándose cada vez más sutiles y racionales, pero no menos efectivas en el propósito de quebrar al sujeto y desvalorizar su condición en la búsqueda del silencio y la convergencia, muchos menos que en el mejoramiento del sancionado.

En el aula de clase se entrecruzan dos cursos: el ambiente de pena y las penas mismas. El ambiente de pena es una pena prolongada que se recibe al entrar al aula y permanecer en ella, es lo más próximo al terror, que inhibe no sólo los actos penables, sino todo acto independiente. Es la devoción por la pasividad y la convergencia. La pena misma es el acto

reiterador del ambiente que pretende curar la disidencia y restablecer el escarmiento.

Salirse de ese curso es muy difícil. Es consustancial a la escuela misma, tan así que es esperado por padres y alumnos, sobre todo en los colegios privados, a los que se tiende a calificar positivamente por su posibilidad de conservar e inculcar esta visión de la disciplina.

La pena ha dejado de centrarse en el suplicio como técnica de sufrimiento; ha tornado como objeto principal la pérdida de un bien o un derecho. Surge el interrogante clásico: ¿hay un lindero entre el dolor físico y el mental o espiritual? El hombre es ante todo hombre-cuerpo, no hay lugar para las disociaciones. Es posible decir que el sufrimiento tiende a ubicarse en algún lugar del cuerpo y sus manifestaciones fisiológicas sean diferentes, según sea dolor por amor, temor, ausencia, soledad, hambre, privación… pero siempre todo el cuerpo, todo el hombre, estará comprometido, el equilibrio de la química y la energía perturbadas, el pensar transitado.

Del cuerpo como objeto de castigo se pasa al alma. Desplazar el castigo del suplicio físico a lo intelectual es una refinación técnica que posiblemente le quita a la pena la explicitud, y al castigado la percepción del origen de su castigo, haciéndolo doblemente violento: al hecho violento se suma la violencia simbólica de la falsedad. Los objetivos de la pena son la ruptura como actor del sujeto individual que recibe la pena y del grupo que recibe el ejemplo, el escarmiento, la amenaza, que cultivarán el ambiente punitivo, el silencio necesario para recibir la verdad. Castigar es una confesión y un arrepentimiento: castigar para que se vea que quiero ser perfecto como me está exigido que lo sea; para que se vea que yo no lo soy ni mi alumno tampoco.

El estado en dominio

Algunos pensadores sostienen que una persona en estado de dominio abandona su deseo y debe satisfacer el deseo de otro; debe reconocerlo sin ser reconocido por él. Pero reconocer así implica reconocerlo como amo y por tanto reconocerse y hacerse reconocer como esclavo.

Sin embargo una condición de esa relación de dominio es que el dominado ignora su condición, no percibe su relación, se identifica con el amo. De esa condición deviene la culpa cuando descubre en sí cosas que no son como las del amo, cosas que percibe como imperfecciones y no como particularidades o peculiaridades.

El estado dominio es distinto de la conciencia esclava. En la conciencia esclava el esclavo se reconoce, como tal y es reconocido así. En el caso del estado en dominio tal condición es ignorada. El esclavo en real autorreconocimiento no comprenderá la libertad ni la buscará. En el otro caso, en cambio, se conocerá la libertad pero como libertad del amo, luego no se la comprenderá. Hay una falsa igualación que conduce al planteamiento de rutas impropias. No se trata de liberarse al estilo del amo. Se trata de liberarse en el sentido de la diversidad no reconocida. Advenir a la conciencia de una relación de dominio implica comenzar a salir de éste. Pero ese advenimiento tiene que ser efecto de un proceso real de construcción de esa conciencia, desde el propio acervo y la propia trayectoria del sujeto, y no el resultado de una dotación mesiánica, informada y dotada desde fuera. Mucho menos cuando esa conciencia dotada proviene de la misma fuente de dominio: el amo. El estado en dominio es una condición dual en que la responsabilidad mayor es del dominado, con la nueva carga que las acciones benéficas del amo incrementan ese dominio, incluso cuando expresan buena voluntad o voluntad liberadora. Es un proceso que implica el ejercicio de la libertad en sentido acumulativo, de reafirmaciones sucesivas.

El docente, comisionado a educar, al contrastarse con los patrones que debe conformar, aquellos que vienen del amo, pronto descubre en sí mismo imperfecciones que invocarán penas y autorrepresión. El maestro dirige contra sí mismo todo el arsenal educador en el que ha sido entrenado. Pero aún más, sus propias culpas derivan hacia sus alumnos en los que ve las propias imperfecciones, magnificadas por las miradas externas, siempre exagerantes del defecto ajeno, como por la actitud propia y benefactora de la actitud del maestro. Es esta doble condición

de pena para sí y para el alumno la que priva en el salón de clases.

Aquí se plantea un fuerte cuestionamiento metodológico para la acción social: ¿Cómo iniciar la salida transformación de un estado en dominio cuando falta conciencia de la propia situación y determina una inercia y entrega, de tal suerte pasiva, que más reclama conmiseración y limosna que la propia actividad o emancipación? ¿Cómo romper esa inercia pero sin convertirse en un elemento más del dominio que se quiere superar?

Un primer paso será tratar de incidir sólo sobre la condición inicial de subjetividad: dignidad y cohesión.

Dignidad en cuanto que conciencia de la propia condición de sujeto, logrado esto en la interacción social.

Cohesión en cuanto a la realización de la subjetividad colectiva (interiorización y adopción por el individuo del carácter social en una interdeterminación dialéctica), cambiando de comunidades disgregadas a comunidades cohesionadas y capaces de producir y percibirse.

Otra temática presente es la de la espontaneidad. La misma ha sido concebida como la ausencia del líder necesario. Aquí lo concebimos en los términos de que la comprensión de los procesos sociales sólo es posible en la medida en que la gente que los realiza participa construyéndolos y no siguiendo alguien, y que ese curso, costoso y a veces lento, es el que tiene la suficiente profundidad para garantizar su fertilidad a largo plazo.

¿Qué tiene que ver la culpa con el reconocimiento?: el dominado trata de ser en apariencia lo que cree ser en realidad (expresa lo que cree que es). Trata de cobrar la apariencia del amo para que éste lo reconozca como par y no lo logra, e incluso hay casos en que el mismo amo quisiera hacerle que el le interesa en cuanto que diverso más que corno falso integrante de la grey de los amos. Aquí la dinámica de la esclavitud se da en tanto el querer ser y no lograrlo y ese reconocimiento perseguido y frustrado. No obstante, el no ser el amo en esencia Ileva a buscar su apariencia a toda costa. Lo que el dominado entiende no es que no sea el amo, sino que no ha logrado la expresión adecuada, el momento y la oportunidad para hacerse valer y reconocer, enajenóándose más aún en la compra de apariencias y momentos susceptibles de ser comprados, quedando una nueva deuda y la misma esencia de su diversidad no cultivada.

La insistencia en ser lo que no se es, la reiteración del frustre se hace indignidad: la conciencia de ser un amo de menor valía, un sujeto roto e incapaz. No se es reconocido por no hacer mérito para ello. Esa falta genera culpa que se castiga al percibir cualquier diversidad emergente que no es percibida como tal sino como deficiencia.

Es el estado en dominio propio de nuestra condición colonial. El colonizado no se percibe como esclavo, corno otro, sino como el mismo amo. No percibe la relación de dominio ni su condición de esclavo, por tanto no la asume. Todo lo contrario, creyéndose libre y en conciencia de sí, actúa como un amo sin tener sus atributos. Cree ser parte de ese conflicto social, de aquel ámbito que no comprende ni expresa. Al actuar así no sólo yerra su condición sino que olvida su propia realización.

En el esquema hegeliano del esclavo, éste es parte inseparable de una unidad cultural. Para que exista el amo es necesaria la «conciencia servil» asumida por el esclavo.

Pero el sujeto roto y colonizado en estado en dominio no se acepta servil sino par del amo y busca su concurso, olvidando su diversidad, lo cual le impide construir su curso propio.

En la conciencia servil y enfrentado al trabajo el esclavo puede perfeccionarse, revelarse, tomar conciencia de su situación y tratar de salir de ella. El colonizado, en cambio, no se siente esclavo y no teniendo el recurso del trabajo para dignificarse buscará su realización en el curso del amo colonizador.

El esclavo sabe lo que es ser libre. Sabe también que no lo es y que quiere devenir libre, para reinar en el mundo técnico por él creado con su trabajo.

El hombre en dominio, colonizado, por el contrario, entiende su libertad corno identificarse con el amo, sumergiéndose en esa condición; salir del tercer mundo donde supone que sólo existe geográficamente y para ello asumir toda proposición venida del ambiente del amo. Esa condición del hombre en dominio, ciego de su propia condición, hace más doloroso su estado. Cada esfuerzo lo hunde

más y lo aleja de la diversidad. Por momentos se siente realizado en el mito proletario que propone el amo, por momentos se siente florecer en el culto al mercado que surge del mismo amo. Pero, inevitablemente, regresa a su carencia de camino, a contemplar su ignorancia de sí y del ambiente que lo constituye, incapaz de generar su propia diversidad.

La diversidad

Es una condición individual y grupal. El hombre diverso surge de la convergencia e integración de órdenes que podemos llamar culturales, históricos, sociales, genético-biológicos y ecológicos. Constituyentes que se presentan en él, física y espiritualmente, como un conjunto indivisible que llamamos cuerpo. Los componentes fisiológicos y culturales del cuerpo permiten al sujeto interactuar consigo mismo, con los otros y con las cosas para construir, organizar y agrupar las cosas de un mundo que lo continúa, y que regresan a él, luego de organizadas, para acrecentar su vigor.

La diversidad es también condición social, cultura de un grupo, expresión de una unidad simbólica. El sujeto colectivo actúa desde un acervo colectivo, manifestado a través de cada individuo.

La diversidad como condición cultural se da en diversos grados de proximidad, que establecerán campos de identidad que van más allá de los lenguajes de la lógica convencional. Lo diverso existe como unidad cultural y es desde allí que el individuo debe realizarse, buscar reconocimiento, hacer conciencia y comprensión, para desde ella construir su mundo y hacer su libertad.

El hombre en dominio no se comprende como diverso y entiende el mundo y la historia como una sola. Cuando le hablan del fin de la historia cree que terminó la suya, por lo que se trata sólo de perfeccionar esa cultura de la depredación y la competencia, de la razón como su criterio legalizador y legitimador y no buscar otra.

El sujeto individual es, a la vez, grupo e individuo en una unidad que se hace fértil en la medida de su complementación.

La conciencia de sí y la dignidad

El individuo necesita del otro para encontrarse en él, dar y recibir reconocimiento. Si los otros no ratifican constantemente su equipaje simbólico, lingüístico y comunicativo, fortaleciéndolo, la construcción del sujeto es cuesta arriba.

Toda construcción y comprensión se da en un sujeto que lo es en la medida de su dignidad. El sujeto al constituirse como dignidad construye, crea, comprende, comunica, aprende y desarrolla sus destrezas y habilidades.

El ambiente de castigo y las relaciones de poder en el aula hacen que todos los esfuerzos de construcción que hacen los estudiantes, individual o grupalmente, se vean coartados por la necesidad de contrastarlos con los paradigmas de la racionalidad occidental, universalista y descontextualizada, impuesta en los planes de estudio, en los discursos de los docentes, en los textos escolares. Por eso *el problema inicial de la educación se refiere a la dignificación del sujeto, al fortalecimiento de la persona.* Esta dignificación no se logra por otorgamiento sino por ejercicio. La interacción subjetiva es la condición de ejercicio de la vida humana en libertad: interacción consigo mismo, con las cosas, con los otros. Aun cuando los procesos constructivos y creativos pueden partir del individuo, se completan en el contraste con los otros. Contrastación que no es posterior, sino que la acompaña en todos sus momentos.

El mito de la palabra

El mito de la palabra como transmisora del saber: el saber se transmite y el aprendizaje se genera en la medida en que la palabra es atendida y respetada. La palabra es vista como la portadora indiscutible del saber y el maestro debe cumplir dos propósitos: primero garantizar el silencio y la concentración necesarios, ausencia de «ruidos» para que la palabra sea oída. Segundo, organizar esa carga de saber como lengua adecuada y autorizada, para que lleguen a su fin lo más coherente y eficientemente posible. Es la palabra que encontramos en el aula preceptiva, prescriptiva, heredera racional de la retórica del púlpito que portaba

la verdad divina, que no supone deliberación ni construcción, sólo acatamiento.

Dos concepciones dan base a esta condición de transmisión del saber: a) la realidad se aprehende objetivamente;

b) la realidad aprehendida toma la forma de conocimiento científico, adaptado a la normas de la racionalidad industrial.

Ese conocimiento institucional no tiene que ser producido ni construido, sólo transmitido y recibido.

En estas condiciones del saber transmisible, la enseñanza-aprendizaje es solo un problema instrumental y técnico, buscar la mejor manera de transmitir (de allí gran parte de las didácticas). La disciplina es una condición de receptividad, es la identidad del recipiente, no una concentración de esfuerzo y capacidad. Perder ese orden es romper el ambiente ideal de transmisión.

De aquí que uno de los problemas centrales que debemos aclarar *es que el saber de cada* quien es una construcción propia, a partir del propio acervo y en su juego social y su circunstancia.

El saber construido por los grandes investigadores, en su juego social y sus circunstancias, es vertido y adecuado en un lenguaje que tome la forma de conocimiento. Así estructurado ese conocimiento es difundido y comunicado de diversas maneras. Una de ellas en la vía del sistema escolar que opera organizando el conocimiento mediante el curriculum, el cual, a su vez, se apoya en el curriculum oculto (normas de control y disciplina, rituales de preservación, variedades y estilos de lenguaje escolar, gradación, selección, exclusión). Pero el sistema escolar sólo supone transmisión mas no comunicación, recubierta de solemnidad. Para que haya comunicación educativa es necesario mucho más que la mera transmisión: es un proceso doble que implica la colocación y emisión en signos convenientes y adecuados a la circunstancia, significados, pensares y saberes del emisor por una parte y el proceso de evocación y construcción correspondiente, desde lo que ya tiene en su acervo el receptor (entendiendo por receptor no un ser pasivo que recibe, sino un sujeto activo que procesa inteligentemente y que constituye significados y saberes).

Las actividades punitivas en el aula

Las sanciones

Cuando el docente expone su clase proporciona información o propone una asignación, ejercitación o tarea, ocurre con frecuencia que uno o varios alumnos realizan una actividad que el docente percibe como desacato o indisciplina, realizando desconcentradamente o de mala gana la actividad propuesta.

El docente interrumpe la actividad o agrega a ella expresiones o gestos dirigidos a los niños que él percibe como disgresores, ocupados en otros menesteres, o mal ocupados en la actividad prescripta, sancionando de diversas maneras su actitud. Entran en juego aquí los insultos y las amenazas. La sanción es una acción del docente (y a veces del mismo grupo de alumnos) de castigo o penalización por una actividad que percibe como una indisciplina, recurriendo a variedad de elementos para causar dolor, angustia, vergüenza, privación o arrepentimiento. En la sanción el docente ajerce su poder y subraya su asimetría y distancia respecto al alumno y a la clase.

La sanción pretende varias cosas explícitas: 1) control de la disciplina, entendida como seguir las actividades que manda el docente; 2) que el niño aprenda algo haciéndose culpable o responsable de su aprendizaje; 3) adquirir normas de comportamiento; 4) hacer explícita una evaluación negativa sobre comportamiento o rendimiento para que se corrija y supere; 5) sentar precedentes o escarmientos; 6) ser disciplinado, entendiendo esto como comportamiento pasivo, receptivo, atento, servicial y obediente.

El efecto real de la sanción en el niño es muy compleja y atiende, como todo acto significativo, a la tradición, hábito y contexto en que se produzca: un grito a un niño habituado a oirlos tendrá efectos diferentes a quien poco los oye. Pero el código de las sanciones en el aula de clases (que va desde gestos, el ceño, la mirada, los insultos y golpes) indica a los niños que una sanción está en curso.

Así se provoca temor, auto-represión, disciplinamiento, subordinación a la jerarquía. El niño subordina su acción a un antejuicio sobre sus posibles consecuencias, inter-

nalizando un patrón para hacer sólo lo que percibe libre de sanciones. Asume el «rol de alumno» que es la contraparte institucional del «rol del maestro». Ser disciplinado se convierte en asumir normas abstractas.

La disciplina no se cultiva sin un impulso interno del alumno y, en este caso, ese impulso no existe; el niño no socializa esas normas, quiere escapar de ese sitio. La escuela se revela como un ámbito correctivo antes que formativo. Se presume la incorrección más que la necesidad formativa.

La sanción entra en una concepción que sostiene un ideal medianamente alcanzado por aquellos que se someten al poder constituido. Es decir, el niño puede gozar de su permanencia y sentimiento de pertenencia a un grupo determinado si se mantiene callado y atento a las peticiones del docente. De esa manera es dudoso que pueda darse la cohesión que permite realizar proyectos grupales y comunitarios, en ámbitos donde se ha negado o postergado la comunicación fluida y libre de sus miembros.

Si el niño habla o se levanta de su puesto, si protesta, pelea o contesta, es amenazado, castigado o sacado del grupo. Para el docente estas actitudes del niño no dicen nada; él debe lograr que el niño acate las normas sin cuestionamientos sin que él lo llegue a comprender e interiorizar como propio. El niño percibe como ajeno mucho de lo que hace en la escuela, obligaciones impuestas por el maestro nada más. A esta idea se suma que la sanción suele fundarse en aspectos de corte moral-dogmáticos: la sanción se «justifica» a la luz de valores absolutos sobre el bien, la justicia y la igualdad. Sobre la presunción de conocer ciertos valores absolutos el maestro impone la sanción «por derecho».

Esa alta incidencia de sanciones en el discurso docente carga su significado resultante de *tono punitivo* que, probablemente haga que el niño perciba toda palabra o gesto del docente como punitiva y de allí, toda la clase y la escuela. La fórmula final será entonces Escuela = Sanción.

El docente pareciera portar un estereotipo ajeno, muy diferente a lo que es el docente en actuación genuina. Como si siempre esperara la visita de un supervisor «occidental y civilizado». Ese es el ámbito que domina el aula punitivizando las relaciones sociales.

Tipos de sanciones

Existen tres tipos de sanciones implícitas: amenazas, llamadas de atención y castigos.

Amenazas

La amenaza es la acción por medio de la cual el docente pretende retomar el curso de la clase, prometiendo un castigo potencial a los niños. Las amenazas más frecuentes son: suspensión de recreo, no dar clases, mandar copias, pasar a dar lección, bajar la calificación, llamar al representante, expulsarlo del aula, enviarlo a la dirección, etc.

Las amenazas pretenden estimular una conducta convergente a los propósitos de la clase, mediante la manipulación del miedo del niño ante un castigo potencial. El niño así neutralizar sus impulsos, pero más nada. Es decir, la amenaza logra la apariencia de la convergencia a los propósitos de la clase. Lo que sucede en realidad es que el niño aprende a acatar normas sin estar de acuerdo con ellas por no comprenderlas; se convierte en un divergente simulador y «camaleónico».

Llamar la atención

Es cuando el docente reclama, casi siempre imperativamente, que el niño realice una determinada acción, sin expresarle las razones de dicho pedido. El objetivo es impedir que el alumno se distraiga con respecto a la actividad que se realiza en el aula. Los motivos más comunes por los cuales se le llama la atención a un niño en la escuela son: por hablar, por estar parado, por llegar tarde, hacer mal la tarea, no saber la lección, por pelear con otro compañero, por alborotos, llegadas tarde al salón luego del receso, por la caligrafía u ortografía, por la forma en que lee, por reirse o gritar, por no formar o formar inadecuadamente, etc.

Todo esto busca mantener al niño dentro de ciertos parámetros de comportamiento, bajo una presión imperativa, que lo lleva a cambiar su conducta sin saber el por qué de tales exigencias. El niño acata por presión sin

asumir lo pedido; el aula no da tiempo ni espacio para la comprensión de la norma.

El niño no puede validar las normas que rigen su convivencia familiar y social en su entorno con las normas de la escuela. Cuando un proceso parecido se inicia dentro del aula, el docente opta por cambiar de puesto al niño conversador y carismático que lo lidera (situación de desarraigo). Toda posibilidad de armar grupo queda así abortada.

Las llamadas de atención pueden presentar variantes como el sermón, el consejo y la recomendación.

En *el sermón* el docente toma una postura distinguida para disimular el tono imperativo. Trata de presentar la imagen del que habla desde la autoridad de la experiencia. La oratoria como seudoargumentación busca cambiar la conducta del alumno. Es una falacia que divide a los hombres en buenos y malos, superiores e inferiores, porque pretende mostrar que sólo existe una forma de vivir la vida. La violencia del sermón no está en el gesto del docente, ni en el tono iracundo de la voz, sino en la imposición dogmática de un estilo de vida concebido como válido, por único y universal.

La recomendación busca por su parte ganar la atención del niño para el logro de una actividad determinada, la complementación de algún conocimiento o el mejoramiento de alguna habilidad o destreza trabajada. Las recomendaciones son las más cercanas a propósitos educativos o académicos. A partir de ellas el docente indica que el saber es importante y somos los únicos responsables de elegir cuanto sabemos, qué sabemos y para qué sabemos. Se busca afianzar los conocimientos básicos para arribar a conocimientos más complejos. No obstante muchas veces la recomendación se adelanta a la necesidad real y el niño la percibe como un planteo obligatorio, una imposición, pues no parte de un impulso interno o de la interacción del niño, sino como una abstracción que debe ser asimilada. No se construye el conocimiento sino que se da como cosa dada por una necesidad universal.

En la mayoría de los casos el docente no aparece recomendando como un auxiliar frente a un problema irresoluble para los niños, sino que recomienda como el sabio y poderoso que todo lo puede y lo sabe al recomendar el dominio y uso de costumbres a los niños de manera separada de su ámbito.

Algunos ejemplos de recomendaciones los encontramos cuando el docente recomienda cómo trabajar un tema, cómo ver algún programa o leer determinado texto, cómo investigar o qué posturas tomar al leer, etc.

El consejo: cuando el docente llama la atención al grupo con voz suave, candorosa, para enseñar una moraleja, decimos que aconseja. El consejo alerta al estudiante para que corrija una aptitud o actitud, para que asimile una experiencia ajena.

El consejo tiene como premisa que las conductas adecuadas puedan inculcarse en los niños a fuerza de alertar muchas veces, con insistencia, sobre los peligros potenciales a los que estamos expuestos.

El consejo puede inscribirse dentro de una actitud humanista. Produce la sensación de que la realización social es por esencia extraña a la naturaleza humana. El consejo, que no parte de una experiencia real y comprensible, presupone que la conducta del ser humano es propensa a desviarse de un deber ser universal de las relaciones sociales adecuadas entre seres humanos. Con esta actitud el docente coloca y ofrece la realización personal de los niños por encima y fuera de ellos. Es una manera de negar el ser dado de los niños, su mundo personal.

Los castigos

Son agresiones que reciben los estudiantes al desafiar las fórmulas convenidas por la autoridad docente. Usualmente acompañan a pérdidas de control de la clase por parte del docente, con su consecuente brote de ira, el sufrimiento de los niños, objetos de la agresión del docente. Muchos castigos se caracterizan por la evidente mortificación del cuerpo del niño. El docente acude a prácticas tales como pararlos contra la pared, enviarlos a la dirección, pararlos en el patio, o propinar cachetadas, pellizcos, coscorrones o suspenderles el recreo, entre otros.

El docente concita la inferioridad del alumno, de modo que el efecto del aspecto físico del castigo puede ser menor que sus repercusiones éticas.

Otras veces, el docente, haciendo uso del lenguaje oral, tiende a provocar en el ánimo del niño la vergüenza o el sentimiento de culpa, constituyendo el castigo una especie de «chantaje» psicológico, por medio del cual, se mantiene bajo control las iniciativas del niño que pueden desestabilizar el orden dentro de la clase.

El castigo pretende que el niño desarrolle su conciencia moral haciéndole sentir culpable por una acción realizada. Es un recurso extremo aplicado cuando los demás recursos (amenazas, sermones, llamados de atención, consejos) no surten efectos convergentes con los propósitos de la clase. Por su condición de sanción explícita agrega el escarnio y el resentimiento del niño frente al docente y a la escuela en general; humilla y excluye, disminuyendo el concepto que los compañeros tienen del niño castigado y que el mismo niño tiene de sí.

El castigo se presenta de diversas formas:

a) La descalificación oral: por medio de ella el docente manipula la vergüenza del niño y su sentimiento de culpa se presenta ante el grupo. El docente busca así que el niño madure sus habilidades y destrezas adquiridas, pero lo que logra es humillar al alumno y si el niño no tiene, como es habitual, claro discernimiento de la diferencia que existe entre su valía como persona y las cosas que éste hace, el niño puede acomplejarse, pensar que no vale ni sirve para nada, que es poca cosa.

La descalificación oral genera incomunicación, ruptura y resistencia, el «enconchamiento del niño», el desinterés absoluto por lo que pueda decirle el maestro, generándose el estímulo necesario para ensañarse contra el maestro castigador.

b) El desarraigo: se aplica para penar en forma fuerte determinadas faltas que van desde hablar en clase hasta desorden o desacato de la autoridad. Por medio de esta práctica el niño es expulsado o separado: del grupo de trabajo del aula (mandándolo a la dirección, dejándolo sin entrar al aula) de la escuela en forma temporal (suspensión) o definitiva.

Con la práctica del desarraigo el docente busca avergonzar al niño por una falta cometida a la vez que interrumpe el desorden o la divergencia. El niño es privado de seguir desarrollando su mundo de intereses sociales, que le brinda placer.

Cambiar al niño de curso, enviarlo a otra sección para el próximo año, es una sanción fuerte de desarraigo. El niño es obligado a integrarse a otro grupo, rompiéndole amistades y relaciones, arrastrando la difícil situación de adaptarse e incorporarse a un nuevo grupo que, posiblemente, lo reciba como paria o desclasado.

c) *El insulto*: a diferencia de la descalificación oral, donde se ridiculiza al alumno, el insulto constituye otra ofensa grave, pero donde se atenta directa y expresamente contra la dignidad del niño. El insulto se caracteriza por la pérdida de ecuanimidad en el docente, ecuanimidad entendida como observancia de las normas elementales de urbanidad y buenas costumbres que tanto se le predican a los niños en forma de sermones y consejos.

La condición explícita del insulto puede ocasionar que el docente pierda el respeto de sus alumnos. La relación de poder se puede invertir porque los alumnos pueden chantajear al docente argumentando con razón, que el docente no se comporta a la altura de lo que se espera de él, o sea, un comportamiento acorde con lo que enseña a sus alumnos. De sucederse este juego de poder, el docente podría aparecer como una figura tiránica, perdiendo la fidelidad de los más convergentes y miméticos.

Esta actividades reiteradas pueden llevar al niño a asumirlas como patrones. La condición denigrante permanente, que es el efecto de la atmósfera punitiva, genera una degradación general de todos los integrantes del sistema y del sistema mismo. El niño puede asumir esos patrones, pero no desarrolla una actitud fuerte para enfrentarse a problemas nuevos. La actitud del sobreviviente lo domina, perdiendo con ello el sentido del riesgo y la aventura, es decir, la vivencia de la vida como experiencia de libertad.

Los modos de sanción

Las sanciones en sus tres variantes (amenazas, llamadas de atención y castigos) pueden darse en forma de amonestación oral, gestual o escrita. En este sentido el «modo de la sanción» indica la forma en que se expresa

más frecuentemente el docente para ejercer el control sobre los niños.

La amonestación oral

Es aquella donde interviene el habla del docente, se da como juego de resistencias o conductas no convergentes para un momento determinado, siendo ésta una de las más frecuentes en el aula de clases.

Esta amonestación es tan común que llegue a provocar acostumbramiento en los niños, que la asimilan como una conducta normal del docente. La sanción oral se usa indiscriminadamente, y en algunos casos sin razón aparente. Puede haber una concepción en el docente de que ella no es perjudicial.

La amonestación escrita

Menos frecuente que la anterior, se utiliza como una amenaza de «juicio sumarial» que puede acarrear al estudiante su exclusión temporal o permanente de la escuela. El docente la aplica generalmente a aquellos que considera con problemas de conducta, flojos, irresponsables, etc.

Según la gravedad de la conducta ésta se asienta en el cuaderno de trabajo, o en un cuaderno especial que cumple la función de expediente como prerrequisito a otra sanción mayor.

La amonestación gestual

Es la forma de llamar la atención utilizando el lenguaje de los gestos faciales y corporales en general. Cuando por ejemplo el docente, con su sola mirada, llama la atención a un niño, el cual sabe interpretar que debe volver a su puesto, o dejar de hablar o quedarse tranquilo. Otras veces el docente mueve la cabeza, desaprobando una cosa del niño, dándole con ello un trato de inferioridad.

Estas amonestaciones generan los mismos efectos negativos que las amonestaciones orales ya citadas, con el agravante que el docente suprim el lenguaje oral, creando una distancia aún mayor entre él y el niño.

Entre las amonestaciones gestuales encontramos: señalar con el dedo a los niños, en pose amenazadora; batir los puños cerrados en señal de estrujamiento (descalificando); miradas fijas del docente para lograr el silencio áulico.

Los gestos del maestro es probable que sean desencadenantes de procesos de rechazo en bloque, llevando a agrupar cualquier orden de significados bajo una misma bandera conocida o rechazada. De manera muy similar a como ocurre con todo significado —importante o no— comunicado en el contexto escolar y que, por venir así, con los marcadores que así lo identifican, es rechazado o no es concebido como susceptible de adquirir validez operativa para la vida cotidiana.

Otras sanciones: menos comunes, pero igualmente presentes:

a) Amonestaciones de un directivo a docente:

Ocurre cuando un directivo llega al aula a llamar la atención a un docente por una supuesta falta. Es insistente el juicio entre los docentes o de los directivos a ellos y, aun de los mismos alumnos hacia los docentes que no son capaces de controlar al grupo. Ello se tiene como algo de la mayor importancia en el trabajo profesional.

b) Llamado de atención de un alumno a otro:

Es una situación muy esporádica que se da en el aula, donde un alumno asume la posición controladora del docente para relacionarse con otro compañero. A veces lo hace a instancias del docente que le delega esa función; otras veces el niño, motivado por un incidente, considera necesaria su intervención.

La actitud correctiva no es patrimonio exclusivo de la escuela, sino que esta actitud existe en muchos miembros de la comunidad. Es decir, podría pensarse que el núcleo familiar prepara una disposición para la actitud correctiva, que hace más llevadera a la escuela para aquellos que se mantienen dentro del sistema educativo. Los niños asumen con frecuencia el «rol docente» y muchas veces son más estrictos que aquellos, al carecer de la flexibilidad que da el ejercicio laboral. El control se hace «cultura» tan así que para un cambio en ese sentido no se puede desestimar la presión familiar que identifica pedagogía con sanción y educación con control.

Resistencia y divergencia

Las resistencias o divergencias reflejan de parte de los alumnos (y a veces de los do-

centes) estados interiores, valores, comportamientos o intereses, no coincidentes en definitiva con lo que está ocurriendo en el aula de clases o con lo que el docente adopta como paradigma cultural a seguir e imponer. Es una expresión de reclamo y defensa (conciente o no) de los propios derechos violentados por la actitud punitiva.

Lo común es que las actividades que realizan los niños, sin que hayan sido iniciadas por el maestro, caigan en este tipo: hablar, cuchichear, pararse, salir sin permiso, distraerse, no terminar la tarea. En esa condición son pocas las cosas que pueda hacer el niño y que resulten gratas al docente: sus gestos, su habla, su atuendo, cuando no el color de la piel resultan anticipos significativos de una cultura a negar, de una condición social que porta esa cultura ya que resulta contraria al paradigma asumido por la persona que enseña metida en su «rol docente» y que, con frecuencia, contrarían también lo que ese docente es como persona.

Esto resulta de una dualidad insegura que torna su actitud inflexible, incapaz de adecuarse a situaciones y censuradora de todo lo que percibe como indisciplinado, mal educado o incivilizado, que es, en realidad, manifestación de la cultura original del niño o de las divergencias y resistencias hacia el ambiente impenetrable del aula, que corta lo que él trae o impide lo que él persigue.

La sanción es lo que sigue habitualmente a la divergencia. No obstante, el ambiente punitivo es anterior o en ausencia de cualquier resistencia o divergencia. Una suerte de pecado original lleva a la percepción del niño como culpable sin pecado inmediato. Se adivina la resistencia por lo cual la sanción se vuelve ejemplo profiláctico.

No se puede hablar de una intención punitiva confesa por parte del docente y la escuela, aunque también la hay. Lo pedagógico se viste de sanción, se lo entiende como tal.

Este ambiente pedagógico punitivo genera la consiguiente reacción del niño. Reduce las agresiones y sanciones a rituales formales, las incorpora a un tecto (¿contexto?) integral que resulta, de esa manera, igualmente agresivo, pero no específicamente agresivo hacia él. No es que la cosa sea así contra él sino que «así es la escuela», «así es el maestro», y de ese modo puede sobrevivir.

Hay en el docente y en la escuela un encargo civilizador cuya ejecución supone al niño como objeto de esa acción civilizadora y, por lo tanto, salvaje, primitivo, inculto. La idea de «sembrar en tierra fértil», presente en poemas y cantos, expresa esa intención.

Buena parte de lo que Ilamamos exclusión, en sus formas de repitencia, deserción, fracaso escolar, no prosecución como aparece tan altamente en las estadisticas educativas, tiene que ver con este juego civilización - barbarie, maestro - alumno, reproducción - resistencia. Ante la propuesta de la escuela, el estudiante opta por resistir (inhibiendo sus propuestas) o divergir (manifestando sus deseos, inconformidades y necesidades).

La resistencia conduce a cursos conflictivos muy dificiles, uno de ellos, quizás el más frecuente, el mimetismo. El niño se hace el convergente, desarrolla las técnicas del buen estudiante, aprende su lenguaje, sus modales y maneras, se mete en rol alumno, y logra egresar del sistema exitosamente, y sobreviviendo, con la duda si tan largo mimetismo no terminó por convertirse en manera, de ser, en fusión con el disfraz.

Otros, los más, simplemente no le encuentran sentido a su permanencia alli donde nada los atrae ni representa, ni justifica los esfuerzos económicos para estar alli, y sin mayores aspavientos, se va del sisterna.

Los divergentes son los «idos». Se les persigue, sanciona, reprueba, acosa de tal modo que tienen que irse. Nada de lo que ellos toquen suena bien en el aula.

Choque cultural en el ambiente punitivo

La lógica de la pedagogía como sanción se realizó plenamente en la escuela victoriana, frecuentemente criticada por los estudiosos ingleses. Esa concepción de la educación era coherente con la ideología y la cultura de Inglaterra para la época, y para que ella funcionara, de acuerdo a sus propósitos, debía Ilegar a sus últimas consecuencias en sanciones físicas, competencias, discriminaciones y

selecciones, para tener los efectos de preservar una aristocracia, una «excelencia».

Pero conservar sólo una parte de esa pedagogía, y no el resto necesario para preservar su integridad metodológica, es una necedad que ni produce una aristocracia excelente, ni produce una educación democrática.

En Venezuela nadie defiende, que se sepa, esa pedagogía. No obstante en las aulas lo que se encuentra son resabios incoherentes de ella.

En general la actividad educativa es intencional; es una socialización con fines específicos. Esa intencionalidad específica Ilega a su mejor expresión cuando a ella se la agrega el carácter de sistema nacional. Es un sistema nacional de intención específica: inducir en los jóvenes una cultura que el sistema representa.

Para las teorías reproductivistas, el aparato educativo reproduce la cultura dominante, para ellos, la cultura capitalista y sus relaciones de dominio.

La acción reproductiva no se cumple con el carácter de necesidad con la que la plantean esos autores. La vemos, más bien, como una tendencia, una propuesta cultural llevada por el sistema educativo, que entra en juego, en interacción social, por lo que sus propósitos se cumplirán en mayor o menor grado o, incluso, en direcciones no previstas o deseadas, según las condiciones y afluentes a esa interacción social.

Para nuestro caso, el sistema educativo, sus propuestas y contenidos, lejos de portar la cultura de la sociedad venezolana, por sus contenidos y por su estructura organizativa y los conceptos que ella expresa, proponen la cultura occidental convencional. Es decir, lo que encontramos en las aulas, además de los programas y planes de estudio, en textos y manuales, y en la misma ley de educación que data de 1940 y norma el sistema vigente, son mensajes e informaciones de raigambre europea.

Estos contenidos y estructuras, esas formas de relación en el aula, tienen un carácter culturizador-civilizador. Es un deber ser que el docente asume, no sólo como contenidos a comunicar, sino como patrones que configuran el rol docente, y que para él se hacen compulsivos.

Siendo, como es el caso mayoritario, que la condición cultural del docente no es europea ni occidental, meterse en el rol de docente implica tratar de actuar como tal, con la ruptura, pérdida de dignidad y autoestima que ello implica. Su actuación tendrá las características de tensión, inseguridad y agresividad que abundantemente encontramos. A estas condiciones se agregan otras como bajos ingresos, inseguridad social, pérdida de prestigio profesional, descomposición ética de la nación, incertidumbre política.

Todo lo anterior aflora en la escuela, convirtiéndola en el ambiente punitivo que encontramos, y que le está diciendo al niño, permanentemente, que pueden haber muchos otros lugares más agradables y acogedores que un aula de clases.

Los casos de niños reportados con «problemas de concentración» por los docentes, en realidad casi nunca existen. Simplemente el niño aparenta estar distraido cuando está concentrado pensando en algo que le resulta más atractivo que lo que está sucediendo alrededor (concentración resistente). El docente tampoco escapa a esta tendencia, cuando lo vemos en la puerta del salón hablando con un colega, mientras los alumnos hacen un ejercicio. Es lo que llamamos divergencias y resistencias.

Es posible que a1gunas de esas resistencias y divergencias sean fruto de peculiaridades neuromotrices o emocionales del niño que lo impulsen a la «indisciplina». Pero eso sería la excepción y no puede considerarse como la causa del ambiente represivo que encontramos como norma.

Es más probable que las resistencias y divergencias expresen la subjetividad reprimida del niño. El niño quiere sobrevivir, hacerse sentir sujeto; la clase no ofrece oportunidades ordinarias a esas necesidades y opta por resistir o protestar, dependiendo de sus condiciones o aptitudes.

Ante esas divergencias o resistencias el docente sanciona, cerróndose, más aún, las oportunidades, generándose el ambiente que encontramos.

Con frecuencia las resistencias o divergencias provocan sanciones —y las preceden— por no seguir el curso de acciones previsto por el docente.

Es difícil precisar cuándo una de estas actividades es por divergencia (hay fatiga o desacuerdo con el curso de actividades planteado por el docente) o resistencia (el niño siente que las cosas que se hacen y el modo como se hacen están en contra o en desacuerdo con lo que él piensa y valora, con lo que es su antecedente cultural).

Es poco probable que un niño esté en condiciones de expresar verbalmente su desacuerdo con lo que está ocurriendo en la clase y, menos aún, lo que a él le interesa que ocurra. Por ello recurrirá a otras formas de expresión que son esas divergencias o resistencias que aparecen como indisciplinas que son sancionadas.

El supuesto asumido y aceptado al inscribirse en la escuela es la ignorancia del niño y la sabiduría del maestro y que, por lo tanto, el niño deberá, en principio esperar, acatar y seguir. Esta relación de autoridad excluye el proceso interactivo y la participación, ya que éstas, por el contrario, necesitan del aporte real —no sólo didáctico o teatral— de los que interactúan y participan.

Cuando se habla de la necesidad de continuidad cultural entre la comunidad y la escuela, entre lo que el niño trae de su casa y comunidad y lo que la escuela le propone como cultura estamos pensando que la participación y la interacción serán posibles cuando ella se haga y acepte a partir de lo que el niño es y trae en cultura, saberes, lenguaje.

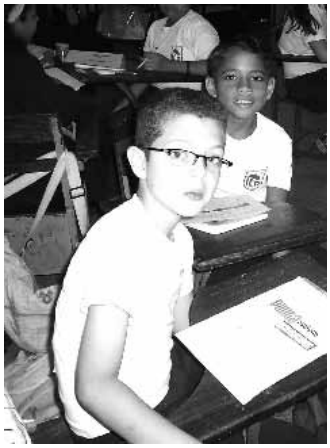
Esta interacción y participación es el recurso principal del proceso constructivo de saberes, aprendizajes y destrezas que mejorarán e incrementarán ese patrimonio cultural inicial que trae el niño.

La formación de docentes

La clase planteada en torno a un solo centro controlado y determinado por el docente coloca sobre los hombros de éste una gran responsabilidad: mantener controlada, animada y convergente toda la clase, lo que implica una extraordinaria capacidad profesional. Ello a la vez excluye la posible complicidad y ayuda de los niños, y los grupos que ellos formen, en la búsqueda de los objetivos de la misma clase. El maestro está muy ocupado controlando la clase como para tener lugar para inducir una interacción constructiva, un debate participativo, un proyecto de investigación.

En muchas oportunidades cuando se habla del mejoramiento docente o de su formación básica se está cargando sobre ellos toda la responsabilidad del juego educativo. Se sigue proponiendo una clase que gira en torno al maestro de la misma manera que se observa cotidianamente en nuestras escuelas.

Una clase así concebida no sólo es de muy baja capacidad comunicativa y generadora de saberes y aprendizajes, al obstaculizar las interacciones deseadas, sino que coloca sobre el docente el deber de poseer una cantidad de atributos y destrezas de logro muy difícil y poco frecuentes.



Mantener a un grupo de niños, de edad particularmente activa, concentrados en un solo curso de actividades, generada por una sola personalidad, durante cinco horas todos los días, es una proeza que los mejores animadores de los medios de comunicación sólo logran para adultos, en los llamados programas maratónicos, con el apoyo de una elaborada parafernalia de espectáculos.

Mal podría entonces un maestro garantizar una concentración similar en niños, con los pobres recursos habituales de las aulas, la sencillez usual de su personalidad, aún poseyendo la mejor preparación y entrenamiento profesional. Es cosa imposible de lograr y que sólo se alcanza falsamente con el ambiente punitivo que se registra en las escuelas y los enormes costos conocidos como exclusión, ruptura ética y magro producto.

El problema no está en la preparación de los docentes vista ella separada del cuadro general del aula y la escuela, de las actividades planteadas y de las interacciones estimuladas y permitidas.

La preparación del docente en ejercicio en Venezuela debe partir de su condición actual y sus posibilidades reales, incluyendo su preparación en el cuadro general del sistema educativo. Su mejoramiento es simultáneo al mejoramiento de todo el sistema y no anterior a éste. El sistema se mejora incidiendo sobre todo el conjunto, incluyendo los docentes como parte y no como causa.

Ese mejoramiento exige concebir la escuela y el aula como un ámbito interactivo donde convergen personas, niños y maestros, portadores de una cultura que se expresa de muchas maneras, que debe encontrar curso para manifestarse y mejorarse sin desvirtuarse, que es lo que llamamos continuidad cultural.

Esto posibilita al maestro liberarse de la imposible responsabilidad de una clase donde él tiene todos los turnos, todas las iniciativas y todo el saber admisible.

La tarea como actividad pedagógica

La tarea puede considerarse como la actiidad mas determinante del aprendizaje y la memorización que se obtienen en la escuela. A tal punto que es considerada como medida de la calidad docente por parte de los padres, según la cantidad de ésta que envía a los nihos.

En la tarea el niño tiene la posibilidad de interactuar con libros y textos, consultar con otras personas, a su paso, cosa que no puede hacer en el aula. Pero no se puede obviar que el adulto toma aquí un papel principal de ayuda en la casa, lugar del proceso profundo de aprendizaje del estudiante. El problema es que en buena porción de los hogares venezolanos hay una ausencia del padre, de la madre o de ambos. Hay casos de problemas de estabilidad familiar, o casos en que el niño es el primer alfabetizado del hogar. En los tres casos falta un adulto que acompañe el proceso delegado por la escuela en la casa.

Este argumento es suficiente para cuestionar la asignación de tareas para la casa que bien pudieran realizarse en la escuela con facilidades, asistencia profesional y elementos de consulta, en un ambiente interactivo con otros niños y maestros, lo cual requiere disposición de aulas y escuelas debidamente equipadas para ello (en la mayoría de los casos algo difícil hoy en día).

La lectura y la escritura, el silencio y la pobreza comunicativa, el dictado y la copia

En las aulas se busca el nunca logrado silencio como objetivo, lo cual hace que cualquier uso del lenguaje que no vaya en la línea del maestro y su discurso se considere como divergencia y se sancione como tal.

Mal se puede desarrollar la lectura y escritura cuando se reprime la oralidad. Por tanto no se puede atacar el problema de la lectura concibiéndolo separado del problema general de la comunicación y la interacción en el aula de clases, donde el niño pasa cinco horas diarias condenado al ostracismo o al falso discurso escolar.

Lo que se entiende como uso comunicativo de la lengua (escrita u oral) no se da separado de los significados que eso supone. La ritualidad, las preguntas falsas, las respuestas acartonadas, las funciones limitativas del lenguaje que se ponen en juego y que se demandan a los niños, o que usan los docentes (si se excluye la variedad de órdenes y condicionamientos represivos y censuradores) pululan en el ámbito áulico.

La lectura en voz alta no es garantía de comprensión de lo leído ni de posibilidad de uso de lo leído en forma consistente. Incluso puede provocar la fijación de los problemas de dicción y fluidez al intervenir automatismos de la lectura misma ante el acto compulsivo, el miedo escénico y las repetidas correcciones que afrontan los lectores.

El problema de la lectura es su comprensión y no la elocución oral. La comprensión de lo leído se demuestra por actos consecuentes con ello, actos que pueden ser otras escrituras o lecturas, operaciones, ejecutorias, resúmenes, preguntas, correspondencias, etc.

El problema de la lectoescritura aparece cotidianamente en toda su gravedad en nuestra educación y exige cambios sustanciales en el aula y no sólo paliativos.

Otra práctica habitual y permanente es la copia y el dictado, que cada día se amplía ante la falta de acceso a la bibliografía por su alto costo y por la carencia de bibliotecas. Se impone la necesidad de un cambio en la práctica de dictar, de modo que el dictado deje de ser una fórmula de control y memorización y lo acerque a una actividad capaz de permitir la interacción y la construcción de conocimiento.

Las evaluaciones

Nuestra escuela es una institución evaluadora de manera explícita. Por tanto la evaluación es uno de los aspectos urgentes a replantear. Se ha convertido en un mero instrumento sancionador que acarrea graves consecuencias para muchos niños, por considerarla como mero conjunto de técnicas dirigidas a obtener una información objetiva, desvinculándola del proceso de aprendizaje, por confundirla con una medición traducida en notas o puntajes, centrada en conductas observables y excluyendo los procesos subyacentes que constituyen lo esencial del desarrollo humano.

La evaluación en nuestra escuela busca medir la capacidad transcriptora del alumno respecto a los contenidos del programa. La evaluación es una estrategia punitiva de control y presión, dentro de la ritualidad escolar. El automatismo y la memorización suplen la construcción interactiva.

Cualquier intento del docente de cambiar esta realidad termina chocando contra las calificaciones, pues el sistema exige que toda evaluación se traduzca al código industrial de valoración del niño para su permanencia o avance en el sistema.

Clases interactivas e integridad cultural

Los intercambios no son nada habituales en la dinámica áulica. La clase interactiva genera conflictos y angustias en los docentes. La cesión de control y poder que ella implica se percibe como retroceso e indisciplina y la ausencia de dotaciones cuantificables como estancamiento. Se busca la «productividad tangible» de la que dictados, exámenes e interrogatorios crean ilusión. Por un lado los alumnos asimilan bien los nuevos procedimientos, pero por el otro, los docentes y directivos entran en una crisis existencial por no encontrarle lugar a su profesión en un aula de esa condición. Al hablar de la actualización docente este elemento es esencial: que el docente se incorpore al proceso de modo que aprende de éste, desde su dinámica interna, en su propia realización y no en dotaciones teóricas que el maestro nunca discutiró pero que verá como utópicos de aplicar.

De igual modo la interacción constructiva no puede comprenderse sino a partir de la continuidad cultural, con el acervo que el niño trae de su casa y su comuniclad. Desde ese acervo y su subjetividad es que el niño participa y propone. Es de ese antecedente de donde el niño cobra vigor y dignidad para enunciar, recomponer y construir, para hacerse valer con criterios y opiniones frente a sus compañeros, con los que ha de contrastarse para alcanzar nuevos niveles. Desde su instrumental abordará objetos, naturaleza y libros para incorporarlos al orden de sus significados.

La integración escuela-comunidad es de orden cultural. La escuela debe expresar la comunidad y regresar a ella cohesionándola y aportándole sus logros.

Una propuesta alternativa desde los derechos humanos

Desde una visión de la educación basada en el respeto a los Derechos Humanos, la punitividad debe ser creativamente contrarrestada por una práctica educativa que se oriente fundamentalmente hacia cinco ejes o ideas fuerza:

1. Educar para la autonomía.
2. Educar para la distribución democrática del poder.
3. Educar para la transformación social.
4. Educar para la afirmación de las identidades.
5. Educar para un saber holístico de los derechos humanos.

El estrés del profesor
Sus implicaciones en la disciplina y propuestas para superarlo

Tomado del libro "Propuestas de intervención en aula" (varios autores Editorial Narcea, 1997) y publicado por la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz en la serie "Los derechos humanos llegan a la escuela", Caracas, 1999.

Siempre que se da una correlación entre los modelos que se presentan al educando y las respuestas del mismo hay disciplina.

El ideal sería que hubiera un paralelismo entre dichos modelos, ya sean familiares, sociales o escolares.

El maestro es uno de los modelos que va configurando la personalidad del educando, por lo tanto es imprescindible que tenga un equilibrio psicofísico, pues su imagen influye en forma positiva o negativa sobre ellos.

Actualmente se habla mucho del alumno, de sus derechos… pero no podemos dejar ni por un momento de lado la figura del profesor.

Creemos que es del todo necesario encontrar fórmulas adecuadas para mantener un equilibrio personal, ya que las actuales circunstancias que inciden directa o indirectamente en esta profesión pueden llegar a provocar problemas importantes.

El estrés del profesor

El estrés presente a menudo en la vida moderna, se apodera de muchas personas en algún momento determinado de su existencia, trae consecuencias importantes, a veces graves, que condicionan su trabajo y su vida.

La enfermedad, ya conocida antiguamente por el padre de la medicina, Hipócrates, como un "vis medicatrix naturae" –poder curativo de la naturaleza–, es decir, la puesta en marcha de una serie de mecanismos biológicos con el fin de defendernos de las agresiones provenientes del exterior; desarrolla sus síntomas en tres fases: reacción de alarma, fase de resistencia, fase de agotamiento.

El primer síntoma es una reacción de alarma derivada de la sensación de "estar agobiado por mil cosas". Cuando el organismo ha alcanzado cierta adaptación a esta sobrecarga, llega la fase de agotamiento con todo un sinfín de trastornos físicos y psíquicos que hacen imposible la realización del trabajo.

Debernos pensar en la incidencia que tiene entre los educadores y lógicamente empezar a plantearnos el camino a seguir para evitarlo.

Es evidente que hay muchos factores que favorecen el estrés:

- un elevado número de alumnos en demasiadas aulas todavía;falta de claridad en las directrices y normativas;
- tensiones en las relaciones escolares;
- deficientes planteamientos para evitar la indisciplina y una vez producida ésta no hay una normativa clara, razonable ni factible para solventar la situación del profesor y del alumno.

Además de estas consideraciones queremos añadir que, hasta hace muy poco, el interés de la psicopedagogía se veía concentrado exclusiva-mente en el alumno, en los métodos y técnicas de enseñanza. En la actualidad es preciso apoyar el tímido interés que se está manifestando hacia los problemas del profesorado.

Puede que ninguna profesión como ésta exija que el individuo se adapte simultáneamente a tan gran número de necesidades, a veces contradictorias, sin recibir ayuda, apoyo, ni conocimiento. Podemos constatarlo repasando algunas de ellas:

- Programar muchos contenidos obligatorios y compaginar la creatividad del profesor con los intereses de los alumnos.
- Aplicar las técnicas idóneas para enseñar despertando el interés y no disponer de los recursos necesarios.
- Tener que adaptarse continuamente a la edad y a la personalidad de los alumnos y no tener las oportunidades precisas para

poder asumir con normalidad los cambios de nuestra propia persona.
- Proponernos como modelo y estar poco valorados socialmente.
- Intervenir activamente en la disciplina y no obtener el apoyo social y familiar necesario.
- Ocupar un lugar en el sistema jerárquico de la escuela y no disponer de tiempo suficiente para cumplir holgadamente con las tareas que exige.
- Promover la cooperación de los padres y obtener una respuesta minoritaria.
- Ser "cabeza de turco" en el actual momento histórico lleno de cambios y de incertidumbres y constatar que no se vislumbran soluciones a medio plazo.

Todas estas situaciones son factores determinantes para que el organismo se encuentre bajo una tensión excesiva y permanente que se prolonga más allá de las propias fuerzas y provoca un malestar docente con unas consecuencias sobre la personalidad del maestro que generan:
- Sentimientos de desconcierto e insatisfacción delante de los problemas reales de la práctica de la enseñanza, en abierta contradicción con la imagen ideal que muchos profesores deseamos.
- Un desarrollo de esquemas de inhibición como forma de desconectar la implicación personal con el trabajo que se realiza.
- Ansiedad, desvalorización del yo, autoculpabilidad ante la sensación de no tener éxito en el trabajo.
- Absentismo laboral como mecanismo de cortar la tensión acumulada.
- Agotamiento, frustración, ansiedad, apatía, insomnio, manifestaciones psicosomáticas y de tipo muscular, digestivo y cardíaco, etc.
- Cambio de centro como forma de eludir situaciones conflictivas.
- Deseo manifiesto de abandonar la docencia.
- Pérdida de la ilusión y de estímulos.

Un maestro satisfecho con su trabajo, valorado por la sociedad y que mantenga día a día su creatividad y espíritu innovador es un buen educador, porque su tarea no queda reducida a transmitir saber sino que ha de formar personas, canalizar información, luchar contra el descrédito de valores huma-nos y, si bien se puede permitir el lujo de sentir-se agotado, le está prohibido llegar al estrés aunque todo su entorno ponga a prueba su nivel de aguante.

Porque nuestra tarea es piedra angular de la civilización futura y porque nada podemos esperar de los que no tienen voluntad de cooperación en este tema es preciso que evitemos llegar al verdadero estrés.

Condiciones para evitar el estrés

1. La primera sería haberse hecho un examen psico-aptitudinal antes de dedicarse a la enseñanza porque hay que tener presente que los síntomas del estrés aparecen con mayor frecuencia en las personas ocupadas en actividades no adecuadas a las propias aptitudes. Si esto no se ha llevado a cabo, fuera provechoso realizar un autoexamen de las aptitudes personales.

2. Los maestros como personas individuales, debemos procurar evitar las situaciones puntuales que de alguna forma nos sacan de quicio y que día tras día nos van minando. Estamos hablando de todas aquellas situaciones que nos producen molestia y crispación ante determinados alumnos.

3. Potenciar la tutoría no sólo a nivel individual, sino como persona que comparte una planificación con otros profesores que directamente incide, colabora y canaliza actuaciones y respuestas en el mismo grupo-clase.

4. Buscar un equilibrio en la dinámica del centro escolar para evitar sobrecargar al profesorado.

5. Mantener un clima distendido, cordial y productivo en los claustros, reuniones de padres, consejos escolares, etc.

6. Aceptarse día a día para estar capacitado para encajar los vaivenes del trabajo y las relaciones con los demás. Reforzar la autoimagen en sentido positivo.

7. Hacer una lectura razonada e inteligente de la actual normativa a fin de evitar interpretaciones subjetivas.

8. No sentirnos angustiados por la presión que se ejerce continuamente sobre el desempeño de nuestro trabajo, porque corremos el

riesgo de convencernos de que no estamos capacitados para ello, puesto que el intenso bombardeo que sufrimos de nuevas técnicas, avances y metodologías, hace que nos cuestionemos nuestro propio saber y valer.

9. Reducir al máximo el tiempo dedicado a la burocracia, Informes, excesivas programaciones…).

10. Evitar las formas violentas y las voces. Las primeras porque deterioran nuestra imagen y las segundas porque generalmente no conducen a nada positivo.

11. Mostrar un talante optimista, incluso ante situaciones conflictivas, no abandonar la sonrisa y conservar el buen humor.

12. Relativizar las faltas de respeto y consideración para evitar caer en el desánimo.

13. Articular estructuras de cooperación para no sucumbir ante los continuos cambios que se producen en la enseñanza.

14. Mentalizarnos de que ni la educación ni la instrucción de los alumnos dependen exclusivamente de nosotros, están implicados la familia, la sociedad y el propio alumno.

15. Evitar llevar a la escuela los problemas familiares y desconectamos de la clase al llegar a casa para que nuestro psiquismo pueda descansar.

16. Practicar técnicas de relajación: yoga, control mental y ejercitarse en algún deporte, actividades lúdicas, excursionismo…

No pretendemos haber agotado todos los recursos para evitar el estrés, sino sencillamente abrir unas expectativas de búsqueda personal para que cada uno, individualmente o en equipo, vele por su propio equilibrio psicofísico. Porque en estos momentos la figura del maestro ya ha sufrido una desvalorización importante por parte de la sociedad y a nosotros nos incumbe la tarea de recuperar el status profesional y no lo lograremos ni agobiados ni desalentados.

Hace falta también que las leyes que regulan la convivencia escolar tengan unos niveles de concreción muy claros y que de una misma lectura todos puedan sacar una interpretación correcta.