

LA CONVENCION DE 1989 Y LA EDUCACION MORAL

por MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN y
M.^a ROSA BUXARRAIS ESTRADA

Universidad de Barcelona

La Convención Internacional sobre los derechos del niño ha sido elaborada por las Naciones Unidas a lo largo de diez años con la intención de que sea un instrumento jurídico con fuerza obligatoria para los Estados. La Convención trata de imprimir más fuerza y actualidad a la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1959.

La Declaración Universal de los derechos del niño supone un conjunto de principios comparables a los derechos del hombre. Su existencia constituye la expresión de la conciencia jurídica de la humanidad respecto a una realidad social concreta, la infancia, y plantea una nueva visión sobre la protección del niño.

En el Año Internacional del Niño (1979) se estableció, a partir de una sugerencia del gobierno polaco, un grupo de trabajo dentro de la Comisión de los Derechos Humanos, el cual, a ritmo de dos sesiones anuales, redactó un proyecto de cincuenta y cuatro artículos para que la Asamblea General de la ONU lo aprobara a final de 1989.

Nuestra colaboración en este número monográfico acerca de la Convención Internacional de los Derechos del Niño la estructuramos en tres apartados. El primero es un breve apunte sobre algunos de los problemas no resueltos que afectan a la infancia en las sociedades desarrolladas y un avance de algunas de las cuestiones más urgentes que pueden afectar a la infancia derivadas de los movimientos

migratorios en Europa. El segundo relaciona nuestro modelo de educación moral con los valores implícitos en la Convención de 1989. Y, por último, el tercero, trata pedagógicamente el problema de cómo alcanzar la autonomía moral, condición necesaria para que el niño sea protagonista de su vida y actúe responsablemente tanto a nivel individual como social.

1. Puede parecer innecesario plantearse el tema de los derechos del niño en sociedades que han superado los umbrales de la pobreza y del analfabetismo en términos globales. Sin embargo, en estas sociedades los atentados a la infancia y a la adolescencia y juventud desde los agentes educadores y sociales son frecuentes y adoptan formas quizás más sofisticadas pero no por ello menos graves y contundentes que en sociedades pobres o analfabetas.

De la misma forma que las sociedades más desarrolladas han generado nuevas formas de analfabetismo funcional y con igual sorpresa y aparente contradicción con que constatamos que el nivel de desarrollo socio-económico y cultural de los países no conlleva una disminución de las tasas de analfabetismo funcional de su población adulta, hemos de constatar que las sociedades occidentales, formalmente democráticas y ricas en recursos y servicios ofrecen un panorama poco esperanzador en torno al respeto de los derechos del niño.

Citemos a título de ejemplo algunas referencias que la prensa diaria ha comentado en las últimas semanas. Uno de cada diez niños británicos pasa hambre, rezaba el titular de un periódico a partir de un informe elaborado en Gran Bretaña y que demostraba que las familias británicas consumen una dieta poco sana porque son pobres para adquirir alimentos. La Casa Nacional de los Niños de Gran Bretaña indica que uno de cada diez niños menores de cinco años de familia con escasos ingresos no come lo suficiente. Lo que es más grave en este caso es que no es la falta de una cultura dietética, sino la escasez de recursos de las familias en una sociedad que en principio se nos presenta como rica y desarrollada. Dicho informe señala que en Gran Bretaña existen dos millones y medio de niños que viven en familias que reciben la ayuda del Estado. Sorprende que el tópico «hambre» sea válido en países desarrollados y no sea algo propio de países del Tercer Mundo.

Los jóvenes de 12 a 16 años tienen derecho a garantías, a abogado y a que investigue el fiscal, rezaba otro titular de un periódico. Reconocer la existencia y garantía legal de un abogado defensor y del derecho a no declarar son algunas de las novedades del anteproyecto de ley de reforma urgente de la legislación de menores elaborado por el Ministe-

rio de Justicia Español, ley que surge entre otras causas para llenar el vacío producido al anular el Tribunal Constitucional en Febrero de este año los preceptos de 1948 por paternalistas y faltos de garantías para el menor. La excepcionalidad que afectaba a los menores, aún presente al finalizar el siglo, de que el tribunal no debe sujetarse a las reglas procesuales vigentes en las demás jurisdicciones cuando se trate de procedimientos jurisdiccionales que procuren corregir a menores puede quedar superada y atender los delitos de los menores entre 12 y 16 años, y las faltas cometidas por mayores de 16 años relativas a menores con garantías legales, con la participación del menor y con la obligada consideración de la personalidad, situación, necesidades del menor y su entorno familiar y social. En el citado texto, se hace constar la necesidad de un «lenguaje claro y sencillo, que le sea comprensible, en relación a las medidas solicitadas por el fiscal en su escrito de alegaciones» por parte del juez cuando se dirija al menor, de la capacidad del menor de designar abogado y de la posibilidad a discreción del juez, oído el fiscal, de que el menor esté acompañado de sus representantes legales.

Se insiste en que ante las medidas cautelares que adopte el juez primará el «interés superior del niño» y que sólo se le internará en un centro cerrado cuando sea «imprescindible». Sorprende, también, que todo esto sea aún un anteproyecto de ley de reforma en el principio de la última década de nuestro siglo. Bienvenido sea, aunque sea tarde y buen indicador es de lo que mucho queda por hacer.

Estos son ejemplos de déficits propios de las sociedades desarrolladas pero también hemos de considerar otros déficits derivados de la libre circulación o no de ciudadanos de diferentes razas, culturas y religiones que obligan a un respeto a la diferencia y al cultivo de las mismas en una atmósfera moral de tolerancia y solidaridad difícil de conseguir pero necesaria de abordar con seriedad, trabajo diario y sin demagogia.

No estamos preparados para atender fenómenos como los movimientos migratorios que proceden del Este de Europa, ni la inmigración que a través de nuestro país y procedente del Tercer Mundo procura alcanzar la Comunidad Europea, ni lo está tampoco la sociedad norteamericana para atender el fenómeno hispánico, ni quizás tampoco el Extremo Oriente para atender la inmigración asiática. Estas «nuevas invasiones», así calificadas por periódicos de reconocido prestigio y nada sectarios, contribuyen a generar un contexto cultural y social que obliga a los responsables y estudiosos de la educación a una seria reflexión en torno al tema del multiculturalismo e interculturalismo y al diseño y desarrollo de acciones pedagógicas conducentes al respeto y

garantía de uno de los derechos basales de la infancia y la juventud, el del respeto a su cultura, y el de la potenciación de todas sus dimensiones y capacidades como persona en igualdad de condiciones y sin discriminación por razones de cultura, religión e ideología.

Sin embargo, y a pesar de las declaraciones de buena voluntad y de la firma de los tratados, convenios y declaraciones universales de los Derechos Humanos y, en especial, de los Derechos del Niño, la tarea está pendiente, es urgente y no es fácil. Si centramos nuestra atención en la Comunidad Europea los movimientos inmigratorios proceden en sus dos terceras partes del sur de Europa y en una tercera parte de la Europa del sur. La migraciones intracomunitarias que proceden de Europa del sur, en principio, no deben ser causa de problemas dignos de especial atención dada la gravedad de la situación global ya que suponen flujos procedentes de países mediterráneos y de Irlanda.

Otro tema es el de las migraciones extracomunitarias y que afectan a un conjunto de países con señas de identidad cultural propias en su sentido más amplio y diferentes de la de los países comunitarios. Nos referimos, sobre todo, a Marruecos, Túnez, Argelia, Turquía, Yugoslavia y a los residentes en el Reino Unido procedentes de zonas caribeñas, indopakistaníes y asiáticas.

Lo anterior son ejemplos de fenómenos, los primeros impropios de sociedades desarrolladas y los segundos propios de nuestra época, época en la que tal y como decía Antonio Gala, «los países del Tercer Mundo son el futuro de los del Primero que están oprimiendo y exprimiendo su presente».

La sociedad en la que vivimos ha crecido pero no se ha desarrollado humana y culturalmente de forma óptima, ni ha respetado en su crecimiento los intereses y los derechos de los más pobres, de los más pequeños, ni de las minorías.

Es difícil evitar estas reflexiones en un escrito que trate de los Derechos del Niño desde la perspectiva de la educación moral y es necesario tenerlas muy en cuenta porque a pesar del progreso tecnológico y científico en muchos de los países del Primer Mundo existen déficits básicos y carencias notables en el ámbito de las actitudes, que sin duda, podrán verse incrementados con los fenómenos migratorios que caracterizan, por ejemplo, a la Europa de nuestros días.

2. La Convención de 1989 contiene valores relativos a la educación moral, tal y como nosotros la entendemos. Podríamos agruparlos en los que afectan a la dimensión individual del niño y a su singularidad, a su pertenencia a un grupo social determinado, a aspectos educativos, a su

forma de comunicarse con los otros, al respeto a las diferencias, y a su tratamiento injusto y abusos.

El niño necesita una asistencia y unas atenciones especiales para su salud y desarrollo físico, mental, moral y social, así como una protección jurídica adecuada. Para el desarrollo armonioso de su personalidad deberá crecer en el seno de la familia en un clima de felicidad, amor y comprensión, teniendo en cuenta las tradiciones y valores culturales de cada pueblo y el valor de la cooperación internacional para la mejora de las condiciones de vida de la infancia.

Cualquier medida que se tome en relación al niño deberá basarse en el interés superior del mismo, nos dice la Convención. Esto implica la obligación del Estado de asegurar el ejercicio de todos los derechos que reconoce la convención.

Desde nuestro punto de vista pensamos que muchos, por no decir todos, los artículos que propone la Convención podrían tratarse a través de una acción pedagógica escolar que supusiera una educación moral cuyo objetivo último sería la consecución de la autonomía moral por parte del niño que deviene adulto.

Sabemos que todo ser humano es una persona, ya sea niño o adulto. Lo que los diferencia es el grado de autonomía cuando se les considera como personas. No es fácil llegar a ser una persona autónoma, ni en la edad adulta, porque hay numerosos factores que limitan nuestro espíritu de responsabilidad, iniciativa, y apertura hacia los demás. Para los niños es todavía más difícil. Se encuentran en un estado de dependencia que les confiere un estado de inferioridad y hace que no se les respete como a los adultos.

La autonomía y, en nuestro modelo, la autonomía moral, es una conquista difícil en la medida en que choca con obstáculos de naturaleza diversa que nosotros, como educadores, debemos evitar al máximo: los padres ejercen una influencia en su forma de comportarse y en sus juicios hasta que el niño deja de serlo, los maestros y educadores en ocasiones obstaculizamos su comportamiento espontáneo y, en definitiva, el conjunto de la sociedad a menudo tiene a infantilizar o a mantener al niño bajo su dependencia.

Los niños son víctimas, casi desde que nacen, de modelos y corrientes de pensamiento dominantes. Son objeto de distintos modelajes por parte de la familia, los medios de comunicación de masas, la escuela, etcétera. Por tanto, la conquista de la autonomía moral será muy valiosa.

Los estoicos nos decían que la autonomía de la persona se situaba en el nivel del juicio, entendiendo por juicio la capacidad de prever y de escoger.

Si queremos formar un juicio personal debemos proporcionar al niño situaciones de libre expresión, pero además situaciones de observación y experimentación. Es necesario educar a los niños en el análisis de la realidad para que puedan descubrir la verdad por sí mismos.

Cuando el niño inicia su escolarización, en cierta manera, se separa de sus padres y debe asumir su propia responsabilidad en diversas situaciones. Debe aprender a vivir con niños de su misma edad o mayores, con otros adultos, debe aprender a intercambiar y a participar en actividades colectivas. También debe aprender a defenderse y a hacerse respetar.

El grupo de iguales tiene un papel muy importante en la conquista de la autonomía moral. A veces, la consigna de los maestros no es entendida de la misma forma por todos los alumnos. Los niños se imitan entre ellos más que al adulto. Estas imitaciones mutuas constituyen un factor de progreso importante.

La conquista de su dignidad la realiza en grupo, por lo que es en él en el que podremos realizar una acción pedagógica moral, a partir de los conflictos que en él se planteen.

La escuela puede y debe crear las condiciones para que esta conquista individual y colectiva de la autonomía moral sea efectiva. Constituye un medio para luchar contra el fracaso e infravaloración de los niños, para perpetuar el gusto por la democracia y las libertades individuales, para formar espíritus libres, etc.

Los aspectos educativos implícitos en la Convención deben tratarse básicamente en la escuela, y en un segundo término en el mundo social en el que vive el niño, entendiendo por mundo social, su familia, sus amigos, sus grupos de pertenencia. La educación deberá favorecer el desarrollo de la personalidad y aptitudes del niño, inculcar el respeto a los derechos humanos, a sus padres, a su propia identidad cultural, a su idioma y valores, así como a los valores culturales de otros países. Como dice la Convención, debemos preparar al niño para asumir una vida responsable en sociedad y el respeto al medio natural.

Este enseñar a respetar los valores culturales de otros países deberá acompañarse de una educación para el respeto y la aceptación de las diferencias. El niño tiene derecho a pertenecer a una minoría y conservar su identidad cultural, su lengua y su religión. Para ello, debemos

concienciar a padres y maestros de su labor transmisora de valores como el respeto y la tolerancia hacia lo que nos es extraño, no propio, las formas de hacer, ser y pensar de los demás. Ellos deben influir al niño con su ejemplo cotidiano. El niño deberá iniciar procesos de asimilación y acomodación, de adaptación, de proyección y de interiorización cognitiva. Hemos constatado que es posible construir un conjunto de acciones pedagógicas para trabajar las diferencias en distintos niveles evolutivos y que contribuyan al desarrollo moral del niño. La captación natural o inducida de las diferencias en cada momento evolutivo puede generar conflicto, real o potencial, vivencial o simulado a través de las experiencias de nuestra vida cotidiana, y puede convertirse en fuente de optimización de la dimensión moral de la persona. Sin diferencias sería difícil imaginar la existencia de conflictos y sin conflictos sería innecesario plantearse el problema moral en su perspectiva pedagógica y desde la postura que compartimos. (Buxarrais, M.R. y otros, 1990, 24.)

El derecho del niño al nivel más alto de salud y acceso a los servicios médicos va, sin duda, enlazado con el nivel de desarrollo moral, pues se deberá educar para la salud y esto implica educar moralmente.

Todas las libertades a las que tiene derecho el niño en la Convención, libertad de expresión e información, de pensamiento, conciencia y religión, de asociación, implican un respeto por parte de adultos, padres y maestros, a la singularidad del niño y a sus formas de comunicarse con los demás.

Los padres juegan un papel de primer orden, como la escuela, en la consecución de los derechos del niño. Deberán actuar siempre en función del «interés superior del niño», guiándolo, protegiéndolo, preocupándose y responsabilizándose de él.

Por lo que se refiere a los tratamientos injustos y abusos de la infancia, deberá actuarse a nivel social, realizando una educación moral de la sociedad para prevenir estos tratamientos. Es la sociedad, ante todo, la responsable de proteger al niño ante su explotación económica, sexual y psicológica.

Es por todo lo anterior, que en el área de los países desarrollados y en la sociedad del siglo que acaba y la de las primeras décadas del que viene, el respeto al desarrollo moral y la atención especial a todo aquello que suponga una potenciación del juicio y la conducta moral en la infancia, adolescencia y juventud quizás deba ser uno de los objetivos primordiales de la educación, tanto en el ámbito de la educación básica formal, como en el de la educación familiar y en el de la educación social en su sentido más amplio.

Sin embargo, este objetivo no por mucho predicarlo se atiende mejor. Atender la educación moral no supone únicamente buena voluntad y buenas intenciones de padres y educadores. Educar moralmente supone renunciar a reproducir sin más nuestros modelos y escalas de valores en aras de una construcción racional y autónoma de valores por parte de los más jóvenes sin que ello suponga renunciar a transmitir unos contenidos, ni dejar de respetar aquellos criterios básicos que garantiza el diálogo, el uso de la razón y la exigencia de responsabilidad.

Los educadores pueden pensar que es necesario utilizar estrategias y métodos de educación moral apropiados, los padres pueden pensar que quizás existen pautas que pueden ayudar en su tarea. Sin duda, todo esto es importante pero el factor esencial, aquello que hace posible o no que la infancia y la juventud crezca en un ambiente respetuoso y, a la vez, potenciador de futuras escalas de valores y formas de comportarse coherentes con sus criterios personales y respetuosas con las de los demás es precisamente el ejemplo y la exhibición por parte de los adultos de formas de ser y de actuar conformes a criterios como el respeto, la tolerancia, el diálogo, el uso de la razón y la responsabilidad.

3. Uno de los problemas más debatidos (Escámez, 1991) en torno a la educación moral deriva de la importancia de los contenidos de lo que se transmite y debe transmitir en relación con la moralidad a través de los procesos educativos. Concretamente, éste es un problema de racionalidad práctica, un problema en torno a los objetivos y fines, y las estrategias o medios para alcanzarlos. Sin embargo, en nuestro trabajo habitual, de estudio y de práctica pedagógica el problema del que nos ocupamos ahora se trata en no pocas ocasiones como un problema de racionalidad teórica.

Confundimos o confunden otros el objeto de estudio del pedagogo cuando nos referimos a la educación moral con el objeto de estudio de aquel que procura responder a la pregunta ¿qué es una teoría de la moral o una teoría ética?

En la teoría y la práctica pedagógica el problema se plantea entre la educación moral según contenidos y la educación moral entendida como la potenciación y desarrollo del juicio moral. Sin embargo, esta doble perspectiva no agota el problema porque el quehacer del pedagogo y del educador en educación moral se debe situar en el *continuum* que enlaza estas dos perspectivas extremas y adoptar posiciones variables según el momento evolutivo y socio-cognitivo del educando.

Es, sin duda, Kant quien, al tratar el tema de la educación moral en términos de racionalidad práctica, pretende integrar el objetivo de

alcanzar una moral autónoma en la que el educando, la persona en general, es quien se establece la ley como propia con el objetivo de actuar pedagógicamente de acuerdo con unos contenidos o reglas morales en las primeras etapas del proceso evolutivo. Quizás sean éstas, desde la perspectiva kantiana, condiciones necesarias para el logro de una autonomía moral.

Hemos insistido en otras ocasiones (Puig, J.M. y Martínez, M., 1989; Buxarrais, M.R., Martínez M., y otros, 1990) en la necesidad de entender la educación moral y la ética en la escuela en el marco de un continuo entre la heteronomía y la autonomía moral con el objeto difícil de alcanzar la segunda de forma progresiva y fundamental (Bujons, C., 1991).

Podemos prescindir, en esta ocasión, de fundamentar a fondo algunas de las cuestiones que planteamos a continuación por haberlo hecho nosotros mismos en las obras citadas y más recientemente autores como J. Escámez (Escámez, 1991).

Sin embargo, hemos de hacer mención, aunque sea de forma breve, a algunas consideraciones y conclusiones que nos parecen de importancia en el análisis que nos ocupa.

La educación moral entendida de acuerdo con un modelo de construcción autónoma y racional de valores no debe entenderse como una educación moral de carácter exclusivamente formal o procedimental. Es evidente que concede una importancia notable a las cuestiones procedimentales y derivadas del desarrollo del juicio moral pero no desprecia todas aquellas cuestiones que hacen referencia a la acción moral, la acción orientada conforme el juicio elaborado autónomamente. Y para ello es necesario prestar atención a la formación del carácter, del yo y de aquellas capacidades que hacen posible nuestra relación y convivencia social. Es en este ámbito, el de la acción moral, en el que la educación moral según contenidos adquiere un valor en nuestra propuesta. La educación moral de la infancia debe incluir precisamente para el logro de una autonomía moral, no sólo en la elaboración del juicio, sino también en el de la acción moral el aprendizaje de habilidades y contenidos que hacen referencia al respeto de ciertas leyes, normas y valores que son necesarios para la convivencia social y para el ejercicio de conductas de autorregulación y autocontrol. El aprendizaje de tales contenidos, en los momentos evolutivos propios de la infancia, y el ejercicio de tales conductas no deben entenderse tanto como objetivos en sí mismos sino como medios para el logro de una personalidad moral completa y autónoma tanto a nivel del juicio como de la acción. Sin embargo, algunas de estas leyes, normas y valores pueden incluso

entenderse como objetivos de la educación moral en la medida en que son condiciones necesarias para que la persona del educando pueda construirse autónoma y moralmente.

Desde nuestra perspectiva pedagógica, el juego entre acciones que favorecen adaptación a normas y valores y acciones que favorecen el desarrollo de juicios y conductas singulares y elaboradas de forma progresivamente autónoma ejemplifica el proceder del profesional de la educación a lo largo del proceso evolutivo. Este juego que podríamos entender también como el juego entre una «ética social» y una «ética individual», en cierta medida heterónoma la primera y claramente autónoma la segunda, es quizás el reto más importante para el educador y la única vía a través de la que se respeta el derecho del niño a ser él, y a comportarse autónomamente ante situaciones de conflicto de valores a partir de la elaboración de juicios de valor basados en criterios personales y del ejercicio de aprendizajes que faciliten la manifestación de conductas conformes y coherentes con la ley que el mismo autónomamente se establece.

Nuestro planteamiento no defiende una educación moral según contenidos y de carácter heterónomo para la educación infantil y primaria y una educación moral para el desarrollo del juicio en la educación secundaria. Si defendemos un cambio que estas dos perspectivas opuestas y extremas en el análisis teórico de lo moral no son válidas por separado para abordar el problema de la educación moral en ningún tramo del sistema educativo y en ningún momento del proceso evolutivo de los educandos.

La complementariedad entre las dos perspectivas variará a lo largo del proceso evolutivo y constituirá el núcleo del modelo de educación moral orientado a la construcción racional y autónoma de valores a través del desarrollo del juicio y de la acción moral.

Es evidente que en el modelo que propugnamos pretendemos superar los inconvenientes o insuficiencias de cada una de las dos perspectivas y a la vez, aprovechar sus ventajas o excelencias.

Entre otras cuestiones, creemos importante referirnos a los siguientes, ya que entendemos que deben ser pautas a seguir en una acción pedagógica moral respetuosa con los derechos del niño.

El diseño de acciones pedagógicas en el ámbito de la educación moral debe atender y respetar los diferentes estadios evolutivos y los diferentes momentos evolutivos de cada educando en particular. Ello supone, por una parte, defender el modelo de educación moral basado en el desarrollo del juicio moral pero obliga a considerar que tal modelo,

especialmente válido para educandos con madurez discursiva suficiente, puede ser ineficaz e inoperante con educandos que comparten niveles escasos en el desarrollo de sus habilidades lógicas para el proceder discursivo racional y para la manifestación de competencias dialógico-transaccional suficientes.

Probablemente, esta conclusión pueda comportar consideraciones favorables al modelo de educación moral basado en el desarrollo del juicio moral pero también debe incorporar aspectos y cuestiones propias del modelo basado en los contenidos que garanticen, por defecto en la madurez discursiva, comportamientos conformes a una convivencia solidaria y a manifestaciones comportamentales morales.

En la práctica pedagógica, en la vida de las aulas y de las escuelas y, en mayor medida, en sociedades pluralistas y multiculturales, es necesario fomentar el aprendizaje de un código básico de reglas morales. Este código que podríamos confundir, aunque no sería correcto, con los códigos cívico-sociales en sociedades democráticas y que será más apropiado entenderlo como un código presidido por la tolerancia, el respeto a la diferencia, el cultivo del diálogo y del uso de la razón y de la razón dialógica para poder hablar de todo aquellos que nos separa o en el que no estamos de acuerdo, debe ser reconstruido a partir del desarrollo del juicio moral y de una moral autónoma y en todo caso garantizado si es preciso, en sus niveles ético-sociales a partir de un modelo de educación moral basado en el aprendizaje de contenidos.

Dicha consideración debe ser tenida en cuenta de forma especial cuando nos referimos al aprendizaje de normas y reglas que hacen posible la creación de una atmósfera moral justa y democrática en la que poder actuar pedagógicamente de acuerdo con el modelo de educación moral basado en el desarrollo del juicio moral. Puede parecer contradictorio pero el modelo del desarrollo del juicio moral, no sólo no es incompatible sino que puede precisar como necesario el aprendizaje de contenidos para poder atender precisamente la dimensión activa de la persona del educando. Es difícil, tal y como señala J. Escámez (1991), que una persona pueda generar normas morales sino aprende a respetar alguna aunque ésta esté elaborada externamente.

No podemos garantizar que aquellas cuestiones que entendemos necesarias desde la perspectiva de una «ética social» puedan ser siempre construidas y en todos los momentos evolutivos a través de acciones pedagógicas orientadas al desarrollo de una autonomía moral desde la perspectiva del desarrollo del juicio moral.

El aprendizaje de un código básico de reglas morales no debe enten-

derse ni practicarse como una forma encubierta de adoctrinamiento. Es evidente que desde la perspectiva de una construcción autónoma y racional de valores toda acción favorecedora de adoctrinamiento al igual que toda acción conducente a posiciones relativistas en el ámbito de la moral deben ser rechazada sistemáticamente y de forma eficaz.

No debemos entender la educación moral como sinónimo de educación política, ni de educación cívica en el sentido de urbanidad y/o aprendizajes de hábitos y buenas costumbres ni como sinónimo de educación religiosa ni siquiera como sinónimo de socialización. Sólo en este último caso podríamos en su sentido más amplio establecer ciertas semejanzas entre educación moral y socialización. Educación moral en su sentido estricto la entendemos (Puig, J.M., Martínez, M., 1989) como el desarrollo y formación de aquellas capacidades de juicio y acción necesarias para ser capaces de orientarnos autónomamente en situaciones vitales, reales, próximas e incluso simuladas, que comporten un conflicto de valores.

Por ello, el proceso educativo debe exponer al niño, adolescente y joven ante situaciones de conflicto de valores cuando su vida cotidiana no se los plantee habitualmente y debe acompañar al educando cuando su propio desarrollo vital comporta tales conflictos para que éste sea capaz de ejercer su autonomía, desarrollar su juicio, practicar el diálogo, y hacer uso de la razón en función de su momento evolutivo. Este objetivo debe suponer que las diferencias individuales entre los educandos y los diferentes contextos en los que tiene lugar su vida como persona y como escolar son factores a tener en cuenta para que las acciones pedagógicas en el ámbito de la educación moral sean eficaces, no se adapten indiscriminadamente a cualquier tipo de educando o a cualquier momento evolutivo del mismo y para que garanticen el logro de la autonomía moral de educando de forma significativa tanto a nivel individual como social.

Las aportaciones derivadas de la educación moral según contenidos que defendemos deben entenderse como aportaciones de carácter propedéutico para el desarrollo del juicio moral y de la acción conforme a dicho juicio. No deben valorarse como objetivos de la educación moral en sí mismos sino como instrumentos o herramientas pedagógicas para el logro de la autonomía moral en el educando. Es por ello y, especialmente al referirnos a la acción y a la dimensión conductual del educando que concedemos importancia a la formación del carácter y al desarrollo de aquellas competencias que garanticen un elevado nivel de autorregulación y autocontrol en el mismo.

Estos objetivos no están centrados sólo en lo que clásica e incluso

popularmente podemos identificar como «fuerza de voluntad» o «espíritu de sacrificio». Su pretensión es más amplia y profunda. Se trata de entender la autorregulación y autocontrol poniendo énfasis en el prefijo «auto», percibiéndolas desde una perspectiva cognitiva y no conductista. En definitiva, se trata de potenciar los diferentes subprocesos que subyacen en los procesos de autorregulación y autocontrol y que son el de autodeterminación de objetivos elaborados exclusivamente por el educando o guiado por el educador en los primeros momentos evolutivos y/o en situaciones de déficits cognitivos y/o afectivos importantes, el de autoobservación, el autoevaluación y el de autorrefuerzo.

El paso progresivo de situaciones de educación moral según contenidos a situaciones de educación moral según el desarrollo del juicio moral, guiado por el momento evolutivo socio-cognitivo y afectivo del educando, nos aproximará a situaciones reales de autorregulación que pretenderán que el educando construya modos de pensar y de actuar guiados por el imperativo de la ley generada en su conciencia y por la autoridad de su propia razón autónoma.

El problema más notable de la educación de la infancia y la juventud y del respeto a sus derechos por parte de los educadores y de las instituciones y agentes sociales educativos, es el del cómo conseguir que el niño alcance una autonomía, una verdadera vida moral, y que ésta no sea sinónimo de solipsismo ni del ejercicio de la presión colectiva de los otros, incluyendo aquí los medios de comunicación y otros agentes potentes de conformación social.

El cómo cultivar la autonomía entendida como aquello que se opone a la presión colectiva y el cómo cultivar la razón dialógica que haga posible convertir en objeto de conversación todas aquellas cuestiones que nos separan o en las que no estamos de acuerdo, son objetivos pedagógicos que por serlo, deben guiar la práctica educativa y merecer los estudios e investigaciones necesarios para que puedan ser atendidos adecuadamente.

Entre las posiciones de Peters, MacIntyre y Atherton, y las de Kant, Kohlberg, Rawls y los pensadores de la Escuela de Frankfurt, el pedagogo debe analizar el cómo proceder en el dominio educativo moral prescindiendo de la adopción firme y exclusiva de una de las dos grandes corrientes de pensamiento, superando sus limitaciones y construyendo un modo de hacer y de pensar teórico y práctico, respetuoso con las características evolutivas y contextuales de cada educando.

La única postura firme que debe adoptar el pedagogo es la de garantizar el desarrollo del juicio moral en el niño y que éste llegue a

ser autónomo moralmente. Así, podremos contribuir a que la acción educativa se desarrolle conforme a la Convención Internacional de los derechos del niño basándose en el interés superior del mismo.

La poesía de Gabriel Celaya es un exponente de lo que no debe ser:

Autobiografía:

*No cojas la cuchara con la mano izquierda,
no pongas los codos en la mesa,
dobla la servilleta.
Eso, para empezar.
Extraiga la raíz cuadrada de tres mil trescientos trece,
¿Dónde esta Tanganika?
¿Qué año nació Cervantes?
Le pondré un cero en conducta si habla con su compañero.
Eso, para seguir.*

De la consulta pediátrica de Juan Brotons Gimeno de Barcelona, quien ha dedicado su vida a la defensa y protección de la infancia.

Dirección de los autores: Miquel Martínez Martín y M.^a Rosa Buxarrais Estrada, Facultad de Pedagogía, Universitat de Barcelona, Baldiri Reixac, s/n., 08028 Barcelona.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25.VII.1991.

BIBLIOGRAFÍA

- BUJONS, C. (1991) *El desenvolupament de l'autonomia als primers anys d'escola. Barcelona*. Universitat de Barcelona, tesis doctoral inédita dirigida por Miquel Martínez Martín.
- BUXARRAIS, M. R.; CARRILLO, I.; GALCERÁN, M. M.; LÓPEZ, S.; MARTÍN, M. J.; MARTÍNEZ, M.; PAYÀ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. y VILAR, J. (1990) *Ètica i escola: El tractament pedagògic de la diferència* (Barcelona, Edicions 62).
- CAMPS, V. (1983) *La imaginación ética* (Barcelona, Seix Barral).
- (1988) *Ètica, retòrica y política* (Madrid, Alianza Editorial).
- COORDINADORA CATALANA AL SERVEI DE L'INFANT (1989) La Convenció sobre els drets de l'infant, *Infància*, pp. 21-24.
- COTS, J. (1979) *La Declaració Universal dels Drets de l'Infant* (Barcelona, Edicions 62).
- ESCÁMEZ, J. (1989) Kant, en *Filosofía de la educación hoy* (Madrid, Dykinson).
- (1990) La filosofía de la educación como praxiología educativa, en *Filosofía de la Educación hoy: entorno filosófico y contexto pedagógico. Actas del Congreso Internacional de Filosofía* (Madrid, UNED).

- ESCÁMEZ, J. (1990) ¿Qué hacer en educación moral?, en *Homenaje al profesor Doctor don Ricardo Marín Ibáñez* (Madrid, UNED), pp. 97-108.
- G.R.E.M. (Grup de Recerca en Educació Moral) (1992) *El Multiculturalisme i escola. El Racisme* (Barcelona, Rosa Sensat).
- HIERRO, L. (1991) ¿Tienen los niños derechos? Comentario a la Convención sobre los derechos del niño, *Revista de Educación*, n. 294, enero-abril.
- JORDAN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. (ed.) (1987) *La educación moral hoy* (Barcelona, PPU).
- KOHLBERG, L. (1981) *The philosophy of moral development* (San Francisco, Harper and Row).
- KOHLBERG, L. y TURIEL, E. (1981) Desarrollo y educación moral, en LESSER, G. S. *La psicología en la práctica educativa* (México, Trillas).
- LICKONA, T. (ed.) (1976) *Moral development and behavior: theory, research and social issues* (New York, Holt, Rinehart and Winston).
- LURÇAT, L. (1986) Les necessitats i els drets dels infants, *Infància*, pp. 7-15.
- MACINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud* (Barcelona, Crítica).
- MARTÍNEZ, M. (1979) Crise dans l'enfance, *Educational Research in relation to the rights of the child* (Gent, World Association of educational Research), pp. 204-218.
- MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M. (1991) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (Barcelona, Graó).
- PETERS, R. S. (1984) *Desarrollo moral y educación moral* (México, FCE).
- (1987) Forma y contenido de la educación moral, en JORDAN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (Barcelona, PPU).
- PIAGET, J. (1971) *El crecimiento moral en el niño* (Barcelona, Fontanella).
- PIAGET, J. y otros (1967) *La nueva educación moral* (Buenos Aires, Losada).
- PUIG, J. M. y MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación Moral y Democracia* (Barcelona, Laertes).
- PRIETO, L. (1983) Los derechos fundamentales y el menor de edad. *Los problemas del menor inadaptado y marginado socialmente* (Madrid, Ministerio de Justicia).
- RAWLS, J. (1979) *Teoría de la justicia* (México, Fondo de Cultura Económica).
- TOURIÑÁN, J. M. (1989) Las finalidades de la educación: análisis teórico. *Actas del II Congreso Nacional de Teoría de la Educación* (Málaga).

SUMMARY: THE 1989 COVENANT AND MORAL EDUCATION.

Our contribution about The International Covenant of Child Rights is divided in three parts: The first part is a brief view about some of the problems that don't be solved and which affect to childhood in developed societies and a progress of some urgent questions which can affect to childhood and derived from migratories movements in Europe. The second, relate our model of moral education with implicit values in the 1989 Covenant. And, at the end, the third, discuss pedagogically the problem of how to obtain moral autonomy, necessary condition to the child in order he or she will be protagonist of his or her life and behave responsibly in individual and social level.

The 1989 Covenant have implicits a quantity of values which belong to the moral education field, as we understand. Child needs some assistance and some special attentions for his health and physical, mental, moral and social development, and a corrent juridical protection.

We understand moral education as a field of individual and collective reflection that permits rational and autonomous elaboration of general principles of value; that also permits proceeding to a critical analysis of everyday reality and of the moral norms in use; that leads to creative elaboration of more just and suitable forms of living together with others; and finally, moral education also should enable children to make of their own the behaviors and habits which are coherent with principles and norms that they have constructed.

Any kind of measure we give in relation to child ought to be based in the superior interest of him. That implies all institutions ensure all the rights of the Covenant.

KEY WORDS: Child rights. Moral education. Autonomy. The best child interest. Dialogical reason.