

Papadimitriou, Greta y Sinú Romo (2004):
**Capacidades y Competencias para la
Resolución Noviolenta de Conflictos**, Editorial
McGraw-Hill, México. Pp.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS

METODOLOGÍAS

METODOLOGÍA SOCIOAFECTIVA O VIVENCIAL¹

Desde la educación para la paz y los derechos humanos se trabaja principalmente el conflicto en cuatro niveles correlativos: provención, negociación, mediación y acción noviolenta. El trabajo para educar en el conflicto inicia con una base extensiva de la provención, es un primer paso para avanzar y trabajar en la negociación y la mediación.

En la provención y la negociación son las propias personas las involucradas en el conflicto quienes tratan de solucionarlo. En la mediación se recurre a una tercera parte que ayudará en el proceso.

En cualquiera de los casos, la educación para la paz y los derechos humanos no excluye, en situaciones de fuerte desequilibrio de poder, el empleo de los métodos de acción “noviolenta”. Se trata de usar la fuerza y la agresividad “noviolenta”, aquella que va encaminada a la afirmación, al desarrollo de la asertividad, a la

¹ Propuesta original de Paco Cascón y el Seminario de Educación para la Paz de España.

lucha por los derechos humanos, apostando al respeto hacia la persona que se tiene enfrente o del otro lado.

La provención

Suele hablarse de “prevención de los conflictos” para aludir a la necesidad de actuar antes de que exploten y se manifiesten en su forma más descarnada. No obstante, este término tiene connotaciones negativas: no hacer frente al conflicto, evitarlo, no analizarlo, no dejar que aflore todo lo que hay dentro, no ahondar en sus causas profundas; como se explica más adelante, la prevención califica al conflicto de manera negativa.

La perspectiva de la educación para la paz y los derechos humanos asume la “prevención” -término usado por J. Burton- como el proceso de intervención antes de la crisis del conflicto y que lleva a:

- una explicación adecuada del conflicto, incluyendo su dimensión humana,
- un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas,
- una promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorezcan un tipo de relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, aprendiendo a tratar y solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en antagonismos.

En cuanto a este último punto, educar en el conflicto va a significar desarrollar una serie de habilidades y estrategias que permiten enfrentar mejor los conflictos, y que se enlistan a continuación.

- construir grupo en un ambiente de aprecio y confianza,
- favorecer la comunicación y la toma de decisiones,
- trabajar la cooperación,
- aprender a analizar los conflictos, negociar y general soluciones creativas.

Valor del juego

Dentro del esquema del método socioafectivo, el juego tiene especial importancia para sustentar las bases de la provención.

Generalmente se recurre al juego como una forma de “pasar el rato”, de cambiar de ritmo, de crear una atmósfera distendida. Sin embargo, los juegos son los medios para favorecer la experiencia de grupo, para proveer a los grupos y a cada una de sus integrantes de las habilidades y herramientas básicas para alcanzar uno de los fines de la educación para la paz y los derechos humanos: la resolución noviolenta de los conflictos.

Juegos de presentación

Permiten un primer acercamiento y contacto. Son juegos para aprender los nombres y una característica mínima. Cuando los participantes no se conocen, es el primer momento para ir creando ya las bases de un grupo que trabaja de forma dinámica, horizontal y distendida.

Juegos de conocimiento

Su objetivo es lograr un grado más en la presentación llegando, poco a poco, a un conocimiento más profundo y vital. Facilitan la creación de un ambiente positivo en el grupo, principalmente cuando las personas participantes no se conocen.

Juegos de afirmación

Tiene un papel prioritario el desarrollo del autoconcepto de cada persona y su afirmación como participantes y del grupo como tal. Ponen en juego los mecanismos en que se basa la seguridad en sí mismas, tanto internos como en relación con las presiones exteriores.

Con estos juegos se intenta:

- Hacer concientes las propias limitaciones.
- Facilitar el reconocimiento de las propias necesidades y su expresión verbal y no verbal, potenciando la aceptación de todas las personas en el grupo.
- Favorecer la conciencia de grupo.
- Partir de situaciones de relativo enfrentamiento para favorecer la capacidad de resistencia frente a las presiones exteriores y la manipulación.
- Potenciar los aspectos positivos de las personas o del grupo, para favorecer una situación en la que, quienes participan, se sientan a gusto, en un ambiente promotor.

La afirmación es la base de una comunicación libre y de un trabajo en común posterior, en condiciones de igualdad.

Juegos de confianza

Consisten, en su mayor parte, de ejercicios físicos para probar y estimular la confianza en una misma y en el grupo. Construir la confianza dentro del grupo es importante, tanto para fomentar las actitudes de solidaridad y la propia dimensión de grupo, como para prepararse para un trabajo en común, por ejemplo, para una acción que pueda suponer riesgos o un trabajo que requiera de un esfuerzo creativo -resolución de conflictos-.

Un juego, en lugar de estimularla, puede poner en evidencia la falta de confianza que hay en el grupo y, por tanto, en ocasiones ser contraproducente. Antes de empezar con estos juegos el grupo tiene que conocerse y tener en cuenta en qué momento se encuentra el grupo.

Los juegos de confianza se basan en dos circunstancias principalmente:

1. Las condiciones que crea el dejarse llevar por el grupo. Es decir, las reacciones, los impulsos, los miedos o las experiencias gratificantes que surgen

en la situación de abandono al grupo, en las relaciones bidireccionales: yo-grupo, yo-yo, grupo-grupo, yo-tú.

2. Cambiar los puntos de referencia habituales de nuestra relación con los otros o el medio. Los canales de información sobre los que se basa la confianza, suelen ser unidireccionales. Los juegos de confianza tratan tanto de ponerlos en evidencia como de estimular nuevos mecanismos al provocar cambios espacio-temporales.

El juego ha de ser siempre voluntario. No se puede obligar a nadie a realizarlo, ni siquiera de forma sutil, con la “presión moral” de que los demás también lo han hecho. Cada persona ha de ver su papel en el juego y es posible que el desarrollo de éste estimule a aquél.

Juegos de comunicación

Los problemas de comunicación están habitualmente en la base de muchos conflictos. Estos juegos buscan estimular la comunicación entre las personas participantes e intentan romper la unidireccionalidad de la comunicación verbal en el grupo, en la que normalmente se establecen unos papeles muy determinados.

Con estos juegos se pretende:

- Favorecer la escucha activa y la precisión del mensaje en la comunicación verbal.
- Estimular la comunicación no verbal para favorecer nuevas posibilidades de comunicación.
- Crear un nuevo espacio con nuevos canales de expresión de sentimientos hacia el otro y la relación en el grupo.
- Romper los estereotipos de comunicación, favoreciendo unas relaciones más cercanas y abiertas.

Juegos de cooperación

Son juegos en los cuales la cooperación entre las personas participantes es un elemento esencial. Ponen en cuestión los mecanismos de los juegos competitivos, creando un clima distendido y favorable a la cooperación en el grupo.

El juego de cooperación no es una experiencia cerrada, se pueden dar todo tipo de variaciones, perdiendo su sentido los estereotipos de “buen” o “mal” jugador. Todos han de tener posibilidades de participar sin dejar lugar a la exclusión/discriminación.

Juegos y técnicas de resolución de conflictos

La evolución del grupo lleva a una situación en la que se pueda desarrollar su capacidad de resolver conflictos.

Son juegos en los que se plantean situaciones de conflicto, o que utilizan algún aspecto relacionado con éstas. Constituyen un instrumento útil para aprender a describir conflictos, reconocer sus causas y sus diferentes niveles de interacciones (personal-social, grupal-institucional), así como para buscar posibles soluciones.

Estos juegos no sólo sirven como ejercicio, sino que constituyen en sí mismos experiencias (al vivir desde dentro) que aportan a las personas y al grupo, elementos para aprender a afrontar los conflictos de una forma creativa: actitud de distanciamiento, de toma de conciencia del punto de vista de los y las demás.

La evaluación a realizarse después de finalizar cada juego, ha de convertirse en un espacio que prolongue la participación de todos que se ha dado en el juego, de cara a poder expresar cómo se han sentido (con los demás y consigo mismo) y a valorar situaciones de la vida cotidiana en las que se plantean problemas/situaciones similares y cómo son resueltos y por qué.

Es importante cuidar el que todos y todas participen en las discusiones, tomando su turno, y que respeten las opiniones externadas por las otras personas. Cada persona tiene su propio sentimiento y se trata de que lo exprese, sin que queden malos sentimientos o frustraciones.

METODOLOGÍA PARTICIPATIVA²

La metodología participativa, se puede definir como una forma de estructurar el proceso de enseñanza a partir de las necesidades del participante, considerando su experiencia, sometiéndolo a situaciones de aprendizaje donde tenga que ensayar lo que aprende en su experiencia cotidiana, donde se reconoce a la persona que participa del proceso educativo, donde queremos generar un aprendizaje significativo para su vida, donde también queremos que la persona sea efectivamente más persona, no sólo un mejor alumno.

Criterios de la metodología participativa

Una forma de precisar la metodología activo - participativa es indicar cinco criterios que orientan esta metodología, de tal forma que en conjunto, tanto en sus opciones más fundamentales como en su modo concreto de operar, nos ayudarán luego a estructurar el proceso de enseñanza - aprendizaje en su operatividad concreta.

La confianza básica en la persona

Esta opción metodológica parte de la base que la persona humana tiene una gran capacidad y una serie de potencialidades que sólo tiene que desarrollar.

² Propuesta elaborada por Felipe Tirado de la Vicaría de Pastoral Social de Chile, para la Especialidad en Educación para los Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Tener confianza básica en la persona significa también que todas pueden aprender, todas pueden alcanzar el máximo de aprendizaje, porque todas tienen la capacidad de hacerlo.

Las situaciones de aprendizaje que se planteen deberán ser muy respetuosas, deberán tener la capacidad de invitar a aprender, más que imponer aprender, quien tiene la opción de aprender es el que aprende.

El grupo como instancia privilegiada de aprendizaje

La Metodología Activo – Participativa considera al trabajo colectivo, en grupo, como la mejor forma de aprender, debido a que:

- Es en el grupo de iguales, donde se pueden compartir las inquietudes, las necesidades, los intereses, las capacidades, las debilidades, las habilidades, y al ponerse en común, ayudan a que las personas confronten, debatan y critiquen, para apoyarse en su proceso de aprendizaje y todas se vean enriquecidas por lo que las demás les aportan.
- Al vivir en el grupo situaciones cotidianas propias de la vida social, se facilita la construcción del conocimiento, por hacerlo de un modo colectivo, ya que se ponen al servicio del aprendizaje todos los conocimientos personales y entre todas se aprende más y más significativamente.

Los medios de aprendizaje

Un tercer elemento central en la Metodología Activo - Participativa es la utilización de medios para el aprendizaje, es decir material educativo que permita la reflexión, que invite a la conversación, a compartir las experiencias e inquietudes.

Cada persona aprende de distinta manera, hacer frente a estas diferencias es más fácil cuando se crean situaciones de aprendizaje que involucren más sentidos,

propiciando que las y los estudiantes se acerquen al conocimiento desde distintos ámbitos, desde su propio estilo de aprendizaje.

El factor lúdico es muy importante, debido a que introduce el aspecto motivacional e independientemente de la edad que tengan los y las estudiantes, disfrutan el juego y aprenden de él.

El aprendizaje ligado a la vida personal y social de la persona que aprende

Este criterio es muy importante de considerar sobre todo en la adquisición de valores y actitudes. El aprendizaje debe estar basado en las necesidades del que aprende, debe serle útil de aprender, debe estar conectado con lo que efectivamente necesita para su vida, sea en el ámbito personal o profesional.

El aprendizaje visto de esta manera debe partir de los aprendizajes previos del que aprende y debe estar conectado con su experiencia personal y social.

El aprendizaje significa cambios cualitativos

Cuando hablamos de aprendizajes significativos estamos hablando de un tipo de aprendizaje que no sólo es aprender una técnica nueva o una habilidad nueva; estamos hablando de un aprendizaje profundo que modifica no sólo una parte de la persona, la que tiene que ver con los aspectos cognitivos, sino que modifica e introduce cambios en varias esferas de la persona humana.

El aprendizaje es significativo cuando modifica y amplía aspectos que tienen que ver con el pensar, con el sentir y con el actuar, cuando produce cambios en las actitudes de las personas. Este aprendizaje es el que efectivamente sirve a las personas, ya que permite ampliar la mirada sobre cómo debe actuar frente a sus experiencias vitales, las cuales estarán en el plano de lo profesional y lo personal.

El trabajo grupal

El proceso educativo es un acto en donde participa la persona en su totalidad, esto significa que al aprender se involucran aspectos cognitivos, afectivos, psicológicos. En cada persona se producen cambios en estos niveles, esto es lo que se denomina factor individual del aprendizaje.

El aprendizaje consta además de una profunda dimensión social. Aprendemos con los otros y las otras que nos rodean. Concebir al proceso de enseñanza-aprendizaje-enseñanza como un proceso social, significa que la persona se involucra de una manera integral, es decir, que los aspectos del conocer, del sentir y del actuar se expresan en una dimensión social, tanto como individual.

Estas dos dimensiones personales –individual y social- se encuentran involucradas en el aprendizaje y, es necesario tenerlas presentes en la actividad educativa. Lo individual se ejerce por el hecho de aprender, el aprendizaje es individual; lo social es necesario estructurarlo, esto significa, proporcionar dentro del proceso educativo oportunidades de expresión a esta dimensión, oportunidades de compartir con los otros y las otras, de intercambiar las diversas visiones que se tienen, de poner en común las experiencias de aprendizaje previo y lo nuevo que se está aprendiendo.

La dimensión social del aprendizaje es de vital importancia para generar aprendizajes significativos y profundos. Esta es la razón por la que el trabajo grupal es un fundamento central de la metodología participativa, puesto que el grupo es una instancia privilegiada de aprendizaje, que facilita la expresión del ámbito social del proceso educativo.

En el trabajo grupal:

- se ponen en juego las distintas capacidades del ser humano de aprender;
- se permite a la persona individual ensayar diversas formas de aprender;

- se logra que el individuo que participa del proceso, pueda verse sometido a situaciones que le permiten acceder a ellas desde su propio estilo de aprendizaje, lo que permite que cada uno se involucre más y se facilite su aprendizaje;
- se elimina la comunicación unidireccional, para transformarse en multidireccional;
- se permite ejercer uno de los elementos más importantes de la generación del aprendizaje, la comunicación y expresión de lo que se está aprendiendo, ya que en el proceso de elaborar la comunicación, se está produciendo un camino de aprender;
- se apoya la retroalimentación, y en este proceso de ida y vuelta se apoya el logro de un aprendizaje significativo, un aprendizaje entre iguales. Son varias personas en la misma condición, que juntas van descubriendo lo que están aprendiendo, están intercambiando distintas formas de ver el tema en discusión, están aportándose entre ellas para todas aprender, entre iguales están elaborando el saber, van buscando diversas formas para enfrentar las situaciones de aprendizaje;
- es posible el aprendizaje significativo y profundo porque no sólo se está aprendiendo algo desde afuera, sino que se construye un nuevo conocimiento entre todas, es una forma colectiva de elaborar conocimiento;
- se generan relaciones, no importa si son esporádicas, ya que en esas relaciones se produce una interacción intelectual desde el momento en que intercambian sus puntos de vista sobre el contenido a tratar y/o, pueden ser relaciones socioafectivas;
- Este análisis de lo que implica el trabajo grupal permite concluir que el grupo es una instancia formal de aprendizaje, que en gran medida replica lo que sucede en la realidad. Esto lo convierte en una oportunidad de aprender “de cara a la vida”, no “de espaldas a ella”.

Características del trabajo grupal

La utilidad y oportunidad del trabajo grupal

El trabajo grupal permite organizar el trabajo en células, lo que implica que cada uno de los grupos está desarrollando una experiencia de aprendizaje única. Esta modalidad de trabajo ayuda en grupos numerosos, no quiere decir que debe ser siempre así, no debe abusarse del recurso. Este tipo de trabajo se recomienda para realizar análisis de casos, juegos de roles, juegos de discusión.

Si bien es cierto que el trabajo grupal es importante, lo es también el trabajo individual. La elección depende del tipo de actividad a desarrollar, del propósito a alcanzar y de qué manera la persona participante se verá beneficiada con el aporte del resto del grupo en su propio aprendizaje.

La constitución del grupo

Formar un grupo puede ser tarea fácil, pero debe tenerse presente siempre a la persona. Pueden hacerse grupos a voluntad, pero se corre el riesgo de que haya quién se quede fuera de los grupos, es necesario buscar puntos intermedios como el azar, o a través de dinámicas que primeramente “revuelvan al grupo” quedando todas bien distribuidas y entonces se forman los grupos salvaguardando la diversidad.

Es importante buscar que cada grupo quede formado con personas que se apoyen para colaborar en la generación de aprendizaje. El no forzar a formar determinado grupo es importante, se puede ir poco a poco.

El tamaño del grupo

El número de participantes tiene que ser el adecuado a la actividad. Un grupo puede ser desde tres personas hacia arriba.

En ciertas actividades un grupo de tres resulta de gran utilidad, ya que permite una discusión profunda y una alta participación de los integrantes. No es recomendable formar grupos de más de diez personas. El ideal es el grupo de cinco integrantes, porque apoya la discusión directa, todas las personas pueden participar y no se forman subgrupos.

La experiencia indica que son mejor los grupos con un número impar de integrantes, para evitar los empates de opiniones y posturas, hecho que sucedería si el grupo fuera par.

La animación grupal

Es importante crear un clima en el que las personas del grupo trabajen a gusto, es decir, que puedan participar libres y sin presiones, gozando lo que hacen.

Para logra esto, es necesario que la persona responsable del grupo haya propiciado la creación de este clima mediante actividades dirigidas a la integración de las personas; tales cómo dinámicas de presentación, de conocimiento, de afirmación, de confianza, de comunicación; dinámicas que ayudarán a crear espacios que permitan disfrutar los momentos de encuentro grupal.

La plenaria en el trabajo grupal

Esta es una actividad central del trabajo grupal, y es una de las actividades mayormente descuidada.

La plenaria o puesta en común, es el momento en el que confluyen los pequeños grupos y entonces puede existir el intercambio de la información, de experiencias y de las conclusiones elaboradas, así como, las síntesis y sistematizaciones de lo trabajado en cada grupo.

En la plenaria es importante la organización, es conveniente primero que exista la participación representativa de cada grupo, posteriormente, si el tema lo requiere, se puede abrir la discusión a todas las personas participantes.

Es importante que la persona responsable participe aclarando dudas y dando su opinión, no para que se vea como el momento de la conferencia, sino para dar un punto de vista especializado sobre el tema.

El rol de quien educa

El trabajo grupal exige a la persona educadora planificación, no es un trabajo que se pueda dejar a la improvisación, ya que necesita una conducción precisa y muy adecuada a las necesidades del tipo de acciones y situaciones de aprendizaje planteadas.

La persona facilitadora desempeña un rol pasivo-activo, es decir, organiza previamente la actividad, está atenta a su desarrollo pero no participa directamente en la misma. El éxito del proceso educativo está en el trabajo previo del docente al planear las actividades a realizar.

El rol más importante está, entonces, en crear las condiciones para que las personas participantes, a partir del trabajo grupal, puedan lograr el aprendizaje deseado, convirtiéndose en un persona facilitadora del aprendizaje.

METODOLOGÍA PROBLEMATIZADORA Y REFLEXIVO-DIALÓGICA

La educación para la paz y los derechos humanos implica la formación de personas críticas y reflexivas, capaces de analizar su realidad y transformarla; por esto es necesario aplicar metodologías educativas que hagan posible dicha formación.

Diseño Curricular Problematizador³

Una de estas metodologías es el diseño curricular problematizador, que retoma el planteamiento de dilemas iniciado por Kohlberg para desarrollar el juicio moral. Sin embargo, esta propuesta no se queda en el desarrollo de habilidades del pensamiento sino que va más allá; busca la reflexión-acción como una manera de lograr la inserción de las personas en la búsqueda de posibles soluciones a los problemas o conflictos valorales que se presentan en la vida cotidiana.

Esta propuesta metodológica tiene como premisa fundamental que el saber de los derechos humanos se construye sólo en la medida en que se toma conciencia de los conflictos y tensiones que se generan en las relaciones sociales, al tratar de hacer vigentes los derechos humanos. En este sentido, lo importante es dar elementos a las personas para analizar las contradicciones valóricas y los intereses que se presentan en una misma situación, y buscar alternativas de solución.

Al diseñar experiencias con este enfoque es necesario identificar las contradicciones valóricas que se presentan en situaciones cotidianas, éstas pueden ser cuando:

- Alguien no respeta un derecho (o un valor).
- Entran en conflicto dos o más derechos humanos (o valores).
- Entran en conflicto un derecho humano (o valor) y una norma o una ley.
- Entran en conflicto los derechos humanos (la realidad) con el discurso.

³ Propuesta elaborada por Abraham Magendzo et. al. del Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas de Chile.

Momentos en el diseño curricular problematizador

Diagnóstico

Para seleccionar una situación problemática deben tenerse en cuenta los siguientes criterios de selección y priorización:

- La edad de las personas participantes.
- El nivel de su desarrollo cognoscitivo y moral.
- El contexto en el que viven y las necesidades personales, de sus familias y de su comunidad.

Para identificar la situación problemática de derechos humanos, se puede recurrir a tres fuentes principales:

- La vida cotidiana: familiar, comunitaria, social en general, internacional.
- El currículo abierto: los temas de los programas y sus propósitos.
- La cultura escolar: la organización, el ejercicio de la autoridad, las normas.

Elaboración

En este momento la persona educadora procede a:

- Delimitar el problema, es decir, identificar el núcleo del problema, encontrar dónde está la contradicción y señalar los derechos o valores que están presentes en ésta.
- Fijar las condiciones o situaciones de aprendizaje para involucrar a las personas participantes.

En este momento es necesario que la persona educadora promueva la motivación, conduzca el análisis del problema o problemas y provoque la búsqueda de soluciones acordes con el respeto a los derechos humanos.

Lo importante es que quienes participan puedan identificar claramente el conflicto, y que esto les conduzca para hacer un análisis, que puede ser orientado mediante algunas preguntas formuladas por la persona facilitadora y, de la misma manera, puede procederse para la búsqueda de soluciones.

Es importante señalar que desde el momento de diseñar la experiencia, quien facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje formule posibles alternativas para resolver las contradicciones implícitas en el problema. De esa manera podrá orientar mejor a las personas participantes en la búsqueda de soluciones e intervenir si lo amerita la ocasión; sin embargo, el valor sustancial de este enfoque, radica en promover la creatividad e iniciativa de quienes participan, por lo que se recomienda que sean ellos y ellas quienes construyan sus propias alternativas de solución y que la persona educadora o facilitadora sólo oriente al grupo para evaluar dichas alternativas y para elegir una de ellas.

Alternativas de solución

Se distinguen tres tipos de soluciones que pueden generarse al momento de plantear un problema o conflicto de valores:

- Soluciones discursivas o cognoscitivas son las que surgen de un análisis y discusión entre las personas participantes para profundizar en el significado de las contradicciones y plantear alternativas de solución en el plano cognitivo, cuando el plano de la acción escapa a las posibilidades de la escuela o del grupo de estudiantes.
- Soluciones actitudinales son las que parten del conocimiento de un derecho humano y de la toma de conciencia acerca de éste para lograr sensibilizarse y disponerse a actuar de manera solidaria.
- Soluciones en la acción son las que conducen a que alumnas y alumnos intervengan directa y activamente sobre el problema contribuyendo con soluciones concretas.

Cuando en el conflicto entre dos derechos, no hay una evidencia clara de la prioridad de uno sobre el otro y las partes tienen argumentos sólidos a favor de su postura, el o la docente debe tener en cuenta lo que advierte Abraham Magendzo:

“El desafío desde la perspectiva de los derechos humanos no es privilegiar uno u otro valor desde una postura preconcebida, sino penetrar en el análisis de la tensión en que se presentan ambos derechos, de modo de comprender sus límites, relaciones y soluciones en la práctica”.

Desarrollo del Juicio Moral

Lawrence Kohlberg propone una teoría cognitiva-evolutiva sobre el desarrollo de la moralidad o concretamente del juicio moral, en la que afirma que la moralidad tiene un proceso evolutivo sustentado en el desarrollo cognoscitivo como condición estructural pero no suficiente.

El desarrollo de la moralidad es un proceso de toma de decisiones, que se da a través de estadios secuenciales de razonamiento moral que va de la heteronomía a la autonomía.

Bajo este enfoque la moralidad se desarrolla en etapas determinadas por niveles y estadios, los primeros definen los enfoques que la persona da a los problemas morales y los segundos, determinan los criterios por los que las personas ejercitan su juicio moral.

A continuación se enuncian los estadios y niveles que conforman esta teoría y la perspectiva social que corresponde a cada estadio y lo define:

Nivel I: preconvencional o premoral

Estadio 1: La orientación del castigo y la obediencia (heteronomía)

“Punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de otros o

reconoce que son distintos a los de él; no relaciona dos puntos de vista. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.”

Estadio 2: La relación instrumental-relativista (individualismo)

“Perspectiva concreta individualista. Consciente de que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo”.

Nivel II: convencional

Estadio 3: La orientación de la de la concordia interpersonal (expectativas intrerpersonales mutuas)

“Perspectiva del individuo en relación a otros individuos. Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos, y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Uso de la regla de oro”.

Estadio 4: La orientación de "Ley y orden" (sistema social y conciencia)

“Diferencia del punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas”.

Nivel III: postconvencional o moralidad de principios

Estadio 5: La orientación del contrato social o utilidad de derechos individuales.

“Perspectiva anterior a la sociedad. El individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos”.

Estadio 6: La orientación de principios éticos universales.

“Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales. La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce

la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se las debe tratar” (Hersh,1979:55-56).

Bajo este enfoque, los derechos humanos como principios pertenecen a la moral postconvencional, como expresión de la libre elección de valores superiores como fundamento de los juicios morales o juicios de justicia.

Para que exista la posibilidad de que en procesos de formación y capacitación se realicen juicios, elecciones y jerarquizaciones de valores, se debe crear en el espacio educativo un ambiente de libertad y respeto en el que las personas participantes puedan ejercitar habilidades de pensamiento crítico.

Concretamente se propone el análisis de dilemas hipotéticos y reales en los que estén de por medio derechos humanos como valores, que permitan el ejercicio del juicio moral, “proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica” (Hersh, 1979:47).

Un modelo educativo de intervención valoral sustentado en los derechos humanos, por lo tanto, debe propiciar en las personas participantes el desarrollo de su moralidad a niveles más altos en función de la etapa de desarrollo cognitivo en que se encuentren, hasta llegar al nivel postconvencional o moral de principios éticos universales.

Desarrollo del Juicio Moral desde una perspectiva femenina⁴

A diferencia de Kohlberg, quien realiza los estudios sobre el desarrollo del juicio moral con sujetos varones y establece normas o patrones de la conducta humana, su discípula Carol Gilligan, interesada en superar esta deficiencia, estudia el

⁴Propuesta elaborada por María de los Ángeles Alba Olvera y Greta Papadimitriou Cámara en los **Manuales para la Aplicación del Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos**, de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, editados por el ILCE.

desarrollo del juicio moral característico de las mujeres y afirma que “los contrastes entre las voces masculinas y femeninas se presentan para poner de relieve una distinción entre dos modos de pensamiento y para enfocar un problema de interpretación (...) Es claro que estas diferencias surgen en un marco social donde ciertos factores de posición social y de poder se combinan con la biología reproductiva para moldear la experiencia de varones y de mujeres y las relaciones entre los sexos” (Gilligan, 1985:14).

Carol Gilligan manifiesta que existe una diferencia entre los sexos cuando se abordan y resuelven conflictos morales y cuando se responde a dilemas morales hipotéticos; las mujeres, señala, no sólo se definen a sí mismas en un marco de relación humana, sino que también se juzgan en función de su capacidad de atender a otros. Sin embargo, resulta paradójico que, precisamente por estas características –atención y sensibilidad a las necesidades de otros- las mujeres resulten evaluadas como deficientes en su desarrollo del juicio moral, ya que el imperativo moral para la mujer, de carácter más emotivo que racional, es “un mandamiento de atención y cuidado, una responsabilidad de discernir y aliviar las dificultades auténticas y reconocibles de este mundo”. Por otro lado, el imperativo moral para los hombres es “un mandamiento de respetar los derechos de los demás y, así, de proteger de toda intrusión los derechos a la vida y a la autorrealización” tal como se los demanda la razón (Gilligan, 1985:166).

De acuerdo con los resultados de sus investigaciones, Gilligan identifica tres perspectivas morales en el desarrollo de la ética de cuidado y atención, es decir en el desarrollo del pensamiento moral femenino:

- Enfoque o perspectiva inicial: atender al Yo para asegurar la supervivencia. Se evade la responsabilidad al tratar de satisfacer los propios deseos o necesidades sin ver más allá, o también cuando sólo se busca satisfacer los de los demás, si esto se hace sin asumir una actitud responsable. Esta perspectiva va seguida por una fase de transición en la que estas

conductas o juicios son tildados de egoístas e irresponsables.

- Segundo enfoque: surge un nuevo entendimiento entre el Yo y los Otros, que es expresado por el concepto de responsabilidad, entendida como la atención a quien depende de una y a quien está en desventaja. Lo bueno es equiparado con la atención a las demás personas; sin embargo, cuando esa atención implica la exclusión de sí misma, se crea un conflicto entre el egoísmo y la responsabilidad. Este desequilibrio entre el Yo y los Otros da lugar a otra transición.
- Tercera perspectiva: enfoca la dinámica de las relaciones y disipa la anterior tensión entre egoísmo y responsabilidad mediante una comprensión de la interconexión entre los Otros y el Yo. El cuidado hacia las demás personas se convierte en principio autoescogido de juicio, que sigue siendo psicológico en su preocupación por las relaciones y la respuesta, pero que se vuelve universal en su condena de la explotación y el daño.

El problema moral central para las mujeres, desde la mirada de Gilligan, está en el conflicto entre el Yo y los Otros. Resulta difícil de resolver dado que se encuentran ante el dilema de responder a los deseos de otras personas y no asumir su responsabilidad de cuidado (lo que aparecería como “buena mujer”) o renunciar a los compromisos que la clasifican en el autoengaño y traición (lo que aparecería como “mala mujer”). Es precisamente este dilema –el conflicto entre compasión y autonomía, entre sumisión y poder- el que se trata de resolver.

El equilibrio de poderes entre lo masculino y lo femenino queda como un reto para la educación y para quienes educan, ya que apoderar tanto a hombres como a mujeres, implica un equilibrio entre lo racional y lo emocional, entre la autorrealización y el cuidado de otros y otras.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS⁵

Desde el paradigma de la filosofía feminista, Marcela Lagarde señala que el trabajo para la paz y los derechos humanos implica continuar la más radical de las revoluciones históricas: la transformación compleja de la sociedad y la cultura para construir la convivencia de mujeres y hombres sin supremacía y sin opresión.

Se trata, entonces, de trastocar el orden patriarcal, derribar sus estructuras, dismantelar sus relaciones jerárquicas y construir un espacio social que acoja a todas las culturas posibles, a todos los sujetos en condiciones de equiparación.

Muchas mujeres y también muchos hombres primero tienen que pasar por la construcción de ser sujetas y sujetos de derecho, de ahí la importancia de trabajar con la subjetividad como el espacio primordial de la persona – autoestima/ poder/ autonomía– , paralelamente con la construcción de nuevas realidades en la vida cotidiana que permitan nuevos consensos para la convivencia solidaria, tanto en espacios privados como públicos.

Hay dos grandes corrientes en la educación para la vida: la educación para conservar y la educación para transformar. Ambas corrientes podrían convivir si se conservara lo que dignifica a la humanidad y se transformara todo aquello que impide el desarrollo de la misma. Sin embargo, los distintos conservadurismos y neoconservadurismos ocultan, al negar las supremacías y las opresiones que el sistema patriarcal avala, que lo político es personal y que lo personal es político; invisibilizan las desigualdades entre mujeres y hombres, les proponen quererse y respetarse a sí mismos pero bajo sistemas de opresión y de control permanentes.

La perspectiva de género como parte de la educación para la paz y los derechos humanos, se ubica dentro de la educación radical o transformadora, que se

⁵Propuesta elaborada por Sinú Romo Reza y Greta Papadimitriou Cámara en la Guía Metodológica **Sistema Sexo – Género** editada por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal en el 2004 y disponible en PDF en su página web <http://www.cd hdf.org.mx/index.php?id=publicaciones>

distancia de la educación liberal, ya que ésta se caracteriza por trabajar con individuos sin modificar espacios personales, sociales o culturales. De la misma forma, se aparta y contrapone a la educación neoliberal cuyo principal objetivo es que mujeres y hombres fortalezcan su autonomía a través de procesos aislados e individuales y considera cualquier propuesta de proyecto común, como una oferta posible y personal, lo que cancela casi todas las posibilidades de diálogo y refuerza la competencia.

Toda investigación, toda política pública y toda acción civil con perspectiva de género tienen como centro y objetivo primordial a las relaciones de género, las cuales implican relaciones de desigualdad. Sin embargo, no son las únicas relaciones desiguales, ni es el sexo/género lo único que sitúa a los hombres en ventaja, en relación con las mujeres.

La perspectiva de género es una lente más para analizar las distintas realidades que viven mujeres y hombres en las sociedades pasadas y actuales, para visualizar nuevas realidades futuras.

La compleja y contradictoria edificación de la igualdad, la equidad y la justicia de género, tiene como vía posible el terreno de lo personal, ya que lo personal también es político. La perspectiva de género permite, en resumidas cuentas, caminar hacia una nueva convivencia solidaria.

Ejes fundamentales para el análisis

La perspectiva de género es una herramienta que sirve para revelar y evidenciar las relaciones injustas entre hombres y mujeres. Se basa en tres ejes fundamentales para el análisis:

Visibilizar la construcción del sistema sexo/género

El sexo-género tiene una enorme vinculación con la naturaleza. Esto se debe a que la especie humana transforma constantemente su entorno para adaptarlo a sus necesidades. Una vez transformado el entorno lo asume como natural. Así se percibe como natural que se viva en casas construidas frente y separadas del entorno.

Algunas transformaciones no son tan evidentes por sí mismas, sino que requieren de un análisis más profundo para visualizarlas, este es el caso de la esclavización de especies y selección humana de las especies secundarias, como las palomas y las gaviotas o las ratas y las ardillas o, incluso, las cucarachas. Pero hay aspectos de la transformación que suceden en un plano más internalizado. Uno de estos aspectos es la relación jerárquica-valoral de un género sobre otro a partir de las diferencias sexuales.

Esta transformación se ha internalizado mediante un elaborado proceso educativo y pertenece al subconsciente.

El uso y la división de los espacios

En relación con el género y en los dos grandes ámbitos de la actividad humana. Los ámbitos de la actividad humana son el público y el privado. Estos ámbitos tienen funciones sociales claramente definidas, aunque sea difícil ubicarlos en algún punto geográfico o en algún lugar específico.

En el **ámbito público** suceden los reconocimientos, la valoración y la jerarquización. Es en donde se da la mayor integración de la identidad. Tiene diferentes formas como la socialización, la publicidad o la declaración.

En este ámbito se realiza la producción tanto de bienes y servicios como de subjetividad y comunicación de sentido.

En el **ámbito privado** suceden la intimidad y el descanso. Aunque en este espacio también se produce la subjetividad, la función más importante es la de reproducir la subjetividad que se produce afuera. En este espacio, además, se construye, día a día la familia o grupo de convivencia que se desea.

En este ámbito tienen lugar la reflexión y la reproducción. La reproducción incluye recuperar las fuerzas, descansar, descargar las tensiones y recrearse.

Estos ámbitos están presentes en todos los espacios humanos, empezando por el cuerpo. No solo el propio cuerpo sino, también, el cuerpo de las otras personas. Algunos espacios son más obvios como los lugares físicos, otros espacios son menos obvios como las actividades que se reflejan en roles (profesionales o lúdicas).

Uno de los espacios de análisis es la creación y validación de conocimiento, así, la historia o el idioma forman estructuras o espacios que encajonan a las personas por su sexo a los ámbitos públicos o privados del idioma, de la historia, de la participación de las ideas.

Las dinámicas de la opresión

La perspectiva de género permite identificar las relaciones de poder que resultan en relaciones de explotación y dominio, que pueden ser intergenéricas, de un género a otro o intragenéricas, dentro del mismo sexo/género.

El patriarcado es un sistema que se basa en la explotación y opresión por género. Los vértices principales del sistema de explotación y opresión patriarcal son: Dependencia – Subordinación – Denigración. Cada uno de estos aspectos – generales para los sistemas de opresión y explotación- lleva una carga de sexo/género. La intención de la perspectiva de género es establecer los vínculos entre cada uno de los aspectos de la opresión por género y la carga sexo/género; así como la interdependencia entre estos aspectos.

El análisis de la vida cotidiana desde la mirada de los géneros -cómo se construyen las identidades, cómo se usan los espacios y cómo se usa el poder- en el uso del lenguaje, la división del trabajo, los roles sociales, desde los gustos y preferencias, las modas, las canciones, las películas, los chistes, hasta las políticas públicas en la historia de la humanidad; visibiliza y posibilita recuperar lo que favorece a hombres y a mujeres y cambiar lo que impide o limita el desarrollo humano.