

Voces de la Educación

Año 1

Número 3

Enero-Junio 2001



Los Derechos Humanos y la Situación de Género en la Escuela



* Bonifacio Barba C. **Los derechos humanos, ¿en la escuela?** * David Cachón Hernández. **La educación de los derechos humanos en el siglo XXI** * Francisco Gomezjara. **Dos siglos de una relación desigual entre la familia y la escuela** * Ana Paula Hernández Portón. **La educación para los derechos humanos: reflexiones, retos y utopías** * Graciela Hierro. **Educación y Género** * Pedro Linares Fernández. **La escuela y la educación. Una posibilidad para fortalecer la cultura de los derechos humanos** * María Eugenia Luna Elizarrarás. **Reflexiones en torno a la laicidad: Un marco imprescindible para la formación en valores** * Carlos Nuñez Hurtado. **Educación y derechos humanos** * Martha Patricia Ponce. **Familia, genero y educación** * Marta W. Torres Falfán. **El derecho al conocimiento (algunas reflexiones en torno a la educación de las mujeres)** * Alfredo Zavaleta B. **Bajo el Volcán (revista)** * Eduardo Galeano. **El derecho al delirio** * Bertha Hiriart **Sexualidad y Civilización. Diferencias Fundamentales entre una Persona y un Conejo** * Vocecitas

Ejemplar \$18.00

EDITORIAL

Para este número se han elegido dos temas importantes por su actualidad y por presencia no sólo en la escuela, sino también en la mayoría de los ámbitos sociales: los derechos humanos y la situación de género. Aunque uno de nuestros objetivos ha sido ofrecer a los lectores un análisis de corte educativo sobre asuntos diversos, en esta ocasión el tratamiento hecho por los autores se abre hacia lo social, cultural, histórico y ético; como es el caso de los artículos sobre laicismo y la relación entre familia y escuela.

Los derechos humanos se abordan desde dos vertientes: como objeto del trabajo incipiente de muchas ONG's y como contenido educativo indispensable en la formación valoral. La labor reciente de las ONG's en nuestro país ha venido generando una importante tarea de concientización y defensa de los derechos humanos, que se ha consolidado en una propuesta educativa y metodológica bien definida. Por otro lado, la presencia de los derechos humanos en la escuela, ya sea como contenido curricular o como reto e ideal educativo urgente, obliga a clarificar por qué es importante promoverlos y cómo pueden ser transmitidos a través de una adecuada planeación pedagógica.

La problemática de género se analiza como un fenómeno que limita el desarrollo educativo de las mujeres y que, por tanto, impide su plena realización como seres humanas. La desigualdad entre los géneros masculino y femenino se considera un problema que comienza en el hogar y que se agudiza en el entorno social y escolar de manera casi imperceptible. La reflexión hecha por las autoras abarca el planteamiento del denominado "enfoque de género", una propuesta humanista y democrática que reivindica el lugar de la mujer en la sociedad, un análisis de las condiciones culturales y sociales que sustentan la inequidad de género, así como también una lectura crítica de cifras que documentan el acceso a la educación por parte de las mujeres.

La violación de los derechos humanos y la desigualdad genérica son problemas que tendrán que resolverse como parte de un proceso democratizador más amplio, teniendo la escuela una cuota pendiente, pues es indudable que la educación debe servir para vivir dignamente y para "ser mejores personas", como afirma Graciela Hierro. Sin embargo, la forma de concebir la educación y de realizar la labor docente tienen también que cambiar.

LOS DERECHOS HUMANOS, ¿EN LA ESCUELA?

Bonifacio Barba C.

Profesor del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes

Aún cuando los derechos humanos (DH) ya están en la escuela o ya forman parte de sus constelaciones conceptuales, la propia vida escolar y las estructuras que la organizan y sustentan, así como la vida social de la cual la institución escolar forma parte, nos enseñan que no hay más remedio que insistir en que debemos identificarlos ahí y convertirlos en razón de ser de la pedagogía y de las interacciones existenciales que maestros, alumnos, directivos y padres de familia realizan en ese ámbito.

Si observamos la segunda mitad del siglo veinte desde la perspectiva de los asuntos humanos, podemos advertir dos cosas que en apariencia no son concordantes: por un lado, a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 se dio una inusitada y compleja acción en los campos jurídico, político y social encaminada a establecer los derechos, difundirlos, promoverlos y protegerlos. Todo ello no se realizó solamente por la existencia de seguridades o convicciones teóricas o por visiones conceptuales que buscasen expresión en variadas formas declaratorias o de acuerdos. La vida en la sociedad y la conflictiva dialéctica de las racionalidades dieron a los DH una presencia creciente en las relaciones políticas y sociales.

Por otro lado, la experiencia humana -sea que se consideren naciones, etnias, grupos sociales o individuos- no dejó de señalar y de documentar los complejos problemas relacionados con la ignorancia de los DH, el no reconocimiento de ellos y la consecuente falta de respeto y violación a los mismos. Desde luego, este problema es más viejo que la segunda mitad del siglo XX, pues éste recibió, al paso de sus problemas y situaciones críticas, una milenaria tradición de lucha por la justicia. La recibió, reformuló las promesas estatales y terminó con un cúmulo de tareas y de esperanzas que en el caso de México implican una reconstrucción

de las estructuras mismas del Estado y la formación del ciudadano democrático cuyos valores y relaciones sociales encarnen el Estado de derecho.

¿Por qué las dos realidades se muestran como aparentemente no concordantes? La respuesta es en principio sencilla: la gran cantidad de instrumentos jurídicos y programas de trabajo que se han estado creando en relación con los DH puede inclinar a ciertas personas a pensar que aquéllos tuvieran una eficacia, si no inmediata y total, sí directa y creciente, de modo que hubieron de estar creando un estado de cosas dominado categóricamente por un conjunto de realizaciones y tendencias originados en los poderosos efectos de la aceptación, la difusión, la promoción y defensa de los derechos. Ciertamente lo anterior no es una realidad ausente, pero tampoco es plenamente determinante en las relaciones políticas, económicas y sociales al cambio de siglo. Nuestros avances en los derechos políticos no evitan el azoro ante las desigualdades sociales.

¿En qué concuerdan o cómo se vinculan ambas cuestiones? El dinamismo de las acciones relativas a los DH proviene precisamente de la misma experiencia humana, es decir, de los graves problemas que la humanidad en general y las sociedades nacionales en particular, han enfrentado para lograr el bienestar humano encerrado, prometido y deseado en los postulados de los DH. Tales problemas han promovido una doble toma de conciencia: primero, la de la amplitud inabarcable y siempre sorprendente dimensión de la dignidad de la persona, y segundo, la de los atropellos a tal dignidad que ocurren en múltiples ámbitos de la convivencia social, política y económica.

Se han multiplicado las acciones de legitimación y defensa de los DH por la ingente necesidad de que sean plenamente reconocidos y vividos, por la necesidad de que a partir de su definición jurídica se conviertan en

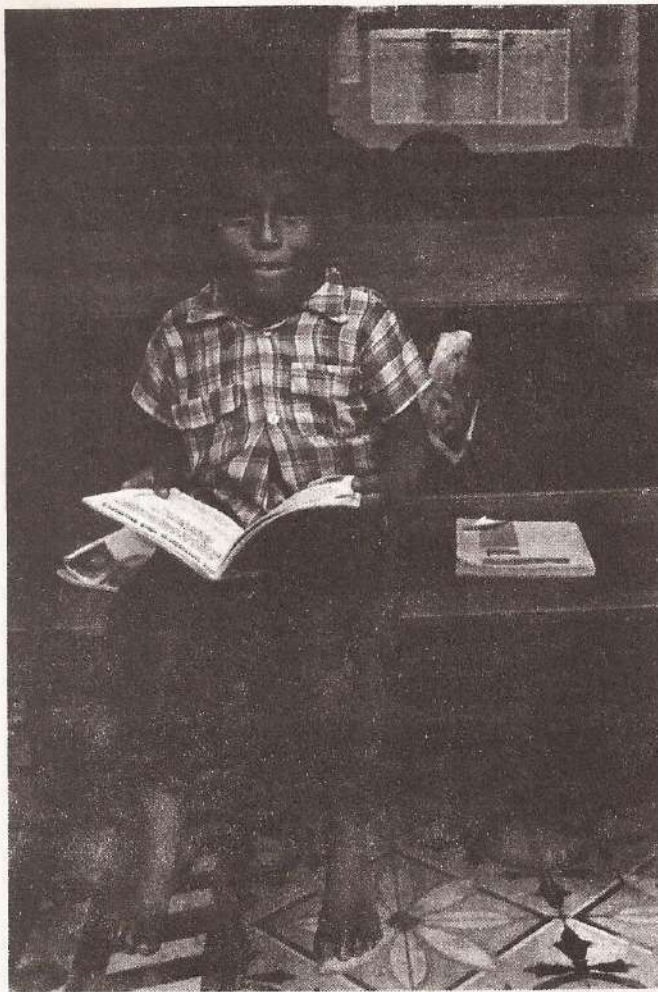
fuentes de las políticas, en principios estructurantes de la convivencia social y de la acción gubernamental y, en fin, en valores personal y socialmente asumidos como sentido último de la acción. Desde otra perspectiva, puede afirmarse que todo lo hecho con todo y ser mucho- no ha sido aún suficiente para construir de modo definitivo y asegurado un estilo de relación que se funde en los postulados éticos y antropológicos de los DH. Si es abundante lo realizado, y lo es, la propia experiencia manifiesta asimismo que es insuficiente; la compleja y contradictoria realidad humana no hace sino indicar que la tarea requiere ser emprendida de modo permanente.

Ante tal insuficiencia, es inevitable volver la mirada hacia la educación, si bien en ella existen también situaciones paradójicas.

Entre otras cosas, la educación es el reconocimiento de que la realización humana es una cuestión social irresuelta, incluidos sus vínculos con los valores económicos, por una parte, y por la otra, la educación es el depósito mismo de la esperanza de encontrar o de construir, como nuestra epistemología y nuestra cultura lo expresan hoy una respuesta, un horizonte...

¿Cuánto tiempo llevamos ya afirmando que entendemos la educación como un asunto central para el desarrollo humano, o más contundentemente, que la educación misma no es comprensible sino como desarrollo? Llevamos en ello mucho tiempo, muchas generaciones, muchas reformas.

Es por esta concepción fundamental de la educación que ella y los DH se relacionan de forma inseparable. El vínculo que hay entre la educación y los DH es uno de carácter inherente, es decir, no puesto artificialmente por alguna suerte de conveniencia práctica o de alternativa teórica. Se relacionan porque tienen el mismo referente



origen e igual con todos, requiere contextos de realización para que su naturaleza, en una triple vía ontológica, epistemológica y social; pueda ser avistada, pueda manifestarse y pueda ser conducida a su plena realización. De todo ello, en diversos hitos de la historia surgió y se universalizó, se reconoció y se estableció el derecho a la educación, es decir, el derecho a una experiencia de humanización que significa la disposición social y política y por las dos anteriores, la disposición económica para que cada individuo pueda constituirse sujeto y, siempre relacionalmente, favorezca el que

La segunda afirmación que puede hacerse es respuesta a la pregunta puesta en el título, **Los derechos humanos, ¿en la escuela?** De modo contundente, sí, los DH deben estar en la escuela. ¿Por qué este deber y bajo qué

modalidad de presencia? A la primera cuestión se responde doblemente: por una parte, porque la escuela como institución social, con sus finalidades formativas, es una creación del derecho, específicamente, del derecho a educarse, o como dice nuestra constitución federal, del "derecho a recibir educación". Por otra parte, dado el origen social de los derechos, deben estar en la escuela porque por la acción de esta institución contribuyen al modelamiento de la sociedad misma, es decir, a que ésta llegue a ser una sociedad de derechos.

¿Qué modalidades de presencia han de tener? Al menos tres: una, como elementos estructurantes u organizadores del currículo, puesto que como valores socio-jurídicos tienen para la educación sentido teleológico; dos, como contenidos del propio currículo, sobre todo en lo que atañe al conocimiento social y a la promoción del desarrollo personal; tres, deben estar como ambiente organizacional, como principios de convivencia. Si se quiere, esta tercera forma es consecuencia de la primera, pero como la acción-vida escolar tiene unidad y dinámica propias, debe considerarse de modo expreso para la realización de la presencia de los DH.

En conclusión, si la educación está incorporada a los derechos desde el origen de éstos, tanto en su sentido universal en cuanto aspiración milenaria del hombre y declaraciones históricamente dadas como en la experiencia de nuestra nación sus revoluciones y sus procesos de cambio la escuela está comprometida a darles su lugar, a transformarse para realizarlos.

...Pero no hay que olvidar que el compromiso de la escuela no es algo aislado, la intensidad de su acción proviene en parte del dinamismo libertario y democrático de la sociedad y de la congruencia moral del gobernante...

En resumidas cuentas, sí, los DH en la escuela, porque así se prueba al gobernante y porque así la escuela no se separa de la vida social.

esencial, la persona humana y porque están orientados, deberían estarlo en toda su potencialidad social, a su realización individual y comunitaria.

Los DH, como conjunto de prerrogativas de los seres de quienes son predicados, los seres humanos tanto como individuos como grupos sociales o como naciones o pueblos, establecen por su propia fuerza moral y jurídica, por su esencia de proyecto y en anhelo de justicia, una condición de carácter social y psicológico para el ordenamiento de las bases de la educación, esto es, de la formación humana. De nada serviría pensar o declarar los derechos si la conciencia de los mismos no establece inmediatamente las condiciones de su realización.

Por su parte, la educación, si bien sujeta a rasgos de los tiempos y a diversas perspectivas culturales y filosóficas, está constituida idealmente diríamos racionalmente, que es la única manera de definirla y proponerla por una representación de lo que debe ser el ser humano que, entre otros cauces, se ha expresado histórica y políticamente por la vía del derecho: siendo digno de

otros, todo otro humano, también se constituya como tal. La cualidad de sujeto, de persona en vías de realización, no se alcanza más que en la convivencia. Son nuestras relaciones las que nos ayudan a pensarnos y son ellas las que constituyen los medios, las estructuras, para formarnos.

En consecuencia de todo lo anterior pueden hacerse dos afirmaciones relevantes: la primera, la formación en los DH conocerlos, comprenderlos, apreciarlos, incorporarlos como valores del sistema personal de valores y como valores esenciales para construir nuestro conocimiento social es en realidad otra denominación de la educación porque ontológica y socialmente son la fuente del sentido del proceso educativo. Si nos hacemos la pregunta: ¿cuál es la naturaleza de la educación?

Habríamos de responder que proviene de lo que conocen y afirman los DH: que es el ser humano, la finalidad del poder social, económico y político, las condiciones de las relaciones sociales libres y democráticas, nuestra relación con la tierra y sus recursos, etc.

LA EDUCACION DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL SIGLO XXI

David Cachón Hernández

Departamento de Derecho de la Universidad Autónoma Metropolitana

El siglo XX que recién ha concluido, se destacó lamentablemente por sus dos grandes conflagraciones mundiales, la guerra fría posterior a la segunda guerra mundial, las guerras intestinas entre países como parte de los conflictos étnicos, mismas que han provocado grandes cambios geográficos, políticos, sociales y económicos. La centuria apenas también fue la era de grandes adelantos científicos y tecnológicos; fue la época del laboratorio de un sistema alternativo (el socialismo) que no pudo consolidarse por el embate de otro sistema (el liberalismo o neoliberalismo) que vino a finales del siglo a fortalecerse no sin antes dejar como secuelas las más grandes y profundas desigualdades que la historia jamás haya registrado.

Frente a todo ello, encontramos una problemática no tan lamentable que es también parte de los acontecimientos; la de los derechos humanos. En ningún siglo, para la discusión verdaderamente universal, tuvo tanto auge este tema. A pesar de que en el siglo XVII se instauró la Carta de los Derechos del Hombre auspiciada por la Revolución Francesa, no es sino hasta mediados del presente cuando tenemos una declaración jurídica con un matiz genuinamente ecuménico.

De allí se desprenden una serie de instrumentos, también universales, que dan la pauta al reconocimiento y a la protección con mayor grado de efectividad de los derechos fundamentales, en un plano mayor que las prerrogativas estrictamente individuales.

El pasado siglo XX, no ha significado solamente un impulso a las prerrogativas de la Carta de 1789, sino que ha aumentado la lucha para progresar en esta problemática. Ya incluso hablamos de diversas

generaciones de derechos humanos, lo que de alguna forma nos demuestra el avance y el esfuerzo de la comunidad internacional por la instauración plena de los también llamados "derechos naturales".

No obstante, aún queda pendiente el reconocimiento de derechos para sectores sobre todo minoritarios o que aún siendo mayoritarios, son grupos vulnerables, las más de las veces, marginados. Podemos observar que en no pocos países, el respeto de los derechos humanos y la protección de los mismos no gozan de un alto nivel, principalmente por la discriminación de esos grupos en desventaja.

Quiero plantear esta premisa esencial, desde mi punto de vista: la democracia y los derechos humanos son un binomio inseparable. No importa si atribuimos a la democracia una u otra forma de sistema económico o social; la noción más o menos general de esta forma de gobierno lleva implícito un reconocimiento y un respeto profundos por los derechos fundamentales de los hombres y de los pueblos.

Así como hoy sostenemos que la democracia no es solamente una forma de gobierno sino un sistema de vida, los derechos humanos no son simples prerrogativas jurídicas, sino categorías éticas que toda sociedad debiera contemplar como parte de su convivencia.

Un sistema político no puede autodenominarse democrático si no se respetan los derechos fundamentales de las personas como entes individuales y de los grupos como entes compuestos. La democracia sólo puede ser tal, si se basa en principios de igualdad económica, política y social, a partir de reconocer y respetar los derechos de aquí derivados.

Ciertamente en el acontecer nacional, la democracia no puede valorarse por su existencia o por su no existencia, sino por el grado que de ella existe; el respeto de los derechos humanos también es una cuestión de grados. De tal manera, podemos afirmar que una nación en la medida que más respeto tiene por los derechos humanos, más democrática será; de la misma forma que a mayor grado de democracia política de un país, mayor observancia de los derechos humanos habrá.

¿Cuál determina a cuál? Para mí, ambos se determinan mutuamente. No es posible pensar en una democracia sin derechos fundamentales, ni unos derechos humanos fuera de una democracia por mínima que ésta sea. En multitud de ocasiones, se ha dicho que la democracia no es un evento electoral, sino una serie de actividades de la ciudadanía para manifestar su conformidad o inconvinción en la forma de gobernar por sus representantes. Para que esto sea posible, necesitamos de ciudadanos más o menos informados y preparados para participar en la toma de decisiones. Dicho en otros términos, para que exista democracia, no sólo tenemos que elegir, sino vigilar con responsabilidad y con conocimiento de causa nuestra elección.

Pero, ¿qué necesitamos para la instauración, primero; y conservación de una democracia, posteriormente? Una cultura democrática. Una cultura de participación con amplios niveles de información veraz en los ciudadanos. A mayor nivel de preparación, mayor nivel de participación.

En el mismo sentido, para hablar de un amplio respeto de los derechos fundamentales de los hombres, de los grupos y de los pueblos, es menester en correspondencia, un alto grado de

preparación de los ciudadanos. El respeto de las prerrogativas esenciales de las personas no es de inercia. Para que exista un respeto fundado se requiere un amplio grado de reconocimiento y formas de protección efectivas. Mientras que el respeto de los derechos humanos es un deber de las autoridades públicas, el reconocimiento es una tarea legislativa; la protección es una tarea de los propios ciudadanos.

Ciertamente, en países como el nuestro, desgraciadamente con pocos niveles de preparación escolar, la protección de los derechos humanos la hemos endosado, conscientes o inconscientes, a los órganos estatales, debiendo ser una tarea ciudadana. Y qué decir del respeto; aún tenemos grandes violaciones tanto por gobernantes como por funcionarios, fortalecidas sus acciones u omisiones por la pasividad ciudadana.

Pese a lo anterior, es una realidad que la sociedad civil comienza a despertar y organizarse en las llamadas Organizaciones No Gubernamentales (ONG's), en la opinión pública o en los partidos políticos. Los últimos no debieran serlo, sí las dos primeras. Empero, aún tenemos una cultura escasa por la participación y la exigencia ciudadana, producto de los ínfimos niveles de preparación y concientización.

Siempre he creído que la existencia del tema de los derechos humanos y la protección de los mismos a través de organismos, se debe a la gran cantidad de abusos por el poder público en contra de los ciudadanos. Un país cuyo gobierno no se ejerce con abusos de poder, no tendría por prioridad la temática de los derechos humanos. Ahora, los derechos fundamentales son importantes, tanto, que queremos un gobierno para su protección y su respeto. Se han convertido en una necesidad social y política de todos los pueblos.

En este mismo sentido, es hoy por hoy, una necesidad establecer un sistema educativo que prepare a los ciudadanos para el conocimiento de los derechos humanos, más que de las garantías individuales. Sin embargo, tal vez nuestro sistema educativo no ha conseguido ni una ni otra.

Todo sistema educativo tiene un objetivo, una finalidad, es decir, todo sistema de educación de un país tiene una meta que perseguir. Pero un sistema educativo democrático debe

contemplar al menos los siguientes principios:

a) La educación no moldea al hombre en abstracto, sino dentro y para una determinada sociedad.

b) La unidad educativa última no es, o no debe ser nunca, el individuo, sino el grupo social, el cual puede variar de tamaño, de fines y de funciones.

En este sentido, para lograr una cultura del respeto de los derechos naturales, necesitamos ser ciudadanos con conocimiento de causa. La violación a estas prerrogativas en mucho se debe a la ignorancia, tanto de quien las transgrede, tanto de quien es víctima de ello. La protección debe ser una responsabilidad -primigeniamente- de un sujeto facultado, es decir, del ciudadano; más que de un sujeto obligado, o sea, el Estado. Los ciudadanos tienen como tarea cuidar de sus derechos. ¿De qué forma? Denunciando los actos que los restrinjan o los vulneren. A mayor grado de denuncias, mayor contención de su desempeño tendrán las autoridades, quienes son las directamente responsables de la violación de los derechos fundamentales y de las garantías individuales por sus acciones o por sus omisiones.

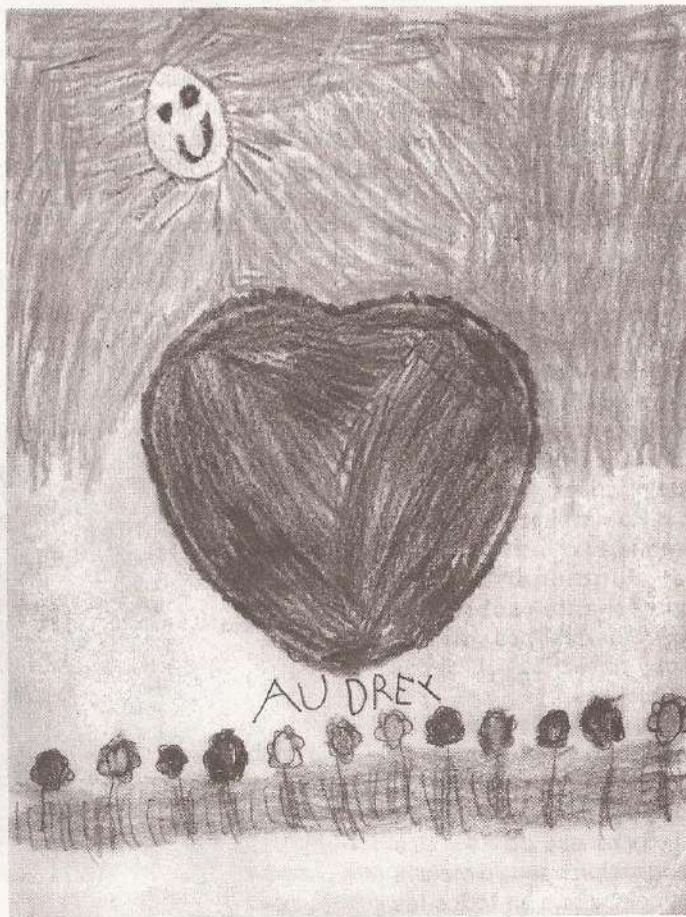
El sistema educativo no puede ni debe dedicarse hoy a informar solamente que existe un personaje público -el ombudisman- que protege más que derechos humanos, garantías individuales; pues se limita a defender derechos consagrados en la Constitución Política, aunque existan muchas más exigencias de este carácter en instrumentos internacionales. Es importante darle herramientas a los ciudadanos para saber cuáles son esos derechos

de carácter universal, de tal forma que si no están reconocidos en nuestra legislación, sepan pugnar por su incorporación al orden jurídico positivo.

El sistema educativo, en todos los niveles, debe propiciar de igual manera la enseñanza sobre el deber jurídico y moral de solidaridad con todos los pueblos y con todas las personas del orbe; que no se deben permitir abusos con los grupos más débiles y por tanto más vulnerables, que por cierto no son pocos en las sociedades actuales.

El respeto hacia los grupos sociales minoritarios nacionales o extranjeros, es un deber, tanto del poder público como de los ciudadanos mismos. La discriminación y el abuso, en contra de los débiles pueden ser disminuidos y hasta finalizados a través de la educación. Es no solamente un deber jurídico, sino un deber moral respetar la dignidad de las personas, de los grupos sociales y de los pueblos.

No podemos menos que recordar al gran pensador filósofo que fue Sócrates, para quien el conocimiento de sí mismo es lo que hace al hombre virtuoso, es decir, bueno y respetuoso. Así nos lo dejó



establecido como una máxima sagrada en aquella célebre frase: "conócete a ti mismo". De conformidad con su significado, los deberes surgen del interior de la persona pero motivados por una enseñanza ética derivada de los valores sociales. El hombre es malo no por naturaleza, sino por ignorancia.

De esta forma bien podríamos afirmar que la violación a los derechos fundamentales de las personas obedece a una ignorancia tanto del que los transgrede como de quien es víctima de la afectación a su propia dignidad.

Es paradójico que la educación sea uno de los más importantes derechos fundamentales de las personas y de los pueblos, y sin embargo, la educación de los pueblos, esencialmente del nuestro, no haya logrado corresponder a educar para el respeto de los mismos, aún cuando así se encuentre señalado en el artículo 3° constitucional.

Se ha dicho con mucho tino que la educación es la mejor inversión de la sociedad, pues a la postre se retribuye a sí misma. También se ha dicho que la educación es la mejor arma para luchar en contra de las desigualdades que tanto aquejan a nuestra sociedad. Quisiera agregar que la educación es la mejor forma de promover un respeto no sólo entre ciudadanos, como ya está también consignado en nuestra Carta Suprema, sino de crear una actitud de protección constante.

Los funcionarios públicos debieran estar conscientes de su obligación de respeto a las prerrogativas dogmáticas, pero cuando no es un hecho real, la sociedad civil debe sujetar al funcionario y al gobernante sobre los límites que nos marcan los derechos públicos subjetivos.

Definitivamente, la educación no solamente está es la escuela, en los colegios y en las universidades. La educación buena o mala la encontramos en todos los

lugares y en todos los niveles. Desde la familia es importante educar para respetar las diversidades, las preferencias y las desigualdades. La escuela debe ser un refuerzo de la educación adquirida primeramente en la familia.

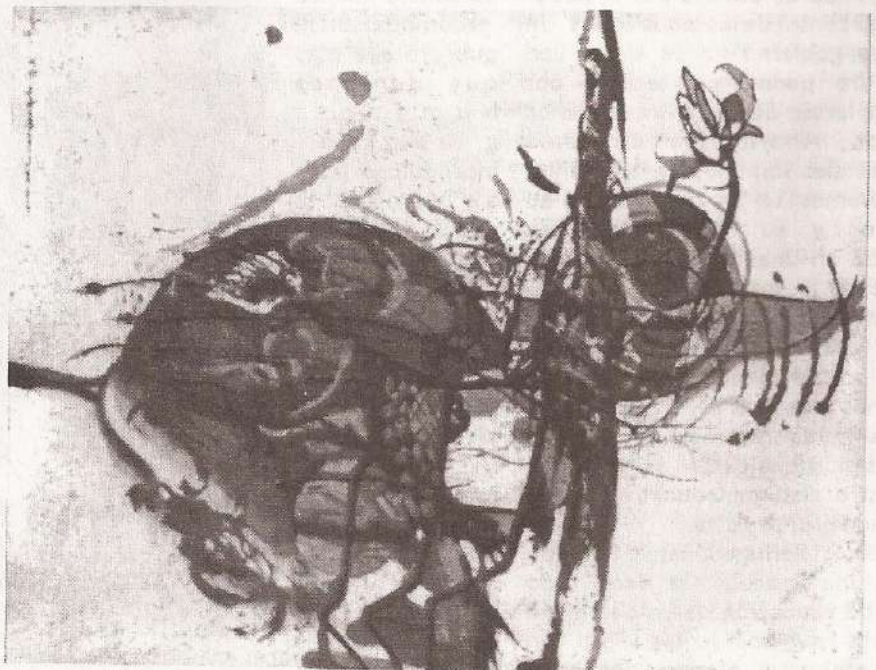
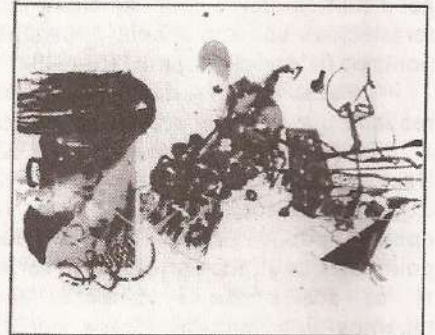
Esto nos lleva a entender que una cultura por los derechos humanos no puede ni debe ser solamente de ciertas disciplinas, sino en general, de todas las ramas del conocimiento, como generalizada en la sociedad sin importar el nivel escolar. La cultura por los derechos humanos es parte de una cultura por la democracia. Como lo refería el gran pedagogo Paulo Freire: "La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellos no sólo pueden sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo, de la propia democracia" (La Educación como práctica de la libertad).

La educación debe ser liberadora principalmente de la conciencia social que es la motivación para que los pueblos cambien sus condiciones materiales de vida.

La educación no debe ser sólo una simple instrucción, Ante todo debe educar y esto implica la asimilación de ciertos valores sociales, entre ellos, debemos pensar imprescindiblemente en los derechos

fundamentales. La enseñanza escolar debe ser no solamente referida a los conocimientos científicos y técnicos. Debe la educación enseñar al hombre en lo humanístico y en el respeto de los valores éticos.

En conclusión, la tarea por educar acerca de los derechos humanos es una obligación pública que no debe ser evadida, pero también es una obligación social de todos y por todos. Es una obligación de cada persona, en lo individual, de sí mismo, para sí mismo y para todos.



DOS SIGLOS DE UNA RELACIÓN DESIGUAL ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Francisco Gomezjara

Adelina Trujillo
Colegio de Sociólogos de Veracruz, A.C.

UNA RELACIÓN ASIMÉTRICA

Las relaciones entre la escuela y la familia a partir de la reforma liberal del siglo XIX que corresponde al inicio de la modernización en México no han sido simétricas sino desiguales. Cada una representaba un modelo de organización social diferente.

En los últimos 50 años de aquel siglo, la escuela, inspirada en el positivismo y la ciencia experimental, constituía el motor principal del cambio social. Entre sus objetivos estaba sustituir el conjunto de valores y normas tradicionales autoritarias y de fuerte contenido mágico que reunía y representaba la familia. Sobretudo, estaba romper la negación y disolución del individuo en el seno de la familia. México era un país de comunidades, familias, haciendas, seguidores de caudillos, pero no de individuos libres y autónomos. No podía iniciarse el desarrollo del capitalismo en México mientras la iglesia a través de la familia idealizaba las tradiciones, la discriminación femenina y de jóvenes. De la misma manera que despreciaba la experimentación y la búsqueda individual de un proyecto propio. En 1910 la escuela liberal había tenido un triunfo a medias.

Si bien logró formar nuevas generaciones de científicos, empresarios y pensadores modernos, no logró en cambio, la emergencia del individuo más allá de los lazos asfixiantes de la familia tradicional. A partir de los gobiernos revolucionarios se le asignaron a la escuela nuevos y diferentes objetivos. Ya no se trataba de crear individuos críticos y autónomos, sino de formar grupos de individuos que bajo la batuta del Estado emprendieran la modernización en su doble perfil de reforma agraria e industrialización.

La escuela salió al campo a través de las Misiones Culturales a formar los primeros grupos agraristas que la política de reparto agrario estatal necesitaba. Algunos anarquistas individualistas alcanzaron a señalar que la solución de los problemas del campesino no pasaba por el préstamo de una parcela ejidal dependiente del crédito y el agua que ofreciera el Estado; sino por convertir a los campesinos obedientes en obreros agrícolas que les aseguraran una conciencia de clase autónoma del Estado y lucharan por reivindicaciones propias.

Sus planteamientos fueron pasados por alto desde el obregonismo, tanto por el Partido Nacional Agrarista encargado de organizar a los campesinos que recibían la tierra, como por el Estado empeñado en ser el tutor principal de la sociedad entera. Efectivamente, los siempre crecientes presupuestos escolares, constituyeron uno de los pilares de la política del Estado mexicano: organizar a la población en segmentos y movimientos bien estructurados y aislados, bajo su dirección. Para cada campesino, obrero, militar, clase media y empresario, había un compartimento expreso al cual ingresar: PNA-CNC, CROM-CTM, regiones-feudos, militares, CNOP, CONCAMIN y CONCANACO.

La sombra del familismo nunca derrotado por la escuela liberal, volvía sobre sus fueros en una sociedad en donde hasta la elite en el poder solía identificarse como la familia revolucionaria.

Hasta 1972, bajo la presión internacional, empezaron a aplicarse políticas de planificación familiar. La "revolución" no quería reconocer que sus ofrecimientos de mejoramiento

social tenían que pasar por el control de la natalidad y no por los sectores del partido gobernante.

Entre 1920 y 1970 los valores autoritarios de la familia tradicional se extendían sin cortapisas acordes con un estado también autoritario, sobre la población rural y urbana por igual, pese a que surgía la familia nuclear, el trabajo asalariado femenino, la ampliación de la educación de la mujer y la búsqueda de otras expectativas diferentes a la de sólo tener hijos.

Ciertamente, a lo largo de esos 50 años el modelo de familia autoritaria campea indiscutido. Va a ser incluso convertido en baluarte de la contrarrevolución. Los relatos de la guerra cristera y del sinarquismo, dan cuenta que sus militantes, mas que individuos aislados, eran familias enteras quienes participaban. No es accidental que los creadores del PAN, bajo la bendición del Episcopado y del grupo Monterrey, lo formaron 3 ó 4 familias de lo más respetable y católicas: los Gómez Morín y Gómez Mont, los González Luna y los Iturbe, entre otras.

Esto quiere decir que la escuela ni quiso ni pudo transformar los valores familísticos, antes bien, idealizaba la transferencia de la imagen familiar al Estado paternalista. Como bien pudo detectarlo Erich Fromm en su rica investigación publicada como *sociopsicoanálisis del campesino mexicano*.

HOY EN CAMBIO LOS PAPELES SE TRASTOCAN.

Mientras la escuela se esclerotiza dentro de las aulas, la familia, o mejor dicho las familias, han experimentado grandes cambios no solo en su estructura sino en su identidad y valores, aunque no en la cantidad que debería.

De todas maneras, al comenzar el siglo XXI, ni las familias ni la escuela son quienes están socializando a las nuevas generaciones. Su lugar va siendo ocupado rápida y conflictivamente, por los medios de comunicación de masas. De tal manera que hoy por hoy, la formación y construcción de las identidades personales y sociales es obra de esta trilogía formada por la familia, la escuela y los medios de comunicación de masas.

Trilogía de instituciones que transcurre dentro de una crisis de objetivos bien delimitados, que inevitablemente transmite a la población entera. Un ¿hacia dónde vamos? sin respuesta, porque una cosa es una sociedad enganchada al proceso de globalización mundial y otra la existencia de un proyecto propio.

La escuela se encuentra en vías de ser abandonada por el Estado para convertirse en una empresa privada más, o en el peor de los casos pasar a desempolvárse bajo la iglesia el viejo modelo de escuela cural.

La familia, en cambio, experimenta enriquecedoras transformaciones. Más que nunca se abre la brecha entre la estrecha definición formal centrada en el supuesto único y eterno modelo monogámico, y sus manifestaciones plurales y rápidamente cambiantes, aunque se definan recurriendo al fácil y superficial expediente de calificar el hecho como desorganización social, cuando no, de pérdida de valores.

Esta contradicción, sin embargo, no ha sido tomada en cuenta por la escuela, y menos resuelta por la sociedad entera. Tradicionalmente la familia monogámica autoritaria como representante del grupo primario, se reproducía en la propia estructura del grupo escolar altamente jerarquizado. Y constituía el puente de unidad funcional entre ambas, pero ahora que las formas familiares se han multiplicado en por lo menos 10 modelos, aunque no legalmente reconocidos todos, ¿cual de ellos mantiene el diálogo con la escuela?

Si además de los modelos de familia nuclear y extensa tradicionales estamos frente a nuevos tipos de familia: la **recompuesta** a partir de padres divorciados; la familia **multigrupal** organizada como una respuesta a las necesidades de la pobreza y la marginalidad, y sustentada en todo tipo de parientes, amigos y paisanos; la **familia poligámica** que deja de esconder cada vez más una de sus partes componentes para actuar

pública y funcionalmente; la familia colateral organizada en las grandes ciudades para compartir una vivienda o mitigar el aislamiento, formada por hermanos solteros, viudos o monoparentales, parientes de segundo y tercer grado y amigos; la familia **monoparental** representada por la creciente existencia de madres solteras; la familia **unipersonal** constituida por un solo miembro que vive por decisión propia su autonomía; la familia **homosexual**, en varios países reconocida y en México al filo de estarlo; y finalmente, la **comuna familiar** tantas veces experimentada en los últimos 150 años en Estados Unidos, China, Israel, etc. Hasta ahora la escuela se niega a reconocer esta realidad a pesar de las consecuencias de confusión, conflicto y manipulación que significa el trato con los alumnos que provienen de esa pluralidad familiar. ¿Cómo se comporta y explica la escuela el hecho del acortamiento de la vida en común de la pareja actual.

Ángeles Mastreta ha dicho con ironía que antes cuando la esperanza de vida eran 35 años, bien se podía vivir juntos toda la vida que eran unos 10 o 15 años, pero ahora que la esperanza de vida es de 70 años no se sabe qué hacer ni con quién vivir en esos 40 años sobrantes.

Y es verdad, los estudios de la psicología y la sociología contemporáneas han mostrado cómo los años que se soporta vivir en pareja disminuyen en relación directa a la amplitud de tareas y opciones que ha conseguido tener la mujer y la revalorización de la libertad individual. Las encuestas levantadas en 1970 demostraban que los nuevos matrimonios tenían un promedio de vida de 15 años, 20 años después la vida común descendía a 10 y en 1997, parecía quedarse en 7.

Un informe redactado por psicólogos italianos en el año 2001 señala que el trepidante ritmo de la sociedad actual no ha podido ocultar la reducción del tiempo común de los matrimonios, que se vislumbra al final de la década de tres a cuatro años, de tal manera que recomiendan las "separaciones terapéuticas", con periodos que van de uno a cinco meses cada dos o tres años. Así, después de esa separación y de tener una gran cantidad de experiencias diversas se puede volver con renovados bríos a convivir con la pareja anterior otro par de años.

Para las nuevas generaciones que vivirán estos modelos de convivencia ¿estará la

escuela preparada y preparando a sus alumnos?

CUATRO INTERROGANTES PARA COMENZAR EL MILENIO

a) ¿Deberá ser laica y estar basada en los paradigmas científicos sobre el origen y desarrollo de la vida, del hombre, de la sociedad, del país, del individuo o caer en la esquizofrenia de combinar la magia religiosa con el saber científico? Una situación es la recomendable enseñanza plural, y otra diferente confundir la explicación-interpretación de la realidad con la reproducción de los mitos

b) ¿Deberá permanecer encerrada y anquilosada en las 4 paredes escolares, o desplazarse y disolverse dentro de la actividad diaria del individuo, familia, comunidad, región, empresa, institución, y movimiento social, utilizando racionalmente los avances de la revolución tecnológica que pone al alcance de las manos los instrumentos de la electrónica y la biotecnología.?

c) ¿Deberá superar la ética tradicional empeñada en formar individuos orientados tanto por la tradición como orientados a buscar el reconocimiento social, o desarrollar el paradigma ético del individuo orientado a ser dirigido por su conciencia y decisión tal como lo requiere la actual sociedad globalizada?

d) ¿Deberá continuar la escuela dedicada a la sola formación de jóvenes para el trabajo y la obediencia, o ha llegado el tiempo de formar individuos cuya principal preocupación y capacidad sea, una vez recuperado el diálogo con su inconsciente, decidir sobre su alimentación, sexualidad, ocio, salud, relaciones y participación social, más allá de los valores convencionales y la publicidad cotidiana, es decir, preparar al estudiante para que pueda vivir una existencia consciente y con proyectos autónomos y de esa manera garantizar formas solidarias basadas en una nueva racionalidad y humanismo?

Dichas tareas recogerían en parte, los objetivos no logrados de la escuela liberal del siglo XIX cuando estaba en proceso la construcción del estado nacional, y los uniría a los requerimientos de una sociedad en donde ya el Estado no será el eje de la vida social, sino el individuo capaz de vivir bajo un nuevo internacionalismo.



LA EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS: REFLEXIONES, RETOS Y UTOPIAS.

Ana Paula Hernández Pontón

Área de Educación del Centro de Derechos Humanos "Miguel Agustín Pro Juárez", A.C.

La educación es un proceso dinámico que se encuentra en constante renovación. No sólo son los conocimientos los que cambian, sino ante todo el mismo concepto de lo que significa "educar" y las formas o metodologías para hacerlo, teniendo siempre que hacer frente a los retos que la coyuntura y las necesidades de la sociedad plantean. Cuando hablamos de educación popular, y por lo tanto de un proceso educativo de construcción colectiva, se suman otros retos. Uno de los más grandes es cómo mantener esta construcción, donde no hay saberes últimos que se transmiten del conocedor a aquel que desconoce, sino sólo saberes que se construyen a partir de la experiencia y práctica de todos los presentes, donde todos conocemos algo y desconocemos otras cosas, y donde hablar de una "metodología participativa" implica la no imposición, la tolerancia y la visión plural e incluyente.

Estos retos son algunos de los que hemos enfrentado a lo largo de los años desde el Área de Educación del Centro de Derechos Humanos "Miguel Agustín Pro Juárez" A.C., y que nos han llevado a una reflexión permanente de lo que entendemos por una práctica educativa que parte de procesos de construcción

colectiva y plural. La coyuntura política, social y económica, el encuentro con grupos, comités y organizaciones urbanas, rurales e indígenas, las experiencias vividas en talleres, seminarios y encuentros, el intercambio de reflexiones y metodologías y el propio quehacer cotidiano han sido factores que han ido cuestionando y transformando nuestra práctica educativa en el camino de la promoción y defensa de los derechos humanos. Hace unos años, sentimos la necesidad de hacer un alto en el camino con el fin de mirar atrás hacia los pasos ya recorridos, buscando recuperar y repensar nuestro trabajo y experiencia con el fin de ver cuál sería la dirección que el camino debería tomar en el futuro. Esta pequeña reflexión busca compartir aquella recuperación y sus conclusiones, las cuales han redefinido lo que entendemos por educación en derechos humanos.

Cuando comenzamos, hace once años, nuestro quehacer desde el Área de Educación se reducía a la sensibilización y concientización de los derechos humanos. El fin era, ante todo, que la población conociera sus derechos individuales y algunas herramientas jurídicas para poder defenderse frente a un Estado cada vez

más autoritario y represivo. Desde nuestra visión, la manera más eficiente de conseguir este fin era por medio de talleres que apuntaban a la organización y creación de comités de derechos humanos en comunidades, barrios, colonias, etc. En este sentido, podemos decir que inducimos determinados procesos hacia la conformación de comités de derechos humanos, sugiriendo elementos organizativos y estructurales que nosotros juzgábamos necesarios.

El enfoque de derechos humanos en ese momento planteaba que el individuo se necesitaba defender de un Estado represivo, y era éste último el que tenía la responsabilidad de crear las condiciones necesarias para el respeto a los derechos humanos. El Estado, por lo tanto, era el actor principal identificado como violador de ellos.

Con el transcurso del tiempo, comprendimos que los talleres tenían que ser ante todo espacios de encuentro y de diálogo, donde se daba la construcción colectiva de conocimientos y herramientas para la acción. No podíamos negar que como centro de derechos humanos y Área de Educación tuviéramos intereses y motivaciones particulares que permeaban nuestra selección de

temas, la dinámica de los talleres y la evaluación de los mismos. Sin embargo, no se trataba de asumir una relación con los participantes de maestro-alumno, donde nosotros éramos los únicos poseedores de conocimiento y los que decíamos por donde tenían que ir los procesos organizativos. El aprendizaje no iba solamente en una dirección, sino que se construía mediante la experiencia, reflexión, opinión y preocupación de cada uno de los asistentes. Salir del esquema de la educación formal hacía un esquema de educación popular más horizontal y crítica, implicaba una flexibilidad en los temas, metodologías, técnicas y tiempos de los talleres, que tenían que responder ante todo a las necesidades y demandas de los participantes. Aunque nosotros pudiéramos tener herramientas especializadas y teóricas para compartir, al transmitir las teníamos necesariamente que partir de la práctica y experiencia de los participantes, ya que en esto radicaba su utilidad y por lo tanto, el objetivo mismo de los talleres. Sólo mediante una metodología participativa que parte de la práctica podemos de manera conjunta construir conocimientos, estrategias y prácticas diferentes a partir de las necesidades, problemas y procesos de las comunidades y personas. En esto se concreta la metodología propuesta por la educación popular: partir de la práctica para luego teorizar y después regresar a la práctica con el fin de enriquecerla.

Al mismo tiempo, el concepto de derechos humanos se fue transformando en un concepto integral, que tenía como eje la construcción de una cultura de derechos humanos. Esto implicaba que los sujetos pasarían a ser sujetos activos que no sólo se defenderían del Estado sino propondrían alternativas en las relaciones de poder, entendido éste no como la capacidad para dominar o imponerse al otro sino como la capacidad de transformar, crear y dialogar.

La visión del Estado como único espacio de autoritarismo y violación a derechos humanos dejó de existir, ya que esta realidad permea microespacios como escuelas, familias, comunidades y lugares de trabajo, es decir, forma parte de los valores y actitudes promovidas en nuestra sociedad.

El respeto a los derechos humanos y la creación de las condiciones para ello, por lo tanto, nos corresponde a cada uno de nosotros como parte de esta sociedad. En este sentido es en el que se habla de construir y promover una cultura de derechos humanos donde los valores y actitudes que permeantando los espacios micro como los macro sean la justicia, la tolerancia, la pluralidad, la inclusión, la igualdad y el respeto a la dignidad y derechos de las personas.

De esta manera, hay una crítica y denuncia al Estado pero también al poder desde lo local, posicionándonos frente a los conflictos locales y sus actores sociales y políticos. Por lo tanto, la práctica educativa en derechos humanos no sólo podía consistir en la sensibilización y concientización sobre los derechos individuales y el conocimiento de determinadas herramientas jurídicas. Ser actores activos con propuestas alternativas significa la promoción y defensa de derechos individuales y colectivos, la resolución de conflictos, la defensa de la tierra, el conocimiento de instrumentos internacionales y la defensa integral de los derechos involucrando en esta estrategia tanto herramientas jurídicas, como políticas, culturales y organizativas. Los talleres se fueron especializando en estos temas que evidenciaban la imposibilidad de reducir el concepto de derechos humanos a las garantías individuales o derechos civiles y políticos. La educación en derechos humanos, entonces, no es sólo una herramienta de defensa-ofensa ante el Estado, sino una posibilidad de creación de alternativas mediante la promoción y defensa de derechos colectivos e individuales, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Implica el empoderamiento de los actores sociales para constituirse en actores políticos, es decir, en actores que logren un posicionamiento claro que conlleve a la interlocución con otros ante temas que les atañen.

En este proceso de reflexión y cuestionamiento respecto de nuestra práctica, uno de los aspectos más importantes fue ver nuestra relación con los grupos que "acompañábamos", es decir, con los cuales habíamos caminado como asesores en su proceso por medio de los talleres y encuentros. Siendo nosotros una institución jesuita, que

cuenta con el prestigio y apoyo de la Compañía, se nos vio desde el inicio como un grupo fuerte, como "punta de lanza" frente a otros. Esto hizo que en algunas ocasiones los mismos grupos nos colocaran en una posición por encima de ellos mismos, lo que propició que nosotros asumiéramos una relación vertical con respecto a ellos, asesorando pero con actitudes paternalistas más que de verdadero acompañamiento.

En un encuentro con organizaciones indígenas, esta reflexión nos llevó al cuestionamiento del mismo término "promotor" de derechos humanos. Nombrarnos y actuar como promotores podría tener el riesgo de desconocer que las comunidades y/o los procesos organizativos tenían dinamismo propio y, por lo tanto, era necesario que alguien viniera de fuera a "moverlos". Esto en términos más profundos supone que el sujeto de la acción y del proceso es el "promotor" y no la comunidad o el proceso organizativo como tal. Debido a esto, decidimos cambiar el término a "conmotor", lo que significa reconocer en las comunidades, personas y procesos a sujetos con dinamismo propio, con capacidad para generar estrategias y alternativas y para construir herramientas indispensables en la defensa de sus propios derechos. Por lo tanto, ser "conmotor" implica dos retos: uno es "con-moverse", es decir, dejarse sentir en lo más íntimo, y el segundo es "moverse-con", lo que implica asumirse en movimiento con la comunidad o persona y reconocer al otro como sujeto de su propio proceso, alguien con quien podemos caminar acompañándonos y construyéndonos mutuamente. Aunque por cuestiones prácticas seguimos haciendo referencia al término promotor, el significado es lo que ha cambiado.

La educación en derechos humanos, entonces, implica una relación horizontal con las comunidades y personas, y un respeto a los procesos, donde los promotores no son sólo sujetos a los que nos dirigimos para capacitar sino también co-actores en la reflexión y el diseño del espacio educativo.

Finalmente, la reflexión y el encuentro con pueblos indígenas nos cuestionó sobre la propuesta cultural que conlleva la educación en derechos humanos. Vimos que la universalidad de los derechos humanos choca con la cosmovisión, cultura y costumbre de

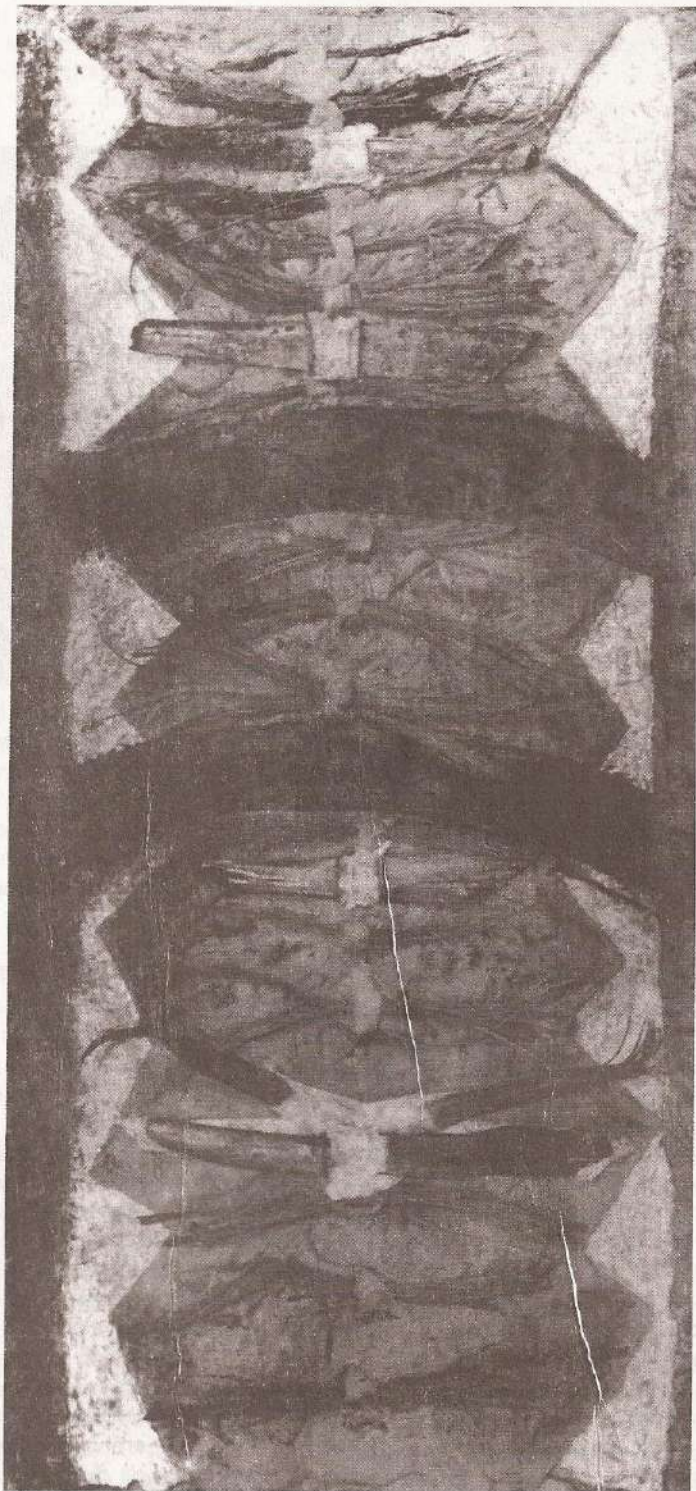
muchos pueblos indígenas, que no pueden, por ejemplo, asumir que todos somos iguales cuando para ellos un anciano, por su experiencia y el trabajo que ha aportado a la comunidad, no es igual a un niño que apenas comienza su vida. ¿Cómo conciliar la pluriculturalidad con un proyecto de derechos humanos que tiene como característica principal la universalidad y la valoración de lo individual?

¿Cómo respetar la cultura de cada uno de los pueblos indígenas, siendo este mismo un derecho humano y un derecho indígena fundamental, y no imponer un discurso universalista como parte de la educación en derechos humanos?...

Por el momento, vemos que las organizaciones y comunidades indígenas no pueden asumir a los derechos humanos como un fin en sí mismo, sino como un medio que les puede ayudar para fortalecer su comunidad u organización, como un "paraguas" que los defienda frente a los abusos del Estado y les permita tener, incluso, un código común a partir del cual puedan dar a conocer sus reivindicaciones y a partir del cual, también, puedan dar la lucha por sus derechos. Así entendemos la universalidad: no como algo ya dado o impuesto por unos cuantos para excluir al resto. Apreciamos una universalidad construida a partir de los aportes y diferencias culturales.

No ignoramos las dificultades que esto plantea y posiblemente este sea uno de los retos más grandes a futuro para todos los que defendemos y promovemos derechos humanos y trabajamos con pueblos indígenas.

El sueño al que le apostamos, es que desde la educación para los derechos humanos, podamos aportar herramientas y elementos para la transformación de las relaciones sociales y de poder para que sean más equitativas y justas, que tengan como fundamento el respeto de la diferencia, el respeto a la dignidad de las personas todas y la valoración tanto de lo individual como de lo colectivo que nos



EDUCACIÓN Y GÉNERO

Graciela Hierro

Directora del Programa Universitario
de Estudios de Género, UNAM.

A continuación voy a hablar de la Educación como ciencia y de la perspectiva de género. Deseo proponer a ustedes una idea de educación humanista, apropiada para el medio en que vivimos.

... Por educación entiendo el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes con un fin ético. Es decir, que la educación necesariamente nos convierte en mejores personas...

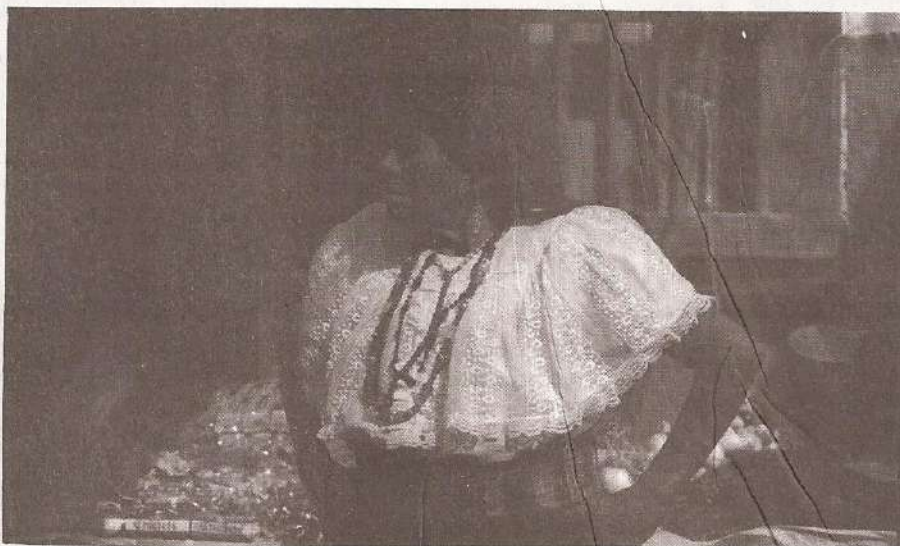
A diferencia de la instrucción, la socialización, la masificación, el lavado de cerebro y otros procesos afines que no necesariamente tienen un contenido ético.

Pienso que el proceso educativo, para que en efecto lo sea, debe contar con la voluntad de la y el educando. Por lo cual, a mi juicio, toda educación termina siendo auto-educación; siguiendo a Paulo Freire, creo que "nadie educa a nadie", todas las personas nos educamos a nosotras mismas en la comunidad, en un tiempo que se inicia cuando tomamos nuestra vida en nuestras manos, y que termina con la muerte.

El proceso educativo nos convierte en personas, y por persona entiendo ser moral, libre y digna. Porque no nacemos personas, nos convertimos en personas a través de nuestro propio esfuerzo educativo, que se constituye de acuerdo con el género, la condición social, histórica, racial, étnica, geográfica y del ciclo de vida en que nos encontremos.

Para concluir diremos que la educación es un proceso que sólo se da entre humanos, es por ello que la educación y el humanismo van entrañablemente unidos.

Las disciplinas que apoyan la educación son la ética, desde la filosofía, que es la filosofía de la educación; la sociología de la educación que estudia los condicionales sociales que afectan el



proceso educativo; la psicología de la educación que estudia las teorías del aprendizaje y otras ciencias más.

Expondré a ustedes acerca de la filosofía de la educación y el género; del significado de la perspectiva de género y propondré una nueva visión de la educación humanista.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Supone el análisis de las preocupaciones conceptuales, temáticas o metodológicas que se derivan del concepto de género. En primer término, es necesario hacer la diferencia entre sexo que es un hecho biológico que es un concepto que connota una construcción social que se confiere a un cuerpo sexuado. En otras palabras, es la interpretación del significado social del hecho biológico de haber nacido hombre o mujer. Los sistemas de género suponen prácticas, símbolos, representaciones, normas morales y jerarquías de valores.

Los estudios de género se ocupan de este ámbito de conocimiento, en ese sentido del concepto, género es la herramienta heurística central para desentrañar la diferencia entre sexo y género. El primero como fenómeno natural y el segundo, como condicionado por la cultura.

LA EDUCACIÓN HUMANISTA

Históricamente se han dado dos formas de concebir la educación para las mujeres y los hombres. La tradicional, que hace énfasis en la obediencia a los patrones acostumbrados de identidad del género, y la educación activa o nueva.

En el caso de los sujetos femeninos, la identidad del género está centrada en el matrimonio, la maternidad y el cuidado infantil. En el caso de la masculina, en el trabajo, el éxito y la competencia. Y la llamada educación nueva o activa, que surge de una preocupación por la y el educando: por seguir sus necesidades e intereses, más allá de las formas acostumbradas de ser y de actuar en la educación humanista.

La educación de las mujeres es un problema que apenas se ha comenzado a investigar, por parte de las mismas mujeres. Tradicionalmente, - fuera de algunos ejemplos aislados, - se pensaba que "educar" a las mujeres era muy sencillo. Solamente habría que seguir "el instinto femenino", puesto que se pensaba que ellas, en forma "natural" saben ser madres, esposas y amas de casa. Es hasta este fin de siglo que la psicología y la sociología nos han iluminado acerca de las diferencias no sólo de género también respecto de la

llamada "conducta instintiva". Estudios como el de Elizabeth Badinter cuestionan la existencia del llamado "instinto maternal".

EL HUMANISMO

Precisamente hablar de humanismo es referirse a: "Cualquier sistema o forma de pensar o actuar en el cual el interés humano, los valores y la dignidad personal predomina." (Enciclopedia Webster) Como afirma Heidegger en su *Carta sobre el Humanismo*, significa meditar y cuidar que el ser humano sea humano y no inhumano. Se puede hablar de varias interpretaciones de cómo alcanzar lo humano: por medio de la paideia, para el mundo griego clásico conocerse a sí mismo o imitar el "hombre prudente"; la educación para lo social en el marxismo; la educación para la salvación en el Cristianismo; la autenticidad para el existencialismo; la científicidad-racional para la época actual.

EL HUMANISMO Y EL FEMINISMO

La forma nueva de humanismo que surge a partir de la perspectiva de género que apuntamos arriba, se trata de un humanismo que no asimila únicamente lo humano al ser masculino, el hombre; es decir, no considera "lo humano" como la representación del género masculino (civilizado, blanco, cristiano). Se trata de un humanismo de la igualdad que considera lo humano como lo propio de ambos géneros; que comprende la realidad humana en forma binaria, si bien ser hombre significa no ser mujer y viceversa; sin embargo, la paradoja apunta que el ser más parecido al hombre es precisamente la mujer. La nueva visión del humanismo surge naturalmente de relacionar el concepto de género con el de humanismo, lo cual nos permite afirmar que el feminismo es un humanismo, parafraseando a Jean Paul Sartre, en el sentido siguiente.

EL HUMANISMO DEMOCRÁTICO

LA IGUALDAD DENTRO DE LA DIFERENCIA

"Todos somos iguales, pero unos más que otros". (George Orwell, *Animal Farm*)

Hablemos de igualdad entre los géneros en primer lugar, porque la igualdad es la condición necesaria para

poder referirnos a la educación democrática. La democracia entraña la igualdad en el uso del poder privado y público, la participación en las decisiones que nos conciernen a todos y la consideración de que cada persona vale igual y detenta los mismos derechos. La educación democrática supone ofrecer a los dos sexos las oportunidades educativas que se ofrezcan en su comunidad. Para ello hay necesidad de aceptar que hombres y mujeres somos iguales en cuanto al ser y al valer, y diferentes en cuanto a los rasgos de nuestra identidad personal.

LA IGUALDAD

El mundo actual casi universalmente valoriza más a los hombres que a las mujeres. Tanto las costumbres como las instituciones sociales y políticas subordinan las mujeres a los hombres. Esto no significa, por otra parte, que las mujeres dejen de tener importancia en un mundo donde procrean, cuidan a los infantes y trabajan. Sin embargo, a partir de la imposición del poder patriarcal que es el poder del padre, del patrón y del padre eterno; - que viene a dominar la vida política, social y económica, de las organizaciones humanas -, los hombres en todo el mundo evolucionan al jugar un papel central y las mujeres van quedando marginadas. El período de la formación del patriarcado no sucedió de repente; fue un proceso que se desarrolló en el transcurso de casi 2500 años, desde aproximadamente 3100 a.C. al 600 a. C. En algunas sociedades se produjo a un ritmo y en una época distintos. (Lerner, G. 1990)

LA RUPTURA DE LA IMAGEN TRADICIONAL FEMENINA Y LA IGUALDAD

En tanto que las mujeres sientan que sólo pertenecen al hogar y la familia, no cuestionarán su identidad tradicional; no se preguntarán por qué no están representadas en los negocios, en el gobierno o en las artes; las mujeres, como grupo, han tenido que aprender a rechazar las definiciones tradicionales de lo femenino, basadas sólo en explicaciones de su biología; han debido comprender que su identidad no es sólo ser madre, esposa o trabajadora doméstica; sino que su ser significa la posibilidad de alcanzar la calidad de persona, como cualquier ser humano.

..Para lograr la igualdad entre los géneros ha de sostenerse que las mujeres somos seres humanos, que los dos géneros somos iguales en las cuestiones más importantes, y diferentes unos de otros, no como sexo sino como individuo; es decir, que las diferencias individuales son más importantes que las de género, y que esta igualdad debe ser públicamente reconocida..

Que las cualidades tradicionales asociadas a las mujeres, lo que puede llamarse "el principio femenino", es por lo menos igualmente valioso que el principio masculino, y que esta igualdad debe ser públicamente reconocida.

Finalmente, que lo personal es político, esto significa que la estructura de valor de una cultura es idéntica en las áreas privadas y públicas, es decir que todo lo que sucede en la recámara es absolutamente relevante a lo que sucede en la cámara del poder público. Y que la igualdad requiere que los dos géneros tengan el control sobre la cámara y la recámara. (Hiero, G. 1994.)

En suma, en el plano educativo, la igualdad educativa significa la lucha por la democracia en la educación.

LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

"Si se hubiera de definir la democracia, podría hacerse diciendo que es la sociedad en la cuál no solo es permitido, sino exigido, el ser persona." (María Zambrano, *Persona y democracia*)

El discurso sobre la democracia, en la mayoría de los países, no considera entre sus prioridades la cuestión femenina; esta circunstancia oscurece los logros de los movimientos liberadores en todo el mundo y dificulta la posibilidad de acercarse a una democracia real, sin tomar en cuenta los intereses de la mitad de la humanidad: las mujeres.

La democracia del género se alcanza cuando grupos importantes de mujeres logran la conciencia feminista o conciencia de género democrática, a través de la nueva educación femenina. Sucede entonces que las reformas que propugnan las mujeres son liberadoras de su condición de opresión dentro de la familia, que es el locus del poder patriarcal; también luchan por lograr el derecho a la participación equitativa en todas las esferas sociales; el derecho a

decidir sobre el propio cuerpo, es decir, el derecho a la maternidad libremente asumida; a la protección a su salud, la legislación matrimonial y de divorcio; la legislación laboral, etc. Todo lo que significa la igualdad con respecto a los privilegios de género, producto de la nueva educación democrática.

CONCLUSIONES

1. La educación democrática pugna por la igualdad real, conservando la diferencia de género; las mujeres no queremos ser hombres, sino mujeres; no educarnos como hombres, no gobernar como hombres, no crear como hombres, no amar como hombres; deseamos ejercer nuestra vida desde un cuerpo de mujer que nos pertenece; trabajar, amar y compartir con los hombres la creación, en México de la "otra forma de ser humano y libre", como proponía Rosario Castellanos; en las esferas familiar, educativa, social y política en nuestro país. (Hierro, G. 1992)

2. Es necesaria la creación de la nueva educación femenina y masculina, que supone el cambio de la imagen tradicional femenina y masculina basada en la igualdad de género. Esto sucede, en primer lugar, porque el contexto social de aprendizaje no es estático; se suceden periodos de cambio rápido, causado por condiciones sociales distintas, como los desastres económicos y la guerra; suceden innovaciones tecnológicas (por ejemplo los anticonceptivos), todo lo cual promueve comportamientos nuevos, con mayor capacidad de adaptación a las situaciones sociales cambiantes. Conciencia, que apoye el desarrollo en lo personal y en lo político, por ejemplo participando en los movimientos sociales.

3. El movimiento político de las mujeres -el feminismo- es la expresión de sufrimientos ampliamente compartidos; sin embargo, las personas se vuelcan a la acción política cuando sienten que el gobierno tiene alguna responsabilidad en la ayuda necesaria para remediar sus problemas; porque, gran número de esperanzas y miedos nunca alcanzan la voz política, porque las personas tienden a visualizar sus problemas como personales y se dirigen a sí mismas, a sus familiares o a sus amigos, para buscar soluciones, mas que a solicitar la acción de las autoridades políticas.

El significado de ser mujer y de ser hombre se ha transformado en el transcurso de este siglo; los cambios en la familia, en la educación y en la experiencia de trabajo, han hecho surgir la nueva educación democrática, que toma en cuenta la perspectiva de género y se inicia ya la conformación de identidades de mujeres y hombres no tradicionales, que propugnan cambios sociales y promueven dos tendencias regulativas: la igualdad de los géneros y la educación democrática, que ya se anuncia como la nueva visión educativa en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

BADINTER, Elizabeth. *L'un est l'autre: des relations entre hommes et femmes*. París, France. L'oisire.

CASTELLANOS, Rosario. *Otro modo de ser humano y libre*, citado en: HIERRO, Graciela (1992).

HIERRO, Graciela.

(1994) *Género y poder*, en *Perspectiva Feminista* (Antología. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Puebla, Pue.

(1992) *Democracia y género*, en *Participación política de la mujer*. Cambio XXI, Fundación Mexicana A.C. México.

(1985) *Ética y Feminismo*. Editorial UNAM, México.

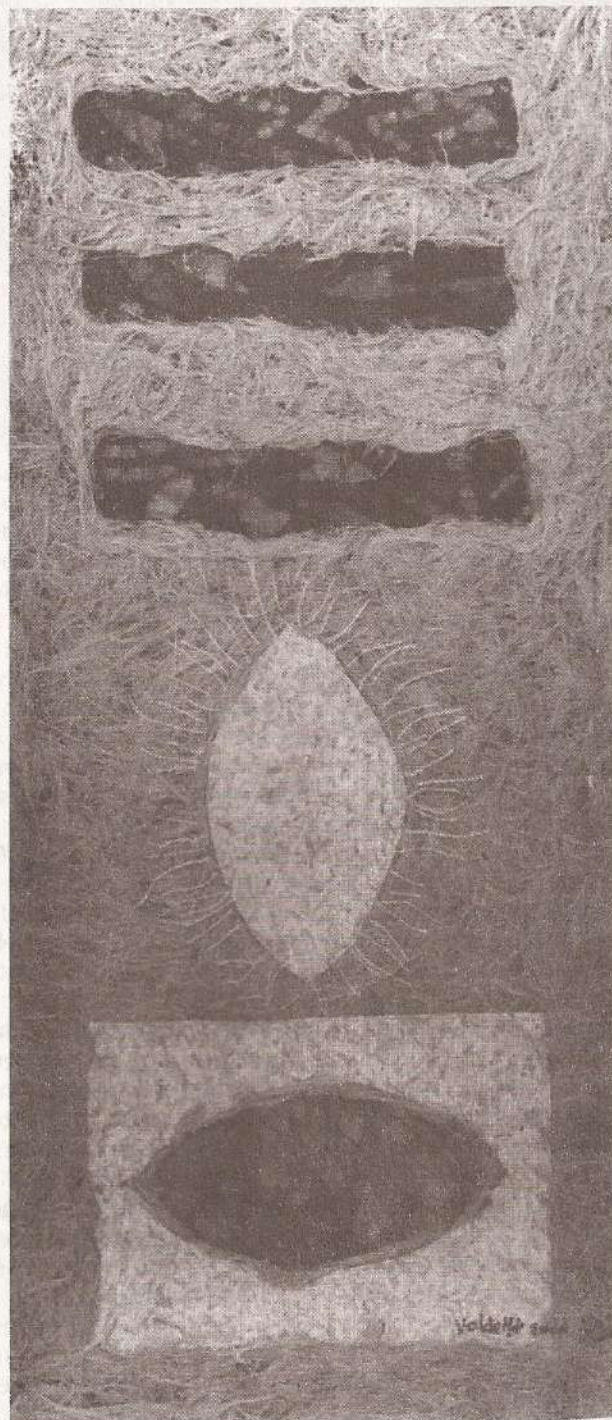
(1994) *Naturaleza y fines de la educación superior*. Editorial UNAM.

(1994) *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Torres y asociados. LERNER, Gerda.

El patriarcado.

(1990) *La creación del patriarcado*. Crítica, Barcelona.

ZAMBRANO, María. (1958) *Persona y democracia*. Depto. De Instrucción Política. San Juan de Puerto Rico.



LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN

UNA POSIBILIDAD PARA FORTALECER

LA CULTURA DE LOS DERECHOS HUMANOS.

Pedro Linares Fernández.

Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana

La situación actual a nivel nacional, regional y mundial, se caracteriza por la existencia de cambios acelerados que se presentan en todos los órdenes: económico, político, social y cultural.

La mundialización de la economía, el reacomodo geopolítico de los últimos años, los conflictos entre pueblos y naciones, la inestabilidad económica, así como el avance vertiginoso que se presenta en el campo de la ciencia, la tecnología y la cultura en general, constituyen algunos de los rasgos y desafíos más significativos de este tercer milenio.

El predominio del neoliberalismo y la extensión de los procesos de globalización, acrecentados, profundizados y apoyados por los grandes descubrimientos tecnológicos y científicos; así como los avances en el terreno de la comunicación, informática, telemática, etc.; permiten la superación de las barreras de los mercados financieros y las fronteras entre los países, de tal manera que en muy corto tiempo, en cuestión de segundos se pueden realizar las más complejas operaciones mercantiles, financieras, etc., entre países lejanos y continentes. Hoy en día se puede establecer comunicación vía satélite, por correo electrónico, desde diferentes y lejanos lugares, entre personas, comunidades, organismos e instituciones diversas del planeta tierra y se puede navegar por internet para ponerse en contacto y acceder a bancos de información jamás imaginados.

El desarrollo y la aplicación de los avances científicos y tecnológicos en la problemática que se presenta en el campo de la economía, salud, educación y cultura, ha traído importantes beneficios para la sociedad. Sin embargo, junto a los cada vez más asombrosos descubrimientos,

cohabitan, paradójicamente, la ignorancia, el analfabetismo, el desempleo, el hambre, la desnutrición, la pobreza y miseria crecientes, la injusticia, la desigualdad, la falta de democracia, etc.

El uso y aplicación del rayo láser, la microelectrónica, la telemática, robótica y toda la tecnología de punta en el arte, la ciencia y la cultura, representan un avance bastante significativo en el desarrollo de la humanidad. Sin embargo, contradictoriamente, al mismo tiempo, estos grandes descubrimientos se han convertido en herramientas eficaces para la destrucción del ser humano y del planeta tierra.

El fenómeno de la globalización y los procesos de comunicación rápida, como lo plantea Delors, se han extendido a todas las áreas de la sociedad y a las actividades delictivas como el narcotráfico, lavado de dinero, tráfico de armas nucleares, material bélico y de personas; con lo cual aumenta la violencia y la falta de respeto a los Derechos Humanos.

México, América Latina y el mundo entero, se encuentran en un proceso acelerado de globalización, por consiguiente, son las leyes del mercado las que determinan cada vez más, todo cuando sucede en las esferas económica, política, social y cultural de todas las naciones; de tal manera que desde las grandes metrópolis surgen y se establecen los criterios y características que paulatinamente, se han ido imponiendo en todos los países. De acuerdo con los planteamientos de A. I. Pérez Gómez, se considera que las propuestas de reforma de cambios en la educación que en los últimos años se promueven en los diferentes países, generalmente, obedecen y corresponden a las demandas del llamado Mercado Libre, que implica

una visión y una concepción diferentes del significado y el papel de la educación, la cual, desde esta lógica, es considerada como una mercancía, como un producto que se tiene que ofertar en el libre mercado. En este sentido la racionalidad técnica-instrumental propicia una educación que se caracteriza por el establecimiento de roles y competencias como elementos centrales de la formación profesional, en tanto que soslaya y/o minimiza la problemática que se refiere a los fines y objetivos, y a la dimensión social y política de la educación.

En lo que se refiere a la educación en México, se puede observar que los contenidos, estructuras y enfoques curriculares, de una u otra manera se apegan cada vez más a los "lineamientos y directrices" de la política educativa elaborada con base en las "recomendaciones" que emanan de los grandes organismos e instituciones financieros que existen a nivel mundial.

En el contexto antes mencionado, es extremadamente importante reconocer que el respeto y la práctica de los derechos humanos, constituye uno de los grandes desafíos que enfrenta la humanidad ante el predominio de la racionalidad instrumental y la lógica del libre mercado, que únicamente concibe al ser humano como el "homofaber".

En esta acelerada política globalizadora, en la que predomina un modelo eficientista de educación, se plantea y profundiza un ejercicio de control y vigilancia de todo el proceso educativo, a la par que se desarrolla e implanta la llamada cultura de la evaluación, entendida ésta como "producto y resultado".

Por ello, es necesario que todas las personas, las comunidades, organismos e instituciones, retomen la dimensión de lo humano como una exigencia ética impostergable, y asuman un papel cada vez más protagónico en la defensa y la práctica de los Derechos Humanos.

CURRÍCULUM Y DERECHOS HUMANOS.

La Educación constituye un fenómeno social que se encuentra signado por diversidad de factores, dentro de los cuales juega un papel determinante la concepción de hombre y de sociedad, es decir la concepción filosófica del mundo y de la vida que se tiene de manera predominante en una sociedad concreta. Desde esta perspectiva, la educación implica necesariamente un proceso de reflexión axiológica y teleológica, ya que como lo plantea Emilio Durkheim, la educación no es única y universal en todos los tiempos y en todos los lugares, sino que en cada situación tiene su especificidad en cuanto a contenidos organización, fines y objetivos se refiere.

La práctica de los derechos humanos no es una tarea fácil y sencilla que se realiza de una manera mecánica e instrumental, por el contrario, requiere de un proceso permanente y continuo de concientización; concientización que desde la perspectiva freiriana, implica la reflexión y acción crítica y comprometida de los sujetos, en relación dialéctica con su entorno social y cultural, cuyo desarrollo pasa necesariamente por un proceso educativo, el cual se encuentra permeado por una serie de valores que guían las actividades y la lucha por el logro de los objetivos y metas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los derechos humanos constituyen uno de los problemas y retos fundamentales que enfrenta la sociedad a nivel nacional, regional y mundial, ya que prevalecen situaciones bastante críticas en las que la justicia, igualdad y el respeto a la dignidad humana continúan siendo asignaturas pendientes, no obstante que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se consigna y destaca la importancia de reconocer, proteger y revalorizar al ser humano y su dignidad como persona en cualesquier lugar donde se encuentre. Al respecto, en el Artículo 1° de dicho documento, explícitamente se establece que:

"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

De acuerdo con Bonifacio Barba (1998:19), se considera que *"Los Derechos Humanos son el reto sin parangón que la humanidad, las naciones y los grupos sociales tienen para darle un rostro y metas humanas a toda forma de civilización. Ningún progreso, ninguna tecnología será digna del hombre si los Derechos Humanos no son el fundamento de las relaciones sociales y del orden jurídico."*

Dentro del conjunto de organismos e instituciones sociales que promueven la defensa y la práctica de los derechos humanos, destaca el papel de la escuela, ya que ésta propicia el encuentro entre los sujetos y genera procesos de comunicación de ideas, conocimientos, experiencias, etc., en el marco de una situación cultural determinada. En este sentido, a la escuela se le considera también como un espacio privilegiado para el fortalecimiento de la interacción social. La educación no es un fenómeno aislado, no es una ínsula con vida propia y con absoluta autonomía, antes bien, se considera que ésta, constituye un proceso social amplio, complejo y contradictorio, que se encuentra multideterminada por factores socio-económicos, políticos, científicos, técnicos y culturales, que son los que definen el currículum formal, real y oculto de una determinada institución escolar.

Las instituciones educativas funcionan a partir de la existencia de un currículum escolar que incluye fines, objetivos y estrategias, así como un marco jurídico y normativo que guía y orienta todas sus acciones.

El enfoque teórico, el diseño y la estructura del currículum implica una determinada concepción acerca del mundo y de la vida y más específicamente, de una concepción del papel de la educación y de lo que significa ser maestro/a y ser estudiante.

En el marco del currículum tradicional y rígido, se justifica el desarrollo de la educación bancaria y domesticadora, que con bastante claridad explica y cuestiona Paulo Freire en sus magníficas obras: *Pedagogía del Oprimido* y *Educación como Práctica de la Libertad*, entre otras.

Desde un enfoque tradicional, al currículum se le considera como algo equivalente a plan de estudios y se sustenta en una racionalidad fundamentalmente tecnocrática. En esta perspectiva, los ejes centrales de la enseñanza y el aprendizaje son la ejecución y la práctica, en tanto que muchas veces, se soslaya o ignora la teoría; en este contexto, la objetividad es considerada como algo independiente y ajena a todo tipo de valoraciones, y desde esta lógica, uno de sus rasgos más significativos es el apego a normas y la supeditación a modelos o paradigmas universales en el que se enfatizan los productos y no los procesos.

"Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que no comparte, al cual solo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente..." (Freire, Paulo 1974:93)

En la perspectiva socio-histórica y crítica, el currículum es considerado como un proyecto académico-político que se encuentra inscrito en un contexto socio-político e histórico determinado, y en el que intervienen diversos actores, que como lo plantea Alicia de Alba, en un momento dado, pueden asumirse como sujetos sociales de la determinación, desarrollo y evaluación curriculares.

En el currículum, implícita y/o explícitamente se definen la estructura y organización escolar, el tipo de estudiante y ciudadano que se desea formar, el enfoque teórico de la enseñanza y el aprendizaje, la metodología, así como la relación educativa que se propiciará y fortalecerá en la institución escolar: relación entre el maestro/a y las autoridades escolares, entre maestro/a y alumno/a, entre maestros/as, entre estudiantes, entre grupo y alumno/a, etc.

El currículum que se implementa en la mayoría de las instituciones educativas del país, se caracteriza por su extremada rigidez y verticalidad, que en muchos de los casos, ha creado las condiciones propicias para un ejercicio del poder, basado en la antidialógica, la imposición y el autoritarismo.

LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.

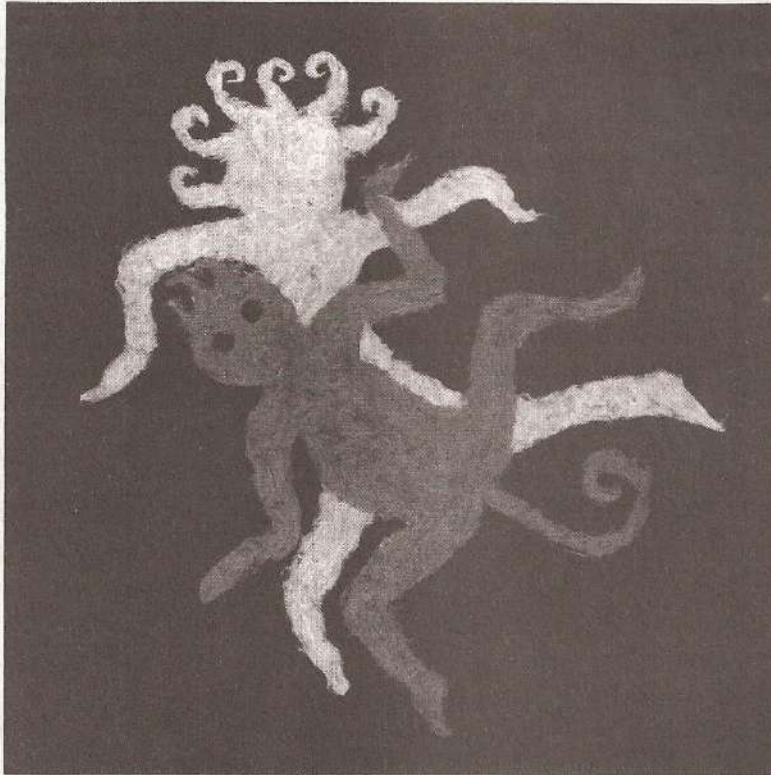
Uno de los grandes problemas que se enfrentan en la promoción y defensa de los Derechos Humanos, es la existencia y predominio del individualismo, la competencia y la violencia en todas las esferas de la vida social, económica, política, cultural, etc., de tal manera que hoy, el fortalecimiento de estas formas de existencia, constituye un obstáculo de grandes dimensiones, para el desarrollo de una cultura de los Derechos Humanos.

La educación tradicional, bancaria y domesticadora promueve un proceso de enseñanza y aprendizaje que se caracterizan por su antialogicidad y por la existencia de una dicotomía entre el educando y el educador. En esta perspectiva, al estudiante se le considera como "un ser no maduro", como un "objeto", cuyo papel se limita a ser un simple receptor y

reproductor de conocimientos y por lo tanto, ejecutor de todo cuanto prescribe el maestro/a y la institución escolar, para lograr "su plena adaptación a la sociedad". Al respecto Pérez Gómez (1998: 77) señala que en el enfoque tradicional "La escuela ignora las peculiaridades y diferencias del desarrollo individual y cultural, imponiendo la adquisición homogénea, la mayoría de las veces sin sentido, de los contenidos perennes de la humanidad, sino que también olvida o desprecia, por lo general los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, restringe el objeto de enseñanza al conocimiento..."

El modelo de educación tradicional se basa en la utilización de estrategias didácticas, que la mayoría de las veces, niegan o limitan la participación de los estudiantes en el

proceso educativo. El enfoque técnico-instrumental y eficientista, privilegia la planeación por objetivos, la dinámica de grupos y el uso de técnicas didácticas en la enseñanza y el aprendizaje, por ende, a los estudiantes se les presenta el conocimiento disciplinario y la realidad, de una manera fragmentada, atomizada.



La realidad cada vez más compleja, exige que en la educación se considere una nueva racionalidad, a partir de la cual se propicie el desarrollo de una actitud crítica, autocrítica y valoral, así como la formación de sujetos capaces de actuar dentro de un marco ético-político, y cuya prioridad sea el respeto a la dignidad humana...

La construcción e implementación de un abierto y flexible, es un imperativo para el logro de una educación holística, totalizadora, que posibilite la significación y resignificación de la relación entre el ser humano, la sociedad y la naturaleza.

Los derechos humanos pueden ser abordados en las instituciones escolares, a partir de su incorporación como una asignatura o curso más, dentro de la estructura curricular, o bien, de manera transversal, lo cual

significa incluir su tratamiento a nivel horizontal y vertical en él. Al respecto, es necesario tener presente que estas dos posibilidades no son contradictorias y mucho menos excluyentes una de la otra, sin embargo, se considera que desde la transversalidad, puede resultar mucho más rico y diversificado el abordaje teórico y práctico de los Derechos Humanos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La educación en y para los derechos humanos no se puede reducir al uso y aplicación de técnicas didácticas y dinámicas de grupo, puesto que el estudio y la práctica de los Derechos Humanos va mucho más allá e implica un cambio de actitud, y un compromiso para la construcción de una cultura de los Derechos Humanos, por lo cual es necesario superar la lógica de la homogeneidad y asumir la lógica de la pluralidad y la diferencia.

La escuela tradicional, también llamada escuela cuartel, se caracteriza porque en su interior predominan las prácticas autoritarias, el ejercicio del poder de la palabra por parte de los

profesores y la imposición de una disciplina rígida para lograr el control y dominio de toda la vida escolar. Esta situación represiva y a todas luces violatoria de los derechos humanos, es denunciada y severamente cuestionada por la Pedagogía Institucional, perspectiva teórica desde la cual se propone la autogestión pedagógica y la autogestión política, como alternativas para recuperar el papel del estudiante como un sujeto crítico y participativo que asume su responsabilidad en su proceso de formación y en el cambio social.

Pensar en la construcción de una Pedagogía y una Didáctica en y para los derechos humanos, conduce necesariamente a la propuesta educativa de Paulo Freire, quien parte del reconocimiento de que los seres

humanos no son ignorantes absolutos, es decir, que llegan a la escuela como una "tabla rasa", que hay que llenar de conocimiento, de ideas, de valores; antes bien, se considera que todos los sujetos tienen la capacidad de reflexionar, de pensar críticamente sobre su entorno, y de asombrarse e intervenir para la transformación de su realidad.

Desde una perspectiva constructivista, se sugiere partir del mundo de significaciones y de los saberes previos de los sujetos en situación cultural, de modo que "si en la vida cotidiana el hombre aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación a partir de la práctica, también en la vida académica el alumno/a debería aprender, mediante procesos de intercambio y negociación, reinterpretando y no solo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas. El aula debe convertirse en un foro abierto de debate negociación de concepciones y representaciones de la realidad. No puede ser un espacio de imposición de la cultura por más que esta haya demostrado la potencialidad virtud de sus esquemas y concepciones". (Pérez Gómez, 1992:112)

Con base en algunos planteamientos pedagógicos de Paulo Freire, se considera que la verdadera educación, es al mismo tiempo una práctica de los derechos humanos, todo lo cual implica que los docentes y los estudiantes, se asuman como sujetos protagónicos, y por lo tanto, son ellos quienes determinan la direccionalidad del proceso curricular.

En el desarrollo del proceso educativo que tiene como base la teoría y la práctica de los derechos humanos, el docente desempeña la función de coordinador, y por ende, deberá contribuir para la creación de un ambiente de confianza y seguridad, de respeto a la dignidad humana, libre de presiones y amenazas, como condiciones sine qua non, para llevar a cabo la acción dialógica y la participación comprometida de los sujetos, para el logro de aprendizajes significativos y

relevantes.

La construcción de una cultura de los derechos humanos no es una tarea fácil y tampoco es una tarea que competa única y exclusivamente a la escuela. La Familia, los organismos e instituciones sociales, los partidos políticos, y particularmente el Estado, deben de asumir el compromiso de promover y practicar el respeto a la vida y a la dignidad humanas, así como el respeto a la diversidad y a las libertades democráticas en todos los pueblos y naciones. La ciudadanía comienza en la familia y con la práctica de una educación problematizadora, crítica y participativa se puede fortalecer en la institución escolar.

La superación de la cultura de la violencia y de la impunidad, pasa necesariamente por el desarrollo de una práctica educativa, en la que se creen situaciones experienciales de participación, dialogicidad, tolerancia, pluralidad, y democracia; de modo que en la escuela realmente se genere un proceso de vida. "La escuela que se asigna la misión de fortalecer la capacidad y voluntad de ser actores de los individuos y enseñara cada uno a reconocer en el Otro la misma libertad que en uno mismo, el mismo derecho a la individuación y a la defensa de intereses sociales y valores culturales, es una escuela de la democracia...". (Touraine, Alain 1999:291)

En los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en la mayoría de las escuelas, predomina la cultura de la simulación y del silencio. En este contexto, a los alumnos se les niega la posibilidad de pronunciar su palabra, de expresar sus opiniones, ideas, experiencias y su cultura; con lo cual se genera también la indiferencia y la pasividad, que en última instancia, limita el papel del alumno a ser un simple objeto de la educación. Por su parte, los docentes desarrollan una enseñanza predominantemente monológica y asistencialista, que algunas veces complementan con la utilización de técnicas y materiales didácticos, así como con el encargo de trabajos maquila, pero que en esencia, no van más allá, e inconscientemente

continúan implementando una educación como práctica de la dominación.

La cultura del silencio y de la violencia encubierta u oculta que existen en la mayoría de las escuelas, aunado a la cultura de la simulación que avasalla y se extiende cada vez más en las instituciones sociales, representan serios obstáculos en la defensa y promoción de los derechos humanos y se constituyen en verdaderos retos educativos, que plantean la necesidad de impulsar proyectos pedagógico-didácticos que propicien el protagonismo de los estudiantes y los docentes para construir una cultura de trabajo académico, basado en la ayuda mutua, la solidaridad y la colaboración.

La enseñanza y el aprendizaje, como procesos dialécticos que tienen lugar en las instituciones escolares, implican de manera natural el encuentro y el intercambio entre los sujetos, lo cual puede ser fortalecido con la puesta en marcha de una educación problematizadora y la creación de situaciones experienciales para lograr la concientización de los individuos y de los grupos.

Uno de los momentos del proceso didáctico que expresa con mayor claridad la relación vertical y de poder que se presenta entre los docentes y los estudiantes, es el que se refiere a la acreditación; generalmente en las escuelas, ésta se utiliza como un medio e instrumento de control y represión hacia los estudiantes. Los exámenes y los reglamentos respectivos aparecen como dispositivos que pretenden contribuir al logro de la calidad en la educación, sin embargo, sigue predominando una visión instrumental, ya que en la mayoría de los casos únicamente se ve como producto y resultado, en tanto que se soslaya el aspecto procesual y cualitativo.

Como se puede observar, los diversos mecanismos, instrumentos y estrategias de evaluación educativas, buscan el control de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de los sujetos que en él intervienen, de tal manera que "Entre

la economía del beneficio a cualquier precio y los mecanismos de control, como des-hecho y cada vez más inviabilidades, quedan las prácticas que no son legibles según el lenguaje del mercado: la solidaridad, la hospitalidad, la prestación gratuita de servicio, el trueque, lo artesanal, la conciencia de que la dignidad no tiene precio, y lo colectivo, sobre todo, lo comunitario. De acuerdo con esta perspectiva, los derechos reales de los empobrecidos y de las culturas comunitarias son el derecho a ser investigados, medidos pesados, analizados..." (Cuen, Jesús Michel 1998: 188)

Al referirse a los procesos de evaluación que se desarrollan en las instituciones escolares, Carl Rogers cuestiona y señala que con mucha frecuencia, cuando los estudiantes son sometidos a juicios y valoraciones que provienen de personas a las que se considera superiores, su yo se debilita y disminuye su autoconfianza y seguridad; por ello plantea la conveniencia de que sea el estudiante quien con autonomía y responsabilidad se autoevalúe.

La evaluación y la acreditación son temas polémicos que generan permanentes debates en el campo de la educación, no obstante, su uso y aplicación gana cada vez mayor terreno en todo el Sistema Educativo Nacional, en donde algunos de estos instrumentos son comercializados y aplicados con fines de certificación, todo esto, en el marco de la llamada modernización educativa y del proceso de globalización que se desarrolla en México.

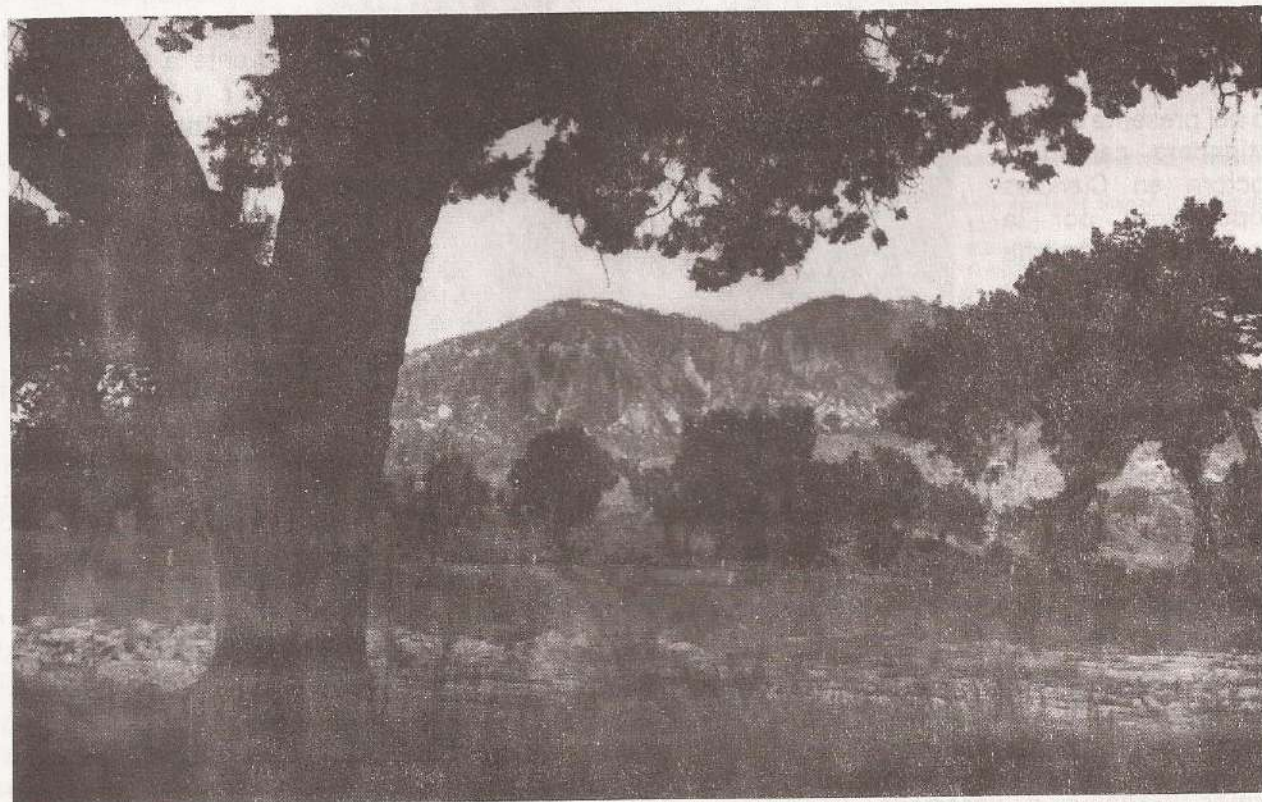
Un proceso educativo democrático y participativo, con libertad y con responsabilidad, no implica la eliminación de la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje, tampoco conduce a un trabajo académico espontáneo, asistemático y carente de organización y disciplina, sino

que desde una perspectiva crítica cualitativa y holística, se trata de que se tomen en cuenta las especificidades de cada situación escolar y de cada grupo de aprendizaje. En este sentido, se pretende que en la planeación, instrumentación y evaluación, se reconozcan las especificidades del hecho educativo, así como la trayectoria individual de los estudiantes y docentes, quienes asumen un papel protagónico en la determinación de los criterios y formas de evaluación.

La educación como fenómeno social y proceso intrínsecamente humano, es y debe ser una práctica y una promoción de los derechos humanos. La escuela como institución encargada de la educación formal, requiere de estructuras curriculares flexibles y de una organización democrática; de igual manera y congruentes con este modelo, los docentes deberán asumir una actitud de profundo respeto y práctica de los derechos humanos dentro y fuera de la escuela.

BIBLIOGRAFIA

- BARBA, Bonifacio. (1998) **Educación para los derechos Humanos**. Edit. F.C. E. México, D. F.
- FREIRE, Paulo. (1974) **La Educación como Práctica de la Libertad**. Edit. Siglo XXI México, D. F.
- _____ (1999) **Pedagogía de la Autonomía**. Edit, S. XXI México, D. F.
- PÉREZ, Gómez A. I. y GIMENO, Sacristán J. (1992) **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Edit. Morata. Madrid, España.
- Touraine, Alain. (1999) **¿Podremos vivir juntos?** Edit. F. C. E. México, D.F.



REFLEXIONES EN TORNO A LA LAICIDAD: UN MARCO IMPRESCINDIBLE PARA LA FORMACIÓN EN VALORES

María Eugenia Luna Elizarrarás

Subsecretaria de Educación Básica de la S.E.P.

Uno de los rasgos que caracterizan a la educación pública de México y al Estado Mexicano en su conjunto es el principio de laicidad el cual está contenido no sólo en la legislación nacional sino plasmado en múltiples características y prácticas que a diario tienen lugar en las instituciones de educación básica. Una reflexión sobre la trascendencia y validez de dicho principio pudiera parecer superflua pues, tras un periodo de cruentas luchas en la historia de nuestro país, es un concepto que parece gozar de una aceptación generalizada entre los mexicanos y, de manera particular, entre los maestros y maestras de educación básica.

No obstante, la discusión creciente sobre la formación en valores en la educación básica y la incorporación de asignaturas como educación cívica y formación cívica y ética han hecho evidente la necesidad de volver la mirada a la laicidad como una condición indispensable para la formación de personas autónomas y responsables, solidarias y respetuosas ante la diversidad que caracteriza a la sociedad nacional e internacional. Lo anterior equivale a reflexionar sobre el papel de la escuela en el desarrollo moral de los educandos a fin de que su labor se oriente *"a la potenciación de una ética compartida por todos los miembros de esa misma sociedad porque, sin unos mínimos morales compartidos, mal van a sentirse ciudadanos de un mismo mundo."* (Cortina 1995: 40)

¿De qué manera la laicidad garantiza la congruencia con una educación basada en valores tales como libertad, justicia, igualdad, solidaridad y respeto a la diversidad? ¿Cuáles contenidos de la laicidad resultan fundamentales ante los desafíos que plantea la convivencia en una sociedad plural? ¿En qué ámbitos se precisa de una clarificación de este concepto en el seno de los acontecimientos escolares? Estas

preguntas guían los comentarios que a continuación se presentan, los cuales, sin duda, demandan de un análisis más amplio y serio.

Es preciso señalar que el laicismo es una noción que se vincula con la necesidad y capacidad de los seres humanos para ejercer un pensamiento libre, al tiempo que hace referencia a la diversidad prevaicante entre las personas, originada por sus antecedentes sociales, culturales, étnicos, religiosos, políticos y económicos, entre otros. En sentido estricto, el laicismo apela a la independencia de las personas, de la sociedad y del Estado de la influencia religiosa.

Con este sentido, el laicismo se incorpora a los atributos que debe poseer el Estado moderno: *"La laicidad es algo más que una simple secularización y más que una vaga moral de la tolerancia. Por un lado, supera a la organización temporal del poder político; por otro, trasciende la diversidad de creencias por un principio de igualdad. Heredera de la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, la laicidad es portadora de una cierta visión de la modernidad política: participa del proceso de separación entre el Estado y la sociedad civil, mantiene la distinción entre la esfera de lo público y el dominio privado, entre el hombre individuo y el ciudadano. La laicidad está, por tanto, ligada a la "comunidad de ciudadanos" que tomará forma en la República."* (Costa-Lascoux 1996: 14)

En los países que han adoptado al laicismo como uno de los fundamentos legales del Estado, tal es el caso de Francia y México, ha tenido lugar como primera implicación la no intervención de la Iglesia particularmente la católica en los asuntos que se consideran de interés público como la educación. Además de estas medidas concretas, la separación entre Estado e Iglesia significó el desarrollo de un espacio para la conciencia ciudadana nacional, es decir, la generación de una

moral laica en el sentido durkheimiano, en la que pudiesen tomar parte todos los individuos sin que en ello se afectasen sus creencias religiosas.

No obstante esta vinculación del principio de laicidad con la construcción del Estado moderno y la educación universal, sus antecedentes pueden remontarse, de acuerdo con Buchet (1997), a Sócrates y Aristóteles con los fundamentos que brindaron respecto del ejercicio de la razón y una perspectiva de la política como la práctica moral en el dominio público. Por lo que, al decir de este mismo autor, la laicidad es una noción que se construye en la larga duración y como tal puede reconocerse como un esfuerzo constante de los seres humanos por *"pensar los asuntos de su tiempo y por hacer vivir la libertad bajo todas sus formas y por afirmar la humanidad de los hombres."* (Bouchet 1997: X) Asimismo, la laicidad puede identificarse como un proceso que corre paralelamente al desarrollo de los derechos humanos como punto de referencia para la constitución del Estado de derecho y como contenido esencial de la educación.

El sentido de la laicidad que me interesa destacar, para efectos de una formación en valores acorde con la necesidad de aprender a vivir en contextos plurales, es el referido al respeto que merecen la diversidad de formas de vida y en donde es imposible, por un lado, plantear la existencia de un código moral único, o bien, considerar igualmente válidas todas las perspectivas...

Este debate, que varios autores han descrito muy bien en torno al relativismo y el universalismo de la formación moral (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla 1997; Cortina 1998; Puig y Martínez 1989; Pérez 1996) nos permite reconocer algunas de las condiciones en que se materializa el

principio de laicidad en la vida diaria de las escuelas mexicanas.

De este modo, podemos reconocer la manera en que el laicismo se expresa en los contenidos y materiales educativos vigentes, los cuales presentan explicaciones de los fenómenos naturales y sociales congruentes con una perspectiva científica, es decir, acordes con los resultados que las disciplinas sociales y naturales han desarrollado.

Pero además, el tratamiento de tales contenidos promueve en los estudiantes un reconocimiento de la existencia de diversas formas de explicar la realidad que los seres humanos han creado a lo largo del tiempo, y se busca promover una idea del conocimiento científico como una actividad humana, un proceso inacabado y falible, con múltiples vacíos y siempre susceptible de ampliarse. Al mismo tiempo, se hace referencia a las explicaciones que los seres humanos han formulado sobre acontecimientos sociales y naturales, como el origen del mundo y del género humano en él, o bien la concurrencia de fenómenos como las lluvias, terremotos, eclipses. Asimismo, se incluyen numerosas alusiones a creaciones artísticas que han representado acontecimientos religiosos y a partir de las cuales los alumnos pueden reconocer al hecho religioso como una construcción humana, común a todas las civilizaciones.

En términos de la convivencia diaria en las escuelas, es factible reconocer diversas manifestaciones del laicismo y en las cuales se aprecian énfasis vinculados a alguno de los sentidos específicos que el mismo ha tenido en diferentes momentos históricos. De este modo, la diversidad que caracteriza a la población estudiantil de las escuelas de educación básica muestra que el acceso a la educación en este nivel se aplica por igual a todos los niños y adolescentes. La concurrencia de menores con antecedentes culturales y sociales diversos hace posible el desarrollo de una cultura escolar impregnada por el pluralismo y la diversidad. Así, es posible que en las escuelas localizadas en zonas urbanas convivan hijos de empleadas domésticas, profesionistas y comerciantes, por ejemplo, y en las que pertenecen al ámbito rural, se encuentren en un mismo salón de clase a hijos de campesinos, jornaleros,

ganaderos y agricultores.

De acuerdo con Rockwell, la *"convivencia escolar tiene de hecho una dimensión implícita de formación cívica, ya que se generan cotidianamente procesos de negociación de diferencias, resolución de conflictos y construcción de acuerdos. La laicidad, con un sentido nuevo, incorporaría a estos procesos el respeto pleno a esa diversidad en el contexto cultural y educativo y evitaría la imposición de cualquier tipo."* (Rockwell 1990: 6) De esta manera, las interacciones que genera la heterogénea composición del alumnado dentro de las escuelas constituye tanto una expresión de la laicidad, como una condición para la formación en valores orientada a la convivencia democrática. Lo anterior plantea retos para la generación de experiencias donde los alumnos vivan la necesidad y pertinencia de tales valores.

En este sentido, es posible reconocer que en nuestros días el sentido de la *"laicidad ha pasado así del principio de separación a la neutralidad, para atender, más a partir de entonces a la madurez del pluralismo democrático."* (Costa-Lascoux 1996: 14) La trascendencia de este rasgo de la laicidad en la formación ética contribuye a favorecer desde la escuela aquellos valores que, en la historia de la humanidad, se han reconocido como válidos y deseables para el desarrollo pleno de las personas y de las sociedades. Estos valores, en tanto mínimos éticos (Cortina 1995) - justicia, solidaridad, igualdad, tolerancia, respeto a la dignidad de las personas- son un marco de referencia más que un contenido cerrado que pueda enseñarse a través de un conjunto de definiciones. Se trata, como diversos autores han propuesto, de criterios racionales en la definición de experiencias de aprendizaje para el desarrollo del juicio y la acción moral en los educandos.

De este modo, puede afirmarse que en la propuesta curricular para la educación básica existe un sentido actual de la laicidad, el cual va más allá de la mera incorporación de asignaturas como Educación cívica y Formación cívica y ética. Sin embargo, también es preciso considerar lo que ocurre en la puesta en marcha de dicho currículum así como en la experiencia escolar cotidiana. A este respecto me interesa señalar que la laicidad se expresa con diversos sentidos y

matices, en algunos casos de modo muy cercano a la propuesta curricular, mientras que en otros con elementos que se han gestado en el desarrollo histórico de la laicidad en el contexto nacional.

Es así que puede reconocerse como una práctica común, en las instituciones escolares, la organización de celebraciones de origen religioso que forman parte de tradiciones colectivas y en las que participa la población en su conjunto con independencia de sus creencias religiosas. Tal es el caso de fiestas como el Día de muertos, las Posadas, la Navidad y el día de Reyes, es decir de fiestas que forman parte del patrimonio histórico y cultural de los mexicanos y a través de las cuales se busca contribuir al fortalecimiento de la identidad nacional en los niños y adolescentes.

Por otra parte, existen acontecimientos de la vida escolar donde los padres de familia suelen incorporar algunas prácticas religiosas aunque fuera del espacio de la escuela. Así, es posible que encontrar la realización de actos religiosos con motivo de la terminación de la educación primaria o secundaria, los cuales son de asistencia voluntaria por parte de los alumnos y que son organizados por sus familias. En este tipo de eventos tiene lugar una manifestación evidente de las creencias religiosas al lado de la celebración cívica y social- más compartida que las propias escuelas organizan para todos los alumnos.

Otro ejemplo singular es lo que ocurre el día 12 de Diciembre, día en que la iglesia católica celebra en nuestro país a la virgen de Guadalupe. Se trata de una fecha que no es considerada como festiva para el calendario escolar y en la que prevalece un ausentismo considerable de alumnos. En este caso, la mayoría de las escuelas trabajan con los escasos niños y adolescentes que asisten y se hacen cargo de su estadía, incluso cuando sus profesores también llegan a ausentarse. Aquí se aprecian intersticios en la normatividad escolar, posiblemente se sancionen estas faltas, como en cualquier otro día de clase, a los alumnos y profesores, al tiempo la mayor parte de las escuelas asumen la imposibilidad de hacer efectivas las labores en esa fecha.

Esta coexistencia entre la normatividad oficial y las manifestaciones religiosas, muestra una tensión permanente entre el contexto de laicidad ofrecido por las instituciones escolares y las creencias

de los alumnos y las familias de éstos que asisten a ellas. Para la formación en valores, estas condiciones enmarcan un clima de respeto hacia las creencias de todos los alumnos, con independencia de la religión que practiquen y, salvo en los casos en que los maestros muestran sus preferencias religiosas al no asistir a clase y fuera de los lineamientos administrativos, es posible favorecer una perspectiva de la escuela donde el respeto a las normas y su aplicación equitativa a todos los integrantes de la comunidad escolar es congruente con los valores que se han planteado para la educación básica y que se encuentran estipulados en el artículo Tercero constitucional.

Pero además es preciso reconocer la existencia de otras circunstancias del trabajo escolar que requieren de una atención seria por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa y que, en algunas ocasiones, demandan del establecimiento de consensos locales para evitar disonancias en el cumplimiento de la laicidad y los valores que se pretende promover. Se trata de retos que la vida diaria de las escuelas plantea a la escuela y que hasta hace poco podrían haberse considerado como situaciones que se mantenían al margen de la discusión de la formación en valores.

Me referiré particularmente al conflicto que representa la presencia de alumnos cuya religión les prohíbe saludar a la Bandera y entonar el Himno Nacional. Hace algunos años, este comportamiento era interpretado de manera general como una falta de cumplimiento, por parte del alumno, hacia el reglamento relativo a los símbolos patrios, de manera específica a la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales, promulgada en 1984 y que sustituye a la decretada en 1967. Lo conducente en estos casos era la aplicación de sanciones, las cuales podrían ir desde obligar al alumno a ejercer el saludo, hablar con los padres, o bien acudir a su expulsión de la escuela.

¿De qué manera esta respuesta de la institución escolar puede ser actualmente compatible con una educación en valores que tiene en el centro el respeto a los derechos fundamentales entre los que se encuentran tanto el recibir educación como el tener libertad de pensamiento, de conciencia y de religión? Considero

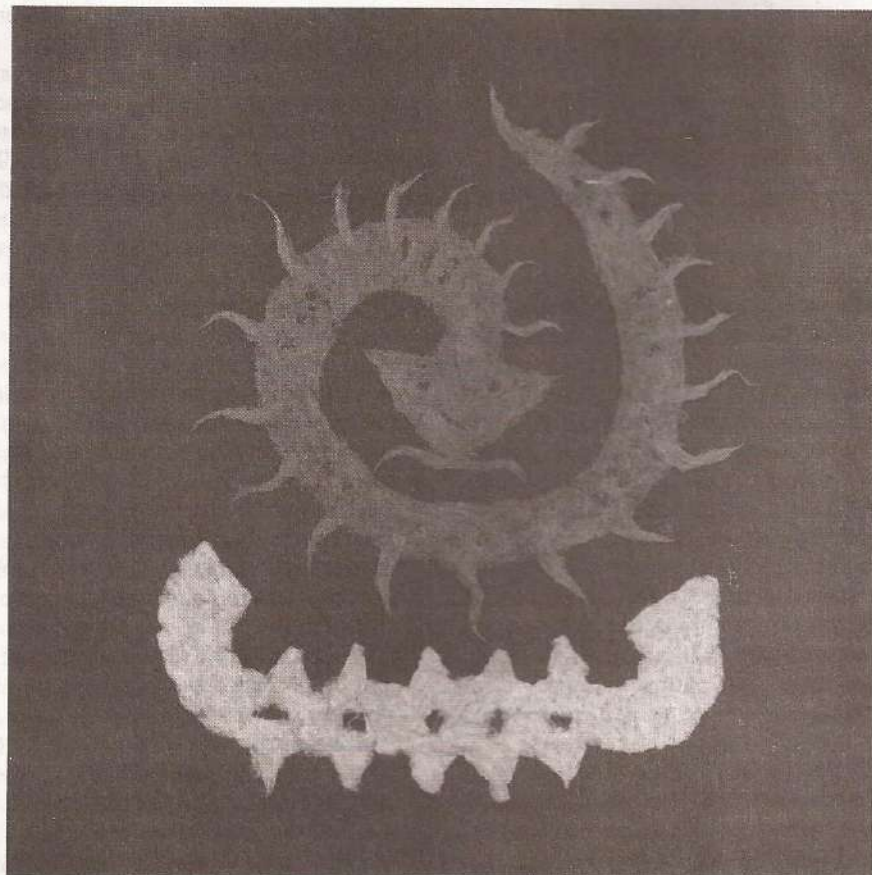
que en nuestros días la discusión sobre el carácter laico de la educación requiere incorporar el análisis sobre el conjunto de valores que algunos autores han dado en calificar de controvertidos (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla 1997; Trilla 1992) Los valores controvertidos, de acuerdo con estos autores, son aquéllos que no son necesariamente compartidos por todas las personas y, no obstante, no entran en contradicción con los valores universales que la educación básica busca promover y "aunque no son extensamente compartidos, se considera legítimo que individuos o grupos los puedan tener como propios." (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla 1997: 83)

De esta manera, es necesario desarrollar una discusión profunda al interior de la comunidad educativa sobre los significados que se atribuyen a la laicidad y la manera en que dicho principio requiere entenderse a la luz de las características de la sociedad actual. Son cada vez más las decisiones que los maestros requieren tomar respecto al comportamiento, perspectiva e identidad de los alumnos en los que se ven involucrados valores contenidos en los programas vigentes. También, las certezas que hasta hace

poco brindaban soporte y sustento a las formas de intervención de los profesores ante la diversidad de conflictos surgidos en la convivencia escolar han sido puestas en cuestión ante el interés de formar sujetos responsables y autónomos a través de experiencias democráticas sistemáticas e intencionales, como el respeto a sus derechos y el cumplimiento de sus responsabilidades.

Es preciso recordar con Adela Cortina que las creencias religiosas entran en el terreno de las opciones que las personas o grupos eligen para conseguir la felicidad y que se distinguen de los mínimos éticos sobre los cuales trabaja la escuela y que están representados por los valores universales citados anteriormente.

En la actualidad nos encontramos ante la necesidad de crear respuestas satisfactorias para que la formación en valores y la laicidad que se practica en las escuelas consideren a los alumnos como sujetos que están aprendiendo a tomar decisiones, a distinguir entre mínimos éticos comunes y máximos éticos que dependen de la cultura y las preferencias de cada persona.



EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS.

Carlos Nuñez Hurtado.

Coordinador de la Cátedra "Paulo Freire" del
Departamento de Educación y Valores del ITESO

INTRODUCCIÓN

Tratar el tema de **Educación en Derechos Humanos** genera, en primera instancia, una expectativa referida principalmente a "capacitación" para la defensa de los derechos humanos. Y está encaminada casi siempre a los casos de violación más extrema y dramática.

Pero deberíamos pensar un poco más en el alcance del tema, ya que la educación para los derechos humanos tiene que ver en realidad con la educación para el desarrollo y la defensa de una vida digna; individual y socialmente hablando. Y esto supera la mera "capacitación" para la defensa de los casos de violaciones extremas, que siendo aberrantes y dramáticas, no agotan el tema en cuanto tal.

ALGUNAS REFERENCIAS DEL PROCESO EN MÉXICO

El tema explícito de los "derechos humanos" en cuanto tal, se volvió de interés en México en la década de los ochentas. ¿Eso quería decir, entonces, que en México no se violaban los derechos humanos, y que por lo tanto era éste un problema característico de aquellos países que habían vivido bajo crueles dictaduras militares, y/o regímenes antidemocráticos en los que la tortura y la represión obligaban a generar respuestas de defensa explícita de los derechos humanos?

En cierto sentido, esto es parcialmente cierto; pero en realidad todo depende - como ya decíamos - del alcance que se le dé al mencionado concepto. México ciertamente no ha sido nunca un país "limpio"; baste recordar las violentas represiones a las huelgas de maestros, de los ferrocarrileros o médicos; o el movimiento del 68, o el 10 de junio, para constatar que "ese tipo" de violación de derechos humanos, también se ha dado en México. Pero sin duda, a pesar de la obligada repulsa y denuncia a todo tipo de violaciones habidas en nuestra reciente historia, el haber vivido en una relativa "paz social" y "estabilidad política", aunado a la muy hábil manipulación ideológico-comunicativa de nuestro sistema político, hizo que dicho tema estuviera menos presente en el interés de la sociedad en general, de los medios de comunicación y en la práctica real del mundo de los organismos de la sociedad civil (ONG's principalmente), que son los que se han ocupado y ocupan del tema de la educación, promoción y defensa de los derechos humanos en todos los países. Y México no es la excepción.

Su relativo bajo perfil hasta hace dos décadas, tuvo ciertamente que ver con la real diferencia a situaciones extremas vividas en otros países hermanos sujetos a dictaduras militares de extrema crueldad.

LA SITUACIÓN ACTUAL

Pero eso ha cambiado; afortunadamente, por un lado y lamentablemente, por el otro. Por el lado positivo, la superación conceptual de la referida solamente a situaciones límite, ha permitido que muchos sectores sociales, religiosos, académicos, políticos y hasta gubernamentales, hayan mostrado interés teórico y práctico en el tema de los derechos humanos y en la necesaria educación que la sociedad requiere en dicha materia.

Por el lado negativo, la agudización de las condiciones sociales, políticas y económicas, hicieron que una realidad aparentemente "tranquila", mostrara su rostro real y pusiera en evidencia, no sólo casos extremos que se consideraban aislados y excepcionales (como los ya referidos), sino también la cotidianidad con que el autoritarismo político, policiaco, militar e incluso civil; habían venido deteriorando el clima relativamente "tranquilo"

Este reto no es exclusivo de nuestro país, en Francia -de quien hemos heredado buena parte de nuestra idea laica de Estado y de educación-, esta apertura de las instituciones escolares ha tenido lugar frente a los alumnos de origen judío y musulmán, quienes constituyen en la actualidad una porción significativa de la población educativa de ese país. En nuestro contexto podría hacerse referencia a la diversidad cultural que se hace evidente en las escuelas mexicanas, ya sea por la procedencia étnica y social de los alumnos que a ellas asisten.

La laicidad, como uno de los principios reguladores de nuestra educación y como una noción que históricamente se ha desarrollado en favor del respeto a la libertad de pensamiento y de la pluralidad, nos muestra su inevitable transformación y la consecuente e impostergable de necesidad de modificar aquellas prácticas que la conciben como una categoría estática. Pensar en las características que actualmente presenta en la educación básica contribuirá al desarrollo de una formación ética sólida e incluyente.

Referencias

- BOUCHET, Gérard. (1997) *Laïcité: textes majeurs: pour un débat d'actualité*. París, Armand Colin.
- BUXARRAIS, María Rosa, Miquel Martínez, Josep María Puig y Jaume Trilla. (1997) *La educación moral en primaria y secundaria. Una experiencia española*. México, SEP / Cooperación Española.
- CORTINA, Adela (1995) *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya.
- CORTINA, Adela (1998) *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. México, Santillana.
- COSTA-LASCOUX, Jacqueline (1996) *Les trois âges, de la laïcité*. París, Hachette.
- PÉREZ TAPIAS, José Antonio (1996) *Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor*. Madrid, Anaya.
- ROCKWELL, Elsie (1990) *Valores en la educación mexicana*, en Educación básica: la reforma como un proceso integral. México, DIE. CINVESTAV. IPN. Documento DIE No. 18.
- TRILLA, Jaume (1992) *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Paidós.

en cuanto a respeto y/o violación de derechos humanos se refiere. Los casos de tortura, represión selectiva, crueldad y desapariciones y más recientemente masacres como las de Acteal o Aguas Blancas, han desnudado el fondo represivo y autoritario de un régimen tantos años instalado, tan profundamente arraigado, tan culturalmente incorporado por la sociedad y tan recientemente desplazado de las esferas del poder.

También influyó en esta toma de conciencia el hecho de que las dictaduras y los dictadores latinoamericanos fueron desplazados del poder formal, y las nuevas democracias (aunque tuteladas, titubeantes y muy limitadas) pusieron a algunos incluso en el banquillo de los acusados (caso paradigmático lo ha sido el de Pinochet). Con ello, la información sobre sus abusos se generalizó y poco a poco se "legitimó" su denuncia, logrando que sectores de nuestra sociedad, antes no enterados o interesados, se sensibilizaran ante lo sucedido. El tabú y la connotación casi "subversiva" sobre el tema, fue dejando su lugar a una preocupación por demás legítima.

El tema de los "derechos humanos", por lo positivo y por lo negativo, ha cobrado pues ya "carta de ciudadanía" en nuestro país.

De ahí la importancia en preocuparse por su conocimiento, sus matices, sus modalidades, alcances y propuestas metodológicas. En pocas palabras, por la necesaria educación social en derechos humanos.

¿QUÉ ES EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS?

Educar en DD.HH es entonces algo mucho más que la tarea que realizan abogados especializados en aspectos jurídicos para la defensoría de víctimas de tortura, detenciones ilegales o cualquier acto propio del

autoritarismo, que por tanto tiempo ha caracterizado a nuestra sociedad.

Para ello, ha jugado un papel relevante el avance en la conceptualización misma sobre el tema. Efectivamente, cuando la visión integral de los derechos humanos (las tres generaciones) empieza a ser rescatada y proyectada con fuerza, los enfoques se amplían abarcando muchísimos aspectos de la vida cotidiana y de la situación social, económica o política, campo en el que justamente se había

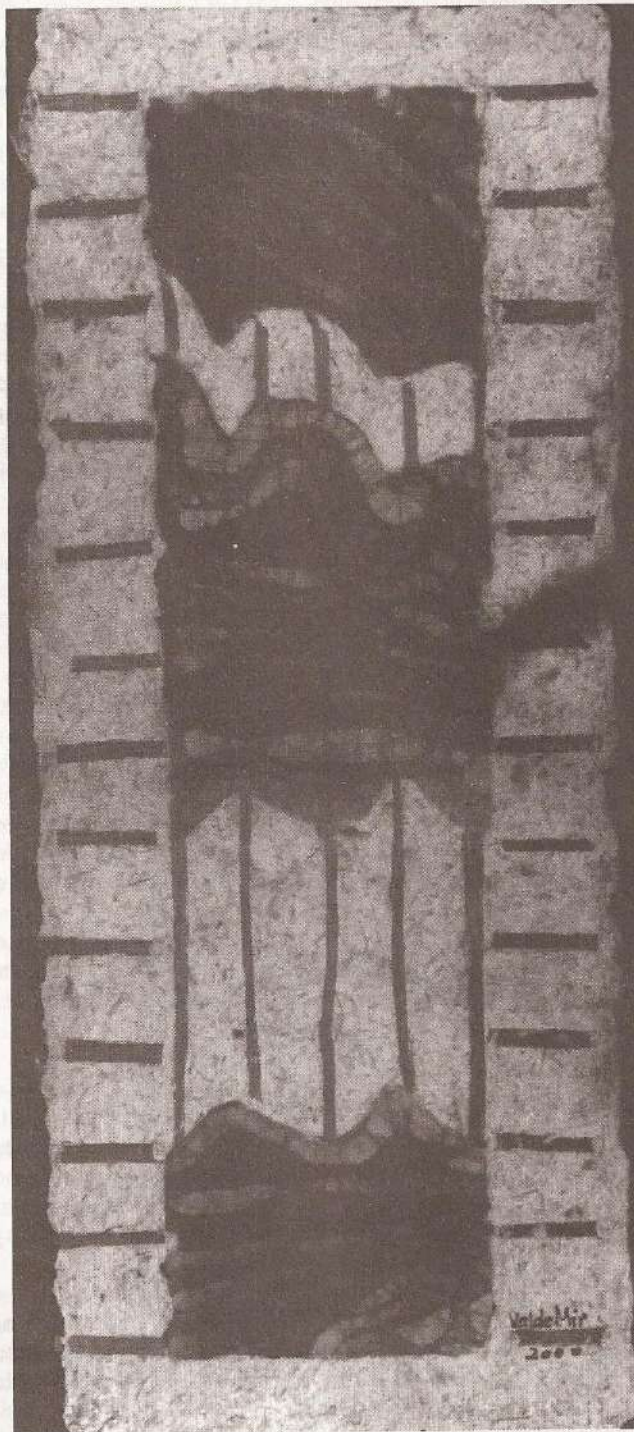
venido actuando desde el campo de la sociedad civil; sin embargo, nunca se relacionaba dicho trabajo educativo y organizativo con la promoción y defensa de los derechos humanos en cuantotal.

Gracias a esta renovada conceptualización, poco a poco se fue cayendo en cuenta que trabajar por el derecho a la vivienda, a la salud, a la educación, o al medio ambiente; o por los derechos de las mujeres, de las etnias o las minorías; o por las reivindicaciones salariales, las condiciones de trabajo; o por unas elecciones limpias, por el derecho al voto (y su respeto), o por la democracia en general. Todo tenía que ver, en realidad, con la promoción y la defensa de la vida misma y sus posibilidades de desarrollo, individual y socialmente considerada; es decir, tenía que ver en el fondo con los Derechos Humanos.

El avance en la toma de conciencia ha sido también consecuencia del desarrollo de una sociedad civil cada vez más consciente y participativa; dentro de ella, sectores académicos, profesionales, religiosos, organismos no gubernamentales y simples ciudadanos, han acogido el tema y sus tareas derivadas con entusiasmo, dando lugar a la creación de infinidad de centros, comisiones, institutos etc.; es decir, a grupos organizados que se han venido formando en torno a esta causa, o que habiendo existido desde antes, la han incorporado a sus tareas "tradicionales".

Ante el empuje de la sociedad civil, el propio gobierno se vio en la necesidad de atender el tema a través de la creación de las Comisiones Nacionales y Estatales de Derechos Humanos.

En México, pues, el movimiento de Derechos Humanos surgido en el seno de la sociedad civil, si bien es joven, es también dinámico, serio, profesional y comprometido. Por ello y por la visión y la convicción de



encontrarse y trabajar juntos, reticulándose y relacionándose a muchos y muy diversos niveles, es que, junto con otros actores de la sociedad civil, han jugado un importantísimo papel en los últimos acontecimientos nacionales, muy especialmente en la promoción y mantenimiento de la paz en Chiapas, en la promoción del voto libre y secreto y muchas otras causas que superan el mero enfoque individual y extremo de violación de los DD.HH., y que tan evidentes frutos nos ha dado en nuestros acontecimientos recientes.

En consecuencia, y de acuerdo a una visión procesual y a una conceptualización integral, cae por su propio peso la afirmación de que, aún sin saberlo o comprenderlo así, ha habido en realidad mucho trabajo de educación y promoción de los Derechos Humanos en nuestro país, desde hace ya muchos años.

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN DD.HH. EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Veamos, por lo menos desde los sesentas algunas ONG's iniciaron un trabajo directo de promoción y organización de los sectores populares, tanto en el medio urbano, como en el campesino, indígena y laboral. Este trabajo "promocional" (como se le llamaba entonces) pretendía siempre apoyar la organización del pueblo para la lucha por sus reivindicaciones fundamentales; para ello, se asumía la explícita tarea de generar procesos educativos que hicieran caer en cuenta a la "gente desorganizada", de su propia situación, de las causas que la generaban y de la necesidad de organizarse y luchar por sus derechos. Así, la lucha por el suelo y la vivienda, por el crédito barato y oportuno, por los servicios básicos y/o la infraestructura, por la tierra y los insumos para la producción agrícola, etc.; ocuparon un incipiente quehacer en aquellos remotos años. Y muchos de estos esfuerzos - insisto - se hacían con un explícito componente educativo y "concientizador", como se le llamaba ya a finales de la década, influenciados y motivados por las propuestas de la "educación liberadora" que Paulo Freire nos ofrecía en su *Pedagogía del Oprimido*.

Durante los setentas, importantes sectores religiosos (impulsados por el Concilio Vaticano II y sobre todo por los documentos del CELAM Medellán

1968), se incorporan al trabajo popular. Igual sucedió con muchísimos estudiantes, intelectuales y profesionales surgidos del movimiento estudiantil del 68. Motivados también por interesantes influencias de diferentes corrientes de pensamiento pedagógico, social y político, se hicieron presentes en esa época, aportando nuevas formas de compromiso con "los sectores populares".

En esta década no aparecen todavía en forma significativa los trabajos "especializados" en temáticas o sectores que ahora conocemos como "nuevos sujetos". Me refiero a los trabajos en el terreno ambiental, de género, o al explícito trabajo en derechos humanos, sólo por citar algunos.

En los ochentas, las diferentes prácticas educativas y promocionales se consolidan; surgen muchas más y con mayor sentido, proyección y recursos, asumiéndose bajo el genérico concepto de "Educación Popular". En síntesis, desde los ochentas, la práctica educativa popular es una realidad consolidada bajo sólidas bases conceptuales, metodológicas e institucionales. Ahora, tanto desde una visión "integral", como desde una "especializada", podemos afirmar que hay una vigorosa tarea de "educación en derechos humanos", ya sea porque se entiende y trabaja explícitamente desde ese enfoque, o porque, desde una visión integral (al igual que hace muchos años), se piensa y actúa en los diferentes campos de los derechos individuales, sociales, laborales, cívicos y políticos. La producción de material didáctico especializado en derechos humanos, también se ha desarrollado con gran fuerza en los últimos años.

LAS PROPUESTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Ahora bien, en este recorrido de la génesis y el desarrollo de las tareas de promoción, defensa y educación para los Derechos Humanos, existe un aspecto relevante que también identifica y da sentido a dichas prácticas: El enfoque teórico y la propuesta metodológica con que se trabaja.

Efectivamente, la gran mayoría de las prácticas educativas para los DD.HH.

(especialmente las llamadas "no formales") trabajan bajo el enfoque de las propuestas de la Educación Popular, que se basan en la teoría dialéctica, lo que significa que siempre tienen como punto de partida la "práctica social" de los sujetos involucrados; es decir, se trabaja a partir de la percepción que de la problemática tienen los participantes, de su análisis del contexto en el que se desarrolla dicha práctica y, por supuesto, de la revisión crítica de las acciones que realizan para superar dicha problemática.

De ese "punto de partida" se desprenden las nuevas preguntas y necesidades de respuesta teórica, momento éste que permite profundizar en el conocimiento de las teorías y de las propuestas de solución que otros han aportado desde sus propias prácticas y su capacidad de elaboración teórica y metodológica. En esta fase del proceso, la información sobre la evolución histórica en la conceptualización de los Derechos Humanos, los elementos técnico-jurídicos, los aspectos relevantes del contexto más complejo, etc.; son aportados por los educadores, pero siempre en relación con los diagnósticos participativos que se han elaborado en la primera fase y basándose siempre en una pedagogía activa. Es pues, un proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la práctica, de la propia realidad e intereses de los sujetos. Es un proceso de generación de conocimientos que implica un "diálogo de saberes", entre el saber "natural" y "experencial" de los participantes y el saber "teórico", sistematizado, que han aportado otras prácticas y autores connotados.

Es un proceso en el que la teoría se genera a través del análisis crítico, sistemático y permanente de la "práctica social", dialogando siempre con el conocimiento acumulado históricamente sobre el tema. No es una mera transmisión de conocimientos pre-elaborados que se depositan pasivamente en la memoria de los educandos. Implica un profundo proceso participativo, democrático, crítico y analítico por parte de los participantes, mismos que van siendo guiados y conducidos pedagógicamente por los coordinadores, maestros o como se les quiera denominar.

En cualquier tema, pero muy

especialmente en el que nos ocupa, es absurdo reducir el proceso educativo a una "memorización" de aspectos técnicos y/o conceptuales. El componente casuístico (individual y/o socialmente interpretado) es palanca insustituible de un verdadero proceso de educación en Derechos Humanos.

Por ello, una propuesta adecuada - metodológicamente hablando - debe basarse en una concepción y lógica dialéctica. Pero esto - pedagógicamente hablando - sólo será posible mediante la participación activa de los sujetos del proceso. Por ello se requiere trabajar con métodos y herramientas didácticas pertinentes que sean generadoras y facilitadoras de dicho proceso de participación.

Queremos advertir frente a la proliferación de materiales educativos en los últimos tiempos, que no se trata solamente de imprimir folletos, realizar videos o aplicar "técnicas" o "herramientas" didácticas novedosas; al margen de una propuesta metodológica y pedagógica perfectamente diseñada y planificada.

Hacemos este comentario por ser ésta (la sola utilización de herramientas didácticas) una de las deformaciones más recurrentes en muchas prácticas educativas que piensan que con este recurso, se está de verdad modificando de fondo el proceso pedagógico. Es cierto que la utilización de técnicas activas favorece el proceso educativo, pero nunca pueden sustituir por sí solas la lógica y la racionalidad requeridas en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Debemos superar "la moda" con todo lo que ella trae de improvisación y snobismo.

Si bien lo que hemos señalado es esencial a todo proceso pedagógico, es importante advertir también que, dado el reto y la presencia de la temática (y su problemática) a todos los niveles y alcances en nuestra sociedad, además del trabajo presencial y grupal que normalmente se realiza, se debe abordar el reto de educar en y para los Derechos Humanos, mediante una visión racional también de alcance masivo. Y esto mediante el diseño y aplicación de verdaderas Estrategias de Educación/Comunicación en la materia.

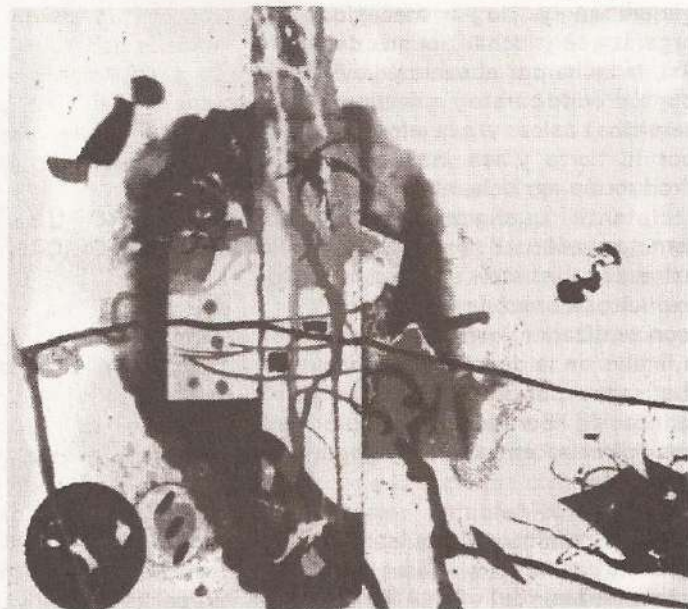
Particularmente en lo referente a los procesos comunicativos, debemos de acercarnos, conocer y "sentir" cómo conoce y siente la gente, para así poder "sintonizar" con su subjetividad y romper la pasividad, el desinterés aparente y lo que hemos llamado la "cultura de la normalidad instalada", aquella que ha permitido que en este país hayamos perdido la capacidad de escandalizarnos e indignarnos frente a hechos irritantes de violación y abuso de los Derechos Humanos, sociales, cívicos y ciudadanos.

Esta situación que ha estado tan presente, encuentra en la nueva situación política del país la oportunidad de incidencia en el rompimiento de esa absurda posición ideológica que se ha venido promoviendo para hacer pensar, incluso a las propias víctimas (reales o potenciales), que defender y luchar por los Derechos Humanos ¡¡es defender a los delincuentes!! En situaciones como la que vivimos recientemente en Jalisco, la agresiva campaña en contra de la ejemplar actuación de la Comisión Estatal de Derechos Humanos y en particular de su responsable, ha sido orquestada por los sectores empresariales, religiosos y políticos más conservadores, bajo este manipulador argumento. Sólo una respuesta intensiva y extensiva de

educación en DD.HH. puede enfrentar las campañas que pretenden desprestigiar a quienes se ocupan de la promoción, educación y defensa de los DD.HH.

De esa manera se podrá intentar romper esa "normalidad establecida" que nos paraliza, nos engaña y nos vuelve "cómplices pasivos" (por lo menos) de la sistemática y creciente violación de los DD.HH. en nuestro país. Y esto no se va a lograr solamente con consignas, con "cursos tradicionales" o con "campañas publicitarias", sino con la aplicación a todos los niveles de verdaderas campañas educativo-comunicativas, tanto a nivel presencial como colectivo y masivo, que retomen lo dicho anteriormente en relación con los aspectos metodológicos y con la capacidad de trabajar con racionalidad estratégica. Esto ha sido práctica probada de muchas experiencias de la llamada "educación no formal", que lamentablemente poco se conocen, menos se aprecian y casi nunca se apoyan y generalizan. Hacerlo implica apertura, voluntad, humildad, nuevos enfoques, reconocimiento de prácticas exitosas y - por supuesto recursos y apoyos, como los que en sus pronunciamientos públicos viene recién formulando el nuevo gobierno. Habrá que tomarle la palabra, presionar, exigir, aportar y orientar las buenas intenciones, para que se materialice pronto una verdadera política nacional en dicha materia, ejecutada sobre todo por los organismos de la sociedad civil.

Es momento de sumar recursos humanos, logísticos y financieros, tanto de las instituciones de gobierno como de las no gubernamentales, para atender las tareas de investigación, acción, educación y comunicación que requerimos para asumir el reto masivo de educarnos, en cuanto ciudadanos mexicanos, en una nueva cultura de defensa y respeto integral de los Derechos Humanos. Necesitamos - todos(as) juntos(as) - "subvertir" la normalidad que se ha instalado en las conciencias de los mexicanos, para recuperar nuestra conciencia crítica, y con ella, la capacidad de pensar, de escandalizarse, de irritarse y de actuar pacífica y legalmente para recuperar el derecho fundamental que nos ha sido expropiado por tantos años: nuestra dignidad, y con ella, nuestra esperanza en la capacidad de construcción de un México justo, humano, respetuoso de la ley y de los derechos de todos y todas.



FAMILIA, GENERO Y EDUCACIÓN

Martha Patricia Ponce

Doctora en Ciencias Sociales por la UNICAMP, Brasil.
Investigadora titular del CIESA-Golfo

¿NATURALEZA O CULTURA?

El siglo XX fue fundamental en la lucha, encabezada por los diferentes movimientos feministas del mundo, por la igualdad de derechos y oportunidades para las mujeres. Los logros son muchos, innegables e irreversibles, no obstante, sin pretender desvalorar esta lucha y sus avances, no podemos negar que sigue existiendo desigualdad de oportunidades educacionales, laborales, salariales y legislativas. Así como también desventajas genéricas que se reflejan dentro de las relaciones de pareja, matrimoniales, familiares y sexuales, **m i s m a s q u e a ú** n conservan muchos rasgos de sexismo que se eclipsan ante la popularización del discurso de la supuesta igualdad entre los sexos.

La historia nos enseña que las normas, los preceptos, las leyes, las subjetividades y la fuerza de la costumbre hacen que los hechos biológicos asuman significación cultural. Es a partir de la capacidad biológica que tenemos las mujeres de engendrar, parir y amamantar que se han fundamentado las diferencias entre mujeres y hombres, así como justificado los roles asignados socialmente a cada sexo. Desde la edad media hasta el siglo XIX, filósofos, médicos y científicos, conjuntamente con la tradición judeocristiana; han utilizado sus discursos para explicar la supuesta inferioridad femenina y asignarle a las mujeres el papel dentro de la familia y la sociedad ante todo como madres. La exaltación del "destino biológico", la ubicación del lado de la naturaleza y la imagen predominante de la mujer como "ángel de l h o g a r" ; proyectan una imagen de lo femenino caracterizado por la debilidad, la sensibilidad, la dulzura y la sumisión que requiere de la protección masculina. La diferenciación de los papeles sexuales se encuentran claramente delimitados, así varones y mujeres reconocen, juegan y reproducen dichos roles: la esfera

pública será masculina y la privada el lugar "natural" de las mujeres.

De los años veinte a los años sesenta se mantiene una política familiar condicionada ideológicamente, por los *cientistas* sociales y la publicidad, que destina a los varones a ser los proveedores de sus familias y a las mujeres les reserva el hogar, los trabajos domésticos y la maternidad. Es en la década de los años setenta cuando se produce un verdadero trastocamiento en las relaciones genéricas y se da una nueva división sexual del trabajo. Gracias a las diferentes corrientes del feminismo, la píldora anticonceptiva, la revolución sexual, la reapropiación del cuerpo, la sexualidad femenina y las modificaciones a las normas jurídico-constitucionales, es que se pudieron construir diferentes relacionamientos de pareja, tipos de familias, nuevas concepciones en torno a lo masculino-femenino, la maternidad, el trabajo y la educación.

FAMILIA Y EDUCACIÓN INFORMAL

Es innegable que hombres y mujeres tenemos características anatómicas y fisiológicas diferentes, pero también es cierto que estos rasgos biológicos no determinan pautas de comportamiento diferenciadas para hombre y mujeres, éstas no son innatas sino producto de la educación primaria, es decir, son aprendidas a lo largo de nuestra vida, por la identificación con los papeles definidos socialmente a cada uno de los géneros que se transmiten y potencian a través de los distintos agentes educadores: la familia, la escuela, la religión y los medios de comunicación. En nuestras sociedades, el papel primordial de la familia es la socialización de los individuos. En ausencia del padre, lo cual lo excluye como educador activo, es la madre la responsable de la educación de los hijos, sobre todo de las niñas, especialmente de la transmisión de valores, del cuidado y la vigilancia de la sexualidad. Desde la infancia será responsabilidad de la madre

transmitirle a través de discursos, palabras, silencios, ejemplos e incluso gestos; la educación y la experiencia que marcará su estructura simbólica, subjetiva e imaginaria, así como las costumbres que la predisponen como un ser inferior y dependiente. Las madres (y en algunos casos las suegras) al ejercer la autoridad dentro de la esfera doméstica, haciendo respetar las desigualdades genéricas, reproducen el orden social dominante; a

s , desafortunadamente, la reproducción del sistema sexo-género al igual que el dominio masculino están garantizados por la acción de las propias mujeres.

El aprendizaje de los papeles genéricos empieza desde la primera infancia, de tal manera que niños y niñas van adquiriendo comportamientos diferenciados y asociados. Las mujeres son socializadas antes que sus hermanos, ellas tienen que aprender desde un principio "los comportamientos femeninos", se les exige mayores responsabilidades y se les corrige más que a los varones en el entendido de que deben acostumbrarse a ser dóciles, aguantadoras, y que los hombres "por naturaleza" son más rebeldes inquietos e irresponsables. Desde temprana edad se les enseña "el oficio de mujeres" , es decir, las labores domésticas, al mismo tiempo que se les socializa en el respeto, la obediencia y el reconocimiento de la autoridad masculina. Se les educa en el control sobre su propio cuerpo. En los discursos queda claro lo que la niña no puede y no debe hacer; hay juegos, actividades, trabajos y conductas femeninas y masculinas perfectamente diferenciadas. Las niñas deben ser pudorosas y decentes en su manera de caminar, sentarse, vestirse, hablar y relacionarse, sobre todo, con el sexo opuesto.

Se trata en realidad de un verdadero y duro "adiestramiento" que lleva implícitamente la renuncia de la libertad e independencia, la pérdida de sus deseos para asumir el papel que la sociedad le impone: ser mujer, o sea,

buena ama de casa, sumisa esposa y ante todo, sacrificada madre. Se les educa dentro de un esquema que no conlleva la transformación sino la sumisión, se trata, fundamentalmente, de evitar la confrontación directa con los hombres a fin de lograr mantener áreas de poder, al mismo tiempo que saber "adaptarse" para poder sobrevivir en un mundo masculino. A diferencia de las mujeres, a los varones los educan para ser futuros jefes de familia con poder de mando, decisión y autoridad. No obstante, ambos sexos quedan atrapados dentro de los límites de un sistema social sexista que insiste en equiparar la diferencia con la desigualdad.

TRABAJO Y ESCOLARIDAD

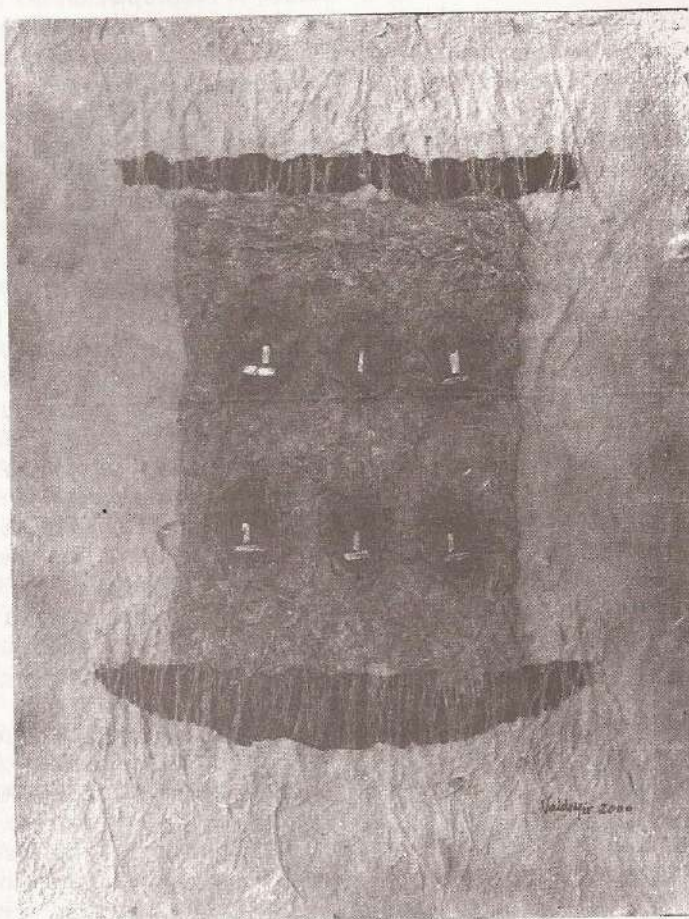
La década de los años setenta en México fue muy importante para las mujeres, pues el auge del feminismo les ofrece, por un lado, nuevas alternativas de identidad, les permite desmitificar la supuesta inferioridad femenina ante la creciente incorporación de las mujeres a la educación, el mercado laboral, los cargos públicos y, por otro; con la modificación del artículo 4° de la Constitución se reconoce la igualdad de derechos de hombres y mujeres frente a la ley, concediéndole libertad para decidir el número de hijos. No obstante, en nuestro país, en general, las mujeres estamos sometidas a una educación tradicional que *"sostiene y perpetúa la inferioridad femenina, la cual se considera 'natural' para llenar la tarea que se les ha confiado a las mujeres en la sociedad: la maternidad en todas sus ramificaciones"* (Hierro, 1993:106) Efectivamente, existe una idealización e hipervaloración de la madre, sinónimo de mujer, lo que en muchas ocasiones impide la autorrealización nuestra y nos imposibilita para desarrollar nuestras capacidades y habilidades potenciales. La maternidad, aún se percibe como el destino prioritario y obligado de todas, y no es aceptada como uno de los tantos proyectos de vida acorde a los intereses propios de cada mujer.

Si bien es cierto, que la participación de las mexicanas en las actividades sociales, culturales y económicas se ha incrementado notablemente, esto no se ha hecho en un plano de igualdad con los hombres. Diferentes estudios demuestran que la incorporación de las mujeres al

proceso productivo e incluso a las universidades no necesariamente va aparejado con un proceso de obtención de la igualdad de oportunidades ni relaciones más igualitarias entre mujer-varón; aquí intervienen diferentes factores como la edad, el tipo de trabajo, el control que posean sobre el ingreso y la escolaridad. En general, su incorporación al mercado laboral se convirtió en una doble jornada y, en mucho de los casos está determinada por los recursos familiares o solidarios con los que dispone para cubrir sus obligaciones domésticas y maternas. El significado del trabajo posee diversos significados para las mujeres, para algunas es totalmente secundario pues consideran que su papel central es el cuidado de su prole, otras, reconocen

que su salario es importante para mantener el estatus familiar, y a quienes lo ven como un medio de realización personal y lo combinan con el ejercicio de la maternidad y las labores del hogar, aunque a veces viven esta experiencia de manera contradictoria.

No obstante, que la población femenina tiene mayor acceso a la escuela que en el pasado, las diferencias en el promedio de escolaridad entre varones y mujeres aún son significativas. La disminución en el porcentaje de analfabetismo femenino es importante, la brecha entre los hombres y las mujeres es cada vez más angosta, sin embargo aún persiste la diferencia entre los géneros. A nivel nacional, mayor número de niñas que de niños se encuentran



excluidas del sistema educativo. Entre los seis y nueve años el 90% de las niñas asisten a la escuela, este porcentaje disminuye paulatinamente entre los quince y diecinueve años cuando menos de la mitad de las mujeres van a la escuela, y entre los veinte y veinticuatro años la proporción desciende hasta el 13.8%. Es notorio que a partir de los catorce años la asistencia escolar disminuye notablemente en ambos sexos, pero un poco más entre las mujeres (32% frente al 27% de los varones) lo que indica la temprana incorporación de los jóvenes al trabajo productivo, el incremento significativo de las mujeres a los quehaceres domésticos y el inicio de la vida conyugal (CONAPO, 1999). Según datos del Diario Oficial de la Federación (1990) en general, las mujeres tienen menor oportunidad de estudiar que los hombres: en la secundaria existe un 5% de diferencia en la matrícula; por cada 100 hombres hay 80 mujeres inscritas en las preparatorias y las universidades y, en 1990, sólo el 37% de la población mayor de veinte años, con cuatro años de educación superior era femenina.

EDUCACIÓN FORMAL RETOS Y PERSPECTIVAS

Los estudios y diagnósticos que desde una perspectiva genérica han investigado el tema de la educación señalan que el avance de las mujeres en este campo es notable (sobre todo en la clase media urbana), que desde el punto de vista cuantitativo las desigualdades de oportunidades por sexo no son significativas, pero al mismo tiempo destacan que aún persisten, aunque de manera sutil, discriminación y exclusión social hacia las mujeres a través de sus contenidos y prácticas pedagógicas.

El hecho de que niñas y niños compartan la misma escuela, programas, y profesores no implica la desaparición de las diferencias entre los sexos. Sostiene Piotti (1989), que aunque desde el punto de vista curricular a mujeres y varones se les enseñe lo mismo utilizando los mismos "medios instrumentales", la escuela no es neutra porque siempre hay un "currículum oculto" que transmite mensajes diferenciados. Así, la aparente igualdad no es real, ya que el sexismo se manifiesta en diferentes

espacios de la vida escolar: en la organización educativa, en las normas de las propias escuelas, en los juegos, en la forma en que se establecen las relaciones entre alumnos-alumnas y entre éstos y sus profesores-profesoras, en la manera de ejercer la práctica docente, las clases de educación física, los espacios en el recreo, los contenidos de las materias, en las costumbres y expectativas que los propios maestros y familiares tienen respecto a varones y mujeres, en la forma en que los docentes, inconscientemente, transmiten los estereotipos diferenciados entre los comportamientos femenino-masculino, sólo por citar algunos ejemplos. En la práctica, las escuelas producen y reproducen los valores, actitudes y comportamientos de la familia y la sociedad sexista -en donde lo masculino es valorado positivamente y a las mujeres se les inculca un papel secundario y subordinado- que se les enseña por igual a ambos sexos. *"En ellas no se ofrece una igualdad de oportunidades, real, sino que se impone una homogeneización de alumnos y alumnas bajo un único modelo, el masculino, encarnado en valores y capacidades como la competitividad, la racionalidad, la abstracción, la inteligencia, y la lógica-formal"* (Piotti, 1989: 28)

Mouilin (1990), sostiene que se ha dado un proceso de "desgenerización a medio camino", pues se siguen observando varias constantes en el sistema educativo: por ejemplo, el aumento del nivel escolar de las mujeres no fue acompañado por el crecimiento de puestos más prestigiados y mejores pagados; las mujeres siguen optando por profesiones con mayor "tradición femenina" y concurren menos a los estudios técnicos, pues aún existe la creencia generalizada de que ellas tienen menor capacidad para las "ciencias duras", las matemáticas y las vocaciones técnicas y, finalmente, las mujeres siguen eligiendo carreras que tienen menores posibilidades en el mercado laboral y con menores salarios. Los factores que influyen para que se mantengan estas constantes radican en el papel que la familia juega como agente socializador y como bastión principal para la construcción de los géneros, pues cuando los niños y niñas se incorporan a la educación formal ya traen internalizados los

papeles y comportamientos socialmente asignados a cada sexo mismos que la escuela reproduce y perpetúa y, que posteriormente, es muy difícil de transformar por medio de "la acción educativa". Así, la socialización que reciben las mujeres está orientada a las expectativas sociales acerca de los roles apropiados y deseables para su futuro como madre-esposa, es decir, el eje central de sus vidas sigue siendo la maternidad, y el desempeño de sus actividades académicas y labores pasan a un segundo plano, lo que a la larga, se convierte en "barreras pedagógicas".

Ciertamente, el sistema educativo tiene que transformarse para contribuir a la desaparición de las desigualdades sexuales y genéricas vigentes en nuestra sociedad, pero también es imprescindible la modificación de las normas y valores sociales. De ahí la importancia de luchar en los diferentes frentes por combatir los comportamientos sexistas, pero, sin duda alguna, el más importante lo representa la educación que se recibe en el contexto familiar.

Tal vez, valga la pena repensar la propuesta de la coeducación que toma en cuenta *"la existencia de diferencias entre ambos géneros, pero aspira a lograr el desarrollo pleno de las capacidades de cada uno de ellos, huyendo de estereotipos tradicionales que clasifican capacidades de valores en "masculinos" o "femeninos" de forma rígida, buscando, finalmente, la convivencia entre ambos sexos basada en la colaboración y no en el enfrentamiento o la dominación de uno por el otro"* (Reyzábal y Sanz, 1999: 83)

Lo cierto es que la sociedad mexicana a pesar de la diversidad cultural transita por un camino bastante sinuoso, permeado por el conflicto, por la resistencia frente a los cambios y la lucha para reformular las identidades y los papeles genéricos.

Coincido con Langer (1974), cuando argumenta que el cuestionamiento del orden genérico ha generado un proceso de inseguridad entre hombres y mujeres, los primeros ante el temor refuerzan su "virilidad", a través de lo que Leñero (1992) llama el "neomachismo" y, las segundas viven la maternidad, el campo laboral y educativo de manera contradictoria. No obstante, es importante resaltar, como

sostiene Riquer (1996) que a la hora del análisis es imprescindible no olvidar que las mujeres, a lo largo de la historia, no hemos sido sujetos inertes que hemos aceptado pasivamente los dictados sociales preestablecidos, sino que de diversas maneras nos hemos organizado, personal o colectivamente, para reapropiarnos de nuestros cuerpos, sexualidades, vidas y destinos. La moneda aún está en el aire.

Bibliografía

BURÍN, Mabel (1998) Ámbito familiar y construcción de género, en Burín y Meler, Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad. Paidós, Psicología Profunda, Argentina.

BURÍN, Mabel (1998) La familia y las instituciones educativas, sus relaciones desde una perspectiva de género, en Burín y Meler, Género y familia: Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad. Paidós, Psicología Profunda, Argentina.

CONAPO (1999) La situación demográfica en México. Consejo Nacional de Población, México.

RED LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN POPULAR ENTRE MUJERES. (1994) Democracia Genérica. México.

HIERRO, Graciela (1993) De la domesticación a la educación de las mexicanas. Torres y Asociados, México.

HIERRO, Graciela (compiladora) (1997) Filosofía, Educación y Género. UNAM/Torres y Asociados, México.

LANGER, Mari (1974) Maternidad y sexo. Paidós, Argentina.

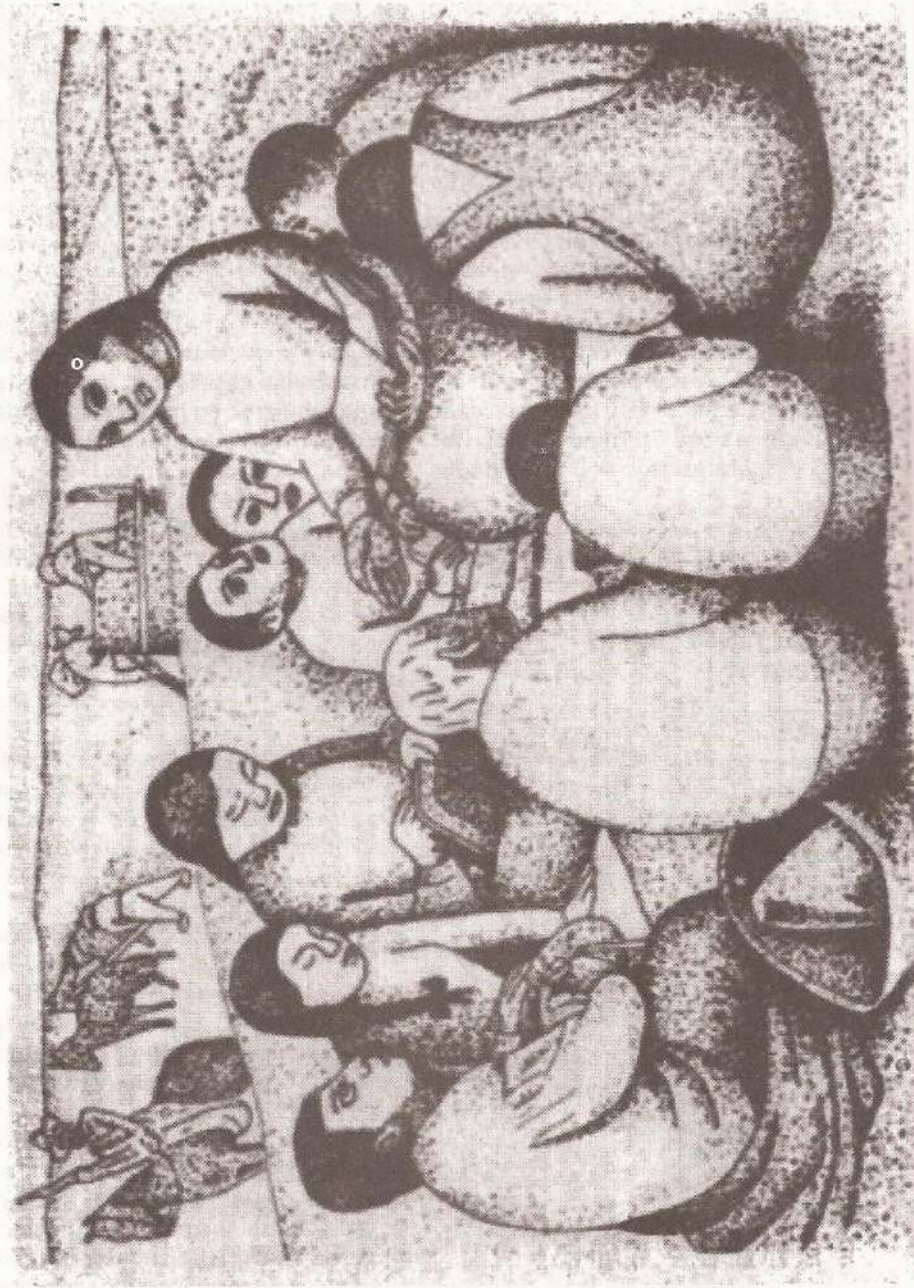
LEÑERO, Luis (1992) Varones, neomachismo y planeación familiar. MEXFAM, México.

NARANJO et al (1981) La mujer y el desarrollo. La mujer y la cultura: antología. UNICEF/SEP, México.

PIOTTI, Diosma (1989) La ideología patriarcal: el rol de la educación, en Revista Instituto de la Mujer, año 1, s.f., Uruguay.

REYZÁBAL, María Victoria y Ana Isabel Sanz (1999) Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida. Editorial Escuela Española, España.

RIQUER, Florinda (1996) La maternidad como fatalidad, en LARTIGUE y AVILA (compiladores) Sexualidad y reproducción humana en México. Vol. I. Plaza y Valdez / UIA, México.



EL DERECHO AL CONOCIMIENTO

(Algunas reflexiones en torno a la educación de las mujeres)

Dra. Marta W. Torres Falfán

El Colegio de México

El primer derecho que las mujeres reclamaron como una prerrogativa legítima para su desarrollo personal fue el acceso a la educación.

En el siglo XV Cristina de Pisán tomó la pluma para denunciar la situación de ignorancia en la que se confinaba a las mujeres y señalar las ventajas para ellas, para los hijos, para la sociedad de que contarán con instrucción adecuada.¹ En ese entonces, la educación estaba limitada a mujeres de clase alta, se impartía de manera privada y además estaba restringida a ciertos campos. Sin duda, mujeres excepcionales lograban destacar a pesar de los obstáculos que encontraban en el camino y no precisamente porque tuvieran apoyos de ninguna índole.

Algunas investigaciones refieren que la primera novela en el mundo fue escrita por Lady Murasaki, quien retrata la sociedad japonesa del siglo XI.² El personaje principal de *The Tale of Genji* es un joven enérgico, valiente y conquistador (en el sentido más amplio de la palabra).

Pasaron varios siglos antes de que los planteamientos de Cristina de Pisán que en su tiempo no fueron más que osadas ilusiones se convirtieron en una realidad concreta.

...Aun hoy, a inicios del siglo XXI, el concepto de equidad, en materia de educación, sigue siendo una meta por alcanzar. En efecto, no existe acceso igual al conocimiento, ni los contenidos de la información que se transmite en las escuelas primarias y secundarias están exentos de prejuicios discriminatorios...

En este artículo se señalan algunos antecedentes del reconocimiento formal del derecho de las mujeres a la educación, se comenta brevemente la relación que existe entre ésta y otros aspectos de la vida familiar y social, tales como el control de la reproducción, el trabajo remunerado y

la participación política, finalmente se anota la situación actual en nuestro país y algunos desafíos para el futuro inmediato.

De manera no sorprendente, las europeas fueron las primeras en tener acceso a la educación formal. En 1788 el filósofo y político francés Condorcet reclama para las mujeres el derecho a la educación, al trabajo y a la participación política. Cuatro años más tarde, en Inglaterra, Mary Wollstonecraft publica la *Vindicación de los Derechos de la Mujer*, donde subraya el tema de la educación como un asunto prioritario.

Transcurrieron casi cien años antes de que las universidades abrieran sus puertas a las mujeres. A partir de 1870 en Francia y en Suecia las mujeres pueden cursar estudios de medicina. En el mismo año se inaugura una escuela normal para maestras de primaria y secundaria (de niñas) en Turquía. La misma posibilidad se ofrece a las japonesas en 1874.

No es casual que los primeros campos que se abren a las mujeres sean precisamente los relacionados con la educación primaria en un sentido más amplio, con el cuidado de los otros. Aun en la actualidad es posible observar una gran mayoría de mujeres en los niveles básicos (preescolar y primaria) y cómo ese porcentaje va disminuyendo en la medida en que se avanza en los grados académicos. Otras disciplinas como Trabajo Social y Enfermería registran datos semejantes.

El ingreso a la universidad empieza a registrarse en las postrimerías del siglo XIX. En 1878 en San Petersburgo (Rusia) se inaugura la primera universidad femenina; once años después la matemática Sofía Kovaléuzkaga es aceptada en la Academia de Ciencias de ese país.

Los datos anotados hasta aquí pueden considerarse los primeros pasos en un sendero lleno de obstáculos y dificultades. Aún falta un largo trecho por recorrer.

Según información de la UNESCO, en 1990 cinco siglos después de que viera

la luz la escritura de Cristina de Pisán más de seiscientos millones de mujeres en el mundo (el 33.6% de la población femenina) no sabían leer ni escribir. Esta cifra puede contrastarse con el índice de analfabetismo de los hombres, que para ese mismo año era de 19.4%. En países en desarrollo el porcentaje de mujeres analfabetas aumenta hasta 45%.³

La situación es grave si se considera que el acceso de las mujeres a la educación determina también sus posibilidades de conseguir y conservar un empleo remunerado, su conocimiento sobre asuntos tan básicos como la salud, el control de su fecundidad y el tamaño de la familia. Existe además una correlación directa de la educación y el poder político, el poder económico y, de manera privilegiada, el ejercicio de sus derechos fundamentales. En otras palabras, sin educación es impensable la equidad entre los géneros.

Una vez que hemos llegado a este punto conviene reflexionar sobre nuestra realidad inmediata: la situación de las mujeres mexicanas respecto a la educación. Al igual que en otros países, el último cuarto del siglo XIX registró la incorporación de las mujeres a las escuelas normales para maestras. Recién estrenado el siglo XX ya se contaba con profesionistas aunque escasas, por cierto en las áreas de medicina y derecho, entre otras.

Es interesante constatar la correlación señalada entre educación y participación política en la historia de las demandas feministas en nuestro país. En 1916, en el Primer Congreso Feminista celebrado en Yucatán, es posible advertir los siguientes hechos: primero, la gran mayoría de las participantes eran maestras normalistas (es decir, mujeres educadas y además dedicadas a la educación); segundo, los planteamientos formulados con más vigor se refieren precisamente a la importancia de hacer extensiva la educación a todas las mujeres, con énfasis en la erradicación del

analfabetismo, así como a la definición de los contenidos de esa educación; tercero, las asistentes formularon demandas específicas en torno al control de su fecundidad.

Sin el ánimo de profundizar en cada uno de estos aspectos, la imagen en conjunto muestra cómo el conocimiento hace aumentar la conciencia social de la opresión genérica y abre nuevas vías de participación. Las mujeres mexicanas pelearon el derecho a la educación antes de que la lucha por los derechos políticos (principalmente el sufragio) tuviera trazos definidos.

El hecho de que fueran mujeres con un alto nivel de instrucción formal quienes protagonizaron la lucha por los derechos y la equidad de género, es una constante. Quienes han militado activamente en los partidos políticos, quienes han peleado de manera persistente el voto femenino, quienes han integrado los primeros grupos de la llamada "segunda ola" del feminismo en México, han sido mujeres de clase media y media alta que han tenido acceso a la educación formal y a la información de lo que ha estado ocurriendo en otras partes del mundo. Sin embargo, esto no debe hacernos pensar que la implicación es inmediata y absoluta, ni mucho menos desestimar la situación de la gran mayoría de mujeres mexicanas. Se trata de tendencias más o menos claras, pero en modo alguno, definitivas. Sin duda hay una nítida vinculación entre la educación y el empleo, así como entre la educación y el control de la fecundidad y el tamaño de la familia. Lo que no es tan exacto es que aumente la conciencia de sus derechos y de la marginación genérica. En general, las mujeres que participan activamente en estos rubros y denuncian la desigualdad tienen un alto nivel educativo, pero eso no significa que todas las mujeres que tienen acceso a los estudios universitarios, por ejemplo, tengan el mismo proceso de concientización.

Por otra parte, es importante comentar que existe un grave rezago en lo que se refiere a la educación de las mujeres mexicanas. En 1991, el 60% de quienes tenían más de 12 años no habían superado la primaria; el 26% tenía secundaria y sólo el 14% había logrado ingresar a la educación media superior y superior. En las zonas rurales los porcentajes se sitúan en 75, 19 y 6.2%.⁴

El panorama no es precisamente halagador.

Entre las docentes se nota la misma tendencia. Las mujeres son el 100% en preescolar, 62% en primaria y 33% en secundaria.⁵ En el Sistema Nacional de Investigadores la presencia de mujeres también disminuye por niveles; en el más alto son menos del 6%.

Como puede verse, en el terreno de la educación formal pueden advertirse claras desigualdades. Los antiguos postulados de Condorcet, Wollstonecraft y otros siguen teniendo dolorosa vigencia.

Pero el tema no se agota en el esquema formal que indica grados de acceso y de eficiencia terminal. Es importante comentar también los contenidos de la educación. En el nivel de primaria, una mirada superficial basta para darse cuenta de que los libros de texto siguen reproduciendo estereotipos sexuales y palabras e imágenes discriminatorias. Ciertamente, las cosas están cambiando, pero se trata de un proceso en curso cuyos resultados distan mucho de poder apreciarse.

Por último, hay que anotar la emergencia, en los últimos años, de programas y espacios de investigación y docencia dedicados a los estudios de la mujer. En 1983 se creó el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) en El Colegio de México; otras experiencias en la capital son el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) en la UNAM y el área sobre Política y Cultura en la UAM Xochimilco, que ofrece la primera maestría del país en estudios de la mujer.

En síntesis, en materia de educación la búsqueda de equidad entre hombres y mujeres sigue planteando serios desafíos. No es suficiente reconocer un derecho si las condiciones sociales y culturales siguen marcando un acceso diferenciado a los servicios. Tampoco basta garantizar la asistencia de las mujeres a las escuelas si no se revisan los contenidos y se destierran los conceptos discriminatorios.

NOTAS

1. DE BEAUVOIR, Simone (1949), *El segundo sexo. I. Los hechos y los mitos*. México, Alianza Editorial Siglo Veinte, 1993.
2. MILES, Rosalind. *The Women's History of the World*. Londres, Palladín, 1990.

3. UNESCO. 1990: *International Literacy Year* (Documento informativo), 1991.

4. GOMÁRIZ MORAYA, Enrique y Alicia MARTÍNEZ FERNÁNDEZ (coords.) *México. Mujeres latinoamericanas en cifras*. Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales, 1993.

5. Ibidem.

En la teoría europea y latinoamericana hay un uso recurrente de la figura del volcán para describir la producción discursiva crítica. En Alemania, Ulrich Beck utilizó la analogía de un volcán para describir los riesgos de la sociedad contemporánea; Niklas Luhmann antes de morir describía a la teoría crítica y al marxismo como volcanes apagados. Dos años atrás, en México, Helmut Dubiel el último de los frankfurtianos- irritado por la ironía luhmanniana respondía negativamente a la pregunta ¿es la teoría crítica un volcán apagado?

En este contexto, los productores de la revista que hoy presentamos han utilizado un título literario como pretexto para registrar las observaciones de quienes han tenido la idea de que en las sociedades como en los volcanes hay minerales, gases y rocas fundidas. Al respecto, imagino cómo fue fraguado el sueño de la escritura de la memoria de la institución académica que la publica. Imagino la perplejidad de algunos, la fascinación de otros, particularmente, la ironía de quienes en el nombre de la revista parecieron escuchar el eco del enunciado nietzscheano ¡soy dinamita!, para balbucear después: "escúchalos, en el fondo, ellos creen que son volcanes".

En realidad, "Bajo el Volcán" es una revista que puede ser leída con la analogía de los volcanes. Para mí imagino que también para ustedes- el nombre de la revista evoca no sólo a Lowry, al Popo, sino también al nacimiento del Parícutín. Así, para invertir la ironía sistémica y recuperar el ímpetu crítico ¿qué nos impide pensar que bajo el volcán impetuoso está naciendo un volcán discursivo? ¿qué nos impide decir que la figura del volcán en el nombre y en la escritura de los textos- funciona como una imagen del capitalismo, en su positividad y su negatividad?

Pienso que un discurso "volcánico" debe ser leído no con una "lectura sintomática", como leían los marxistas estructuralistas; tampoco mediante una "lectura profunda", como exigen los hermenéuticos, sino con una "lectura volcánica", que en referencia al acontecimiento natural de los volcanes, articule discursivamente los minerales, los gases y las rocas de este

Presentación de la Revista del Posgrado en Sociología de la BUAP Bajo el Volcán

No. 1, septiembre-diciembre de 2000

Alfredo Zavaleta B.

acontecimiento discursivo. Me gustaría que los temas de la memoria, la ciudadanía y violencia política que articulan los textos de la revista, fueran construidos en sus mentes como los componentes de un volcán discursivo. Así, podríamos representar los textos de la memoria como los minerales; a los textos de la ciudadanía como los gases y a los textos de la violencia política como la lava o las rocas fundidas.

En primer lugar, los minerales. En esta capa discursiva, los textos de Sergio Tischler, Enrique Rajchenberg y Lambert quienes escriben un artículo conjunto y Leigh Binford, tematizan el uso de las memorias y las contramemorias institucionales y colectivas: a) Tischler analiza la memoria zapatista, como una subjetividad crítica que concibe a la sociedad civil como un sujeto histórico anticapitalista; b) Rajchenberg y Lambert en la misma lógica describen a la memoria como la costura entre el pasado y el presente de un grupo que se relaciona con otros grupos, en un campo de lucha, donde se enfrentan las memorias institucionales y las memorias de la resistencia; c) Binford pone a hablar a los sujetos salvadoreños de la guerra y las negociaciones de paz que actualmente escriben la memoria de la resistencia, mediante un museo de la "palabra y la imagen", construido por los salvadoreños, cuyo nombre fue sugerido por un miliciano. Al respecto, p. 56.

En segundo lugar, los gases. En esta corteza enunciativa, los artículos de Trinidad Salgado, John Holloway y José Rodolfo Santander analizan la construcción de la ciudadanía en distintos campos: a) Salgado describe a partir de tres trabajos la producción de ciudadanía débiles en las sociedades latinoamericanas, producto de la flexibilización laboral; b) Holloway quizá el más fascinado con el nombre de la revista analiza la producción discursiva crítica, con la imagen de un volcán, para recrear la idea postestructuralista de la lucha por hacer visible lo invisible como un antipoder, o quizá, para recrear la máxima radical que presenta a la historia como la lucha de la memoria contra el olvido. En este caso, una prueba de la pertinencia de la figura de los gases, p. 124. Por último, c) Santander, un interlocutor de Enrique Dussell, ofrece a éste último una corrección para su ética de la liberación que consiste en no reducir el mundo a una totalidad opresiva, dice

Santander, pp.153-154.

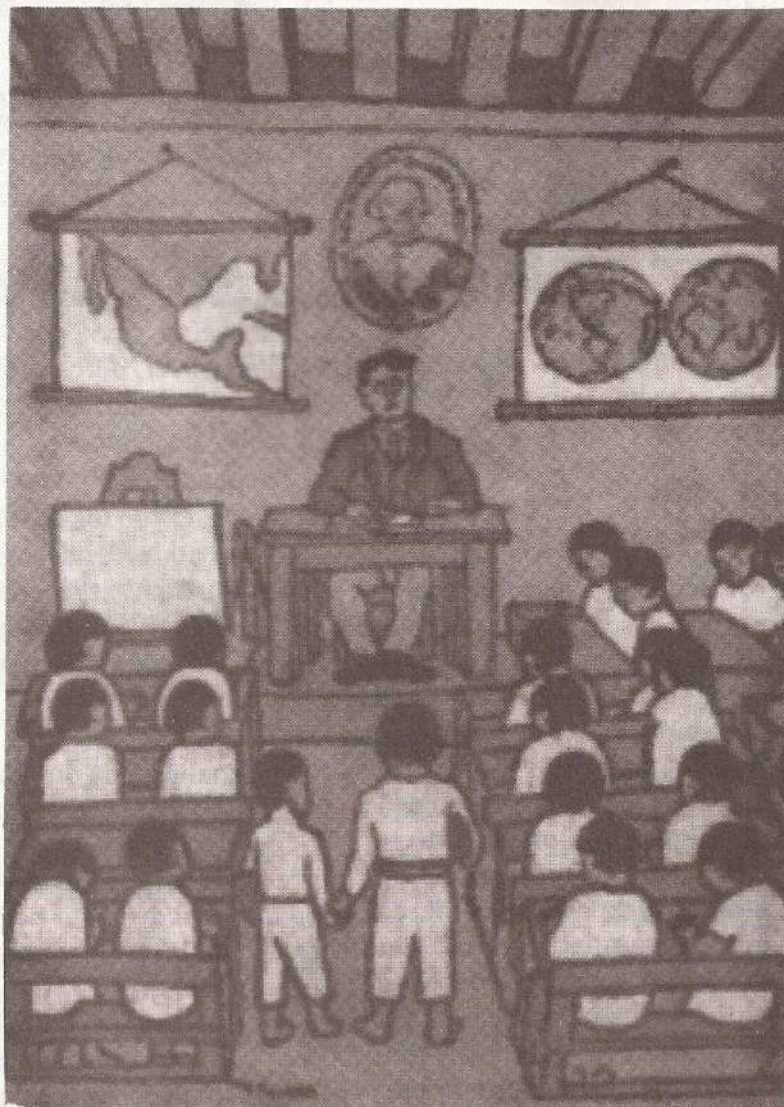
En tercer lugar, las rocas fundidas. En esta montaña de lava, Jorge Lora y Carlos Figueroa describen la dureza incandescente de la violencia política en las sociedades latinoamericanas: a) Lora denuncia el racismo estatal moderno como una prolongación del ciclo largo de la colonización; b) Figueroa describe la violencia contra la sociedad guatemalteca, como una prolongación de la guerra por otros medios, a través de una hipótesis sencilla: "la mayor resistencia popular, mayor violencia estatal".

Por cierto, entre los minerales, los gases y las rocas duras, hay una fumarola azul

entre otras fumarolas.

Un texto de Manuel Gómez Morín sobre la autogeneración de la institución universitaria, rescatado por Pedro Hernández Ornelas, quizá, para insistir en la idea que desde las cenizas, o mejor dicho "bajo el volcán" pueden nacer otros volcanes, no o impetuosos, no violentos, no o calamitosos; sino volcanes discursivos sencillos,

cooperativos y dignos. Esta es la fragua de la actividad volcánica de quienes en esta ocasión nos dicen, aquí mismo: "¡ea!, sí, ustedes, los historiadores, los sociólogos y los antropólogos veracruzanos ¿ acaso creen que por vivir en la costa están libres de la destrucción del volcán impetuoso? ¿ acaso creen que porque no respiran las cenizas no sufrirán como nosotros? Pues bien, lancemos juntos más relámpagos y fuego ¿ qué otra cosa podemos hacer, sino fraguar volcanes de los discursos? Sergio, bienvenida, pues, la revista a nuestra fragua discursiva.

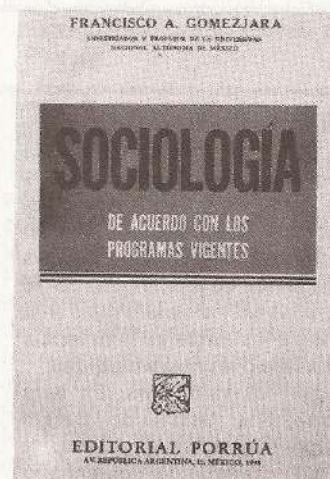


Algunas obras de Francisco Gomezjara



SALUD COMUNITARIA
Editorial Porrúa, 3ª edición
Una guía actualizada para la intervención en comunidad: básica para estudiantes, maestros, promotores en salud, personal médico, paramédico, grupos de intervención comunitaria y ONG's.

LA CRUZ SOBRE EL CETRO
Editorial Teseo
Una investigación sobre las diversas corrientes políticas y sociales que existen dentro de la Iglesia católica mexicana y su pacto con Carlos Salinas de Gortari, para alcanzar su nuevo status político.



SOCIOLOGIA.
Editorial Porrúa, 32ava edición.
Un libro de texto para la enseñanza media superior y superior de las Ciencias Sociales, a partir del análisis y conceptualización de la realidad concreta de nuestro tiempo

Venta y pedidos: Editorial Porrúa, Apartado Postal M-7990,
Delegación Cuauhtémoc, C.P.16020, Tel. 5702-49-34. México, D.F.
Catálogo: www.porrúa.com.mx

Sexualidad y civilización.

Diferencias fundamentales entre una persona y un conejo.

Berta Hiriart

Durante varias semanas, México se vio sacudido por un posible desconocimiento social de las mujeres como personas. Por fortuna, entre miles logramos detener la amenaza. Quedó al descubierto, sin embargo, el peligroso empeño de algunos ciudadanos por confundir a humanas con conejas, calamidad ante la que me atrevo a ensayar una diferencia que espero sea de utilidad a quienes hayan caído en duda luego de escuchar a ciertos obispos y legisladores:

A diferencia de los conejos, al ser humano no le basta vivir. De esa característica surge aquello que nos aparta de la existencia salvaje: la agricultura, las ciudades, las artes y las ciencias, las leyes.

La sexualidad de los mamíferos roedores del género liebre obedece a patrones preestablecidos genéticamente con el único fin de perpetuar la especie. En las personas, en cambio, la sexualidad es modulada por la razón, el afecto y las inclinaciones individuales, adoptado en consecuencia un

sinfin de expresiones. Todos los actos sexuales de los conejos se encaminan de modo inconsciente a procrear, pero en los seres humanos el deseo sexual y el de reproducción coinciden rara vez. Hecho más que afortunado para la propia humanidad y la vida general del planeta.

Por milenios las conejas no han pasado de comer el pasto que hallan de camino y parir todos los hijos que la naturaleza les manda. En cambio las mujeres hemos formado parte de los procesos de civilización. Así como colaboramos para modificar los

ciclos de la tierra para conseguir, a voluntad, el alimento necesario, intentamos también controlar los ciclos de nuestros cuerpos. No hay civilización en la que las mujeres no hayan experimentado métodos anticonceptivos y, en muchos casos, de interrupción del embarazo.

Sin embargo, la civilización no ha logrado dominar los puntos más oscuros del ser humano. Al refinarse la producción de bienes materiales, los excedentes despertaron en lagunas almas ambición y afán de sojuzgar a otros. Los varones se autoerigieron como figuras superiores con derechos a dominar a las mujeres. La forma elemental de someterlas fue y sigue siendo la violación sexual, pero se dan también manifestaciones más sofisticadas. Quizá nadie ha articulado un mejor discurso descalificatorio del sexo femenino que la Iglesia católica. Desde el púlpito vedado a las mujeres, se ha apropiado de la palabra divina para condenar a quienes se aparten del destino irrevocable de la coneja y hagan uso de la humana facultad de elegir. No es de extrañar que a una institución que actúa de tal modo, la violación le parezca *peccatum minimus*, y en cambio considere causa de excomunión el interrumpir un embarazo resultante de un ataque sexual.

La maternidad es una de las tareas más complejas que pueda enfrentar un ser humano. La coneja protege a sus cachorros el corto tiempo que les toma valerse a sí mismos, sin entrar en contradicción respecto al padre que los ha engendrado o las condiciones en que tendrán que vivir, así sean éstas las del matadero. Extraña a asuntos que inquietan el espíritu humano, como la educación, el trabajo, la

felicidad o la desdicha, traer al mundo una camada tras otra. Pero una mujer sabe que el parto es apenas el inicio de una relación de intensísima dependencia que habrá de durar largos años, y sabe también que ésta puede significar cielo o infierno, no el más allá, sino aquí mismo. Ha observado, tal vez ella misma lo ha vivido, a algunas mujeres que sonríen a sus hijos, y a otras que, en cambio, los torturan o abandonan. Entonces, se pregunta si puede, si desea, llevar adelante una concepción accidental. Razona.

Es cierto que un embrión humano está vivo, como vivos están el pasto y los conejos, pero durante las primeras semanas de gestación el conjunto de sus células es tan primitivo que aun algunos pensadores católicos han puesto en duda el momento de asegurar que el alma ha encarnado. No es cuestión de restarle importancia al aborto, experiencia que toda mujer preferiría evitar y a la que sólo acude ante la certidumbre de que sería más terrible llevar adelante el embarazo. Sin embargo, es imposible valorar de idéntico modo a una mujer y sus niños ya nacidos con un cigoto aún no dotado de conciencia.

Al menos, así pensamos buena parte de la ciudadanía, pero también la diversidad es propia de nuestra especie. Todos los conejos actúan de idéntica manera, motivados por un limitado número de impulsos; en cambio, entre las personas cada cabeza es un mundo, como se dice. En México hemos de convivir gente católica, protestante, judía budista, agnóstica, creyente en la brujería o en el dominio de los extraterrestres. Y cada persona estima tener la *verdadera verdad*.

En este sentido, debe de ser más fácil ser liebre, y no tener que preocuparse - como nosotros, los humanos - por crear mecanismos que eviten tanto la imposición como el llegar a las patadas.

Contamos, sin embargo, con una ventaja importante sobre los conejos: la gracia del lenguaje. Pese a que es improbable que el científico convenza a Pro Vida del abismo existente entre un cigoto y el feto casi a término que ellos muestran en sus carteles, o que Pro Vida convenza a la mujer decidida a interrumpir un embarazo de que lo lleve a término en nombre de un abstracto amor a la vida; la sociedad debe hacer uso del instrumento que caracteriza a nuestra especie y llegar a acuerdos. No podemos simplemente hacernos los conejos, mirar para otro lado, minimizar el problema. Basta asomarse a cualquier hospital ginecobstétrico para constatar que la prohibición del aborto, o la falta de dictámenes claros aun cuando la ley lo autoriza, sólo alienta las prácticas insalubres de la clandestinidad.

El diálogo tendría que sentar las bases para una nueva cultura sexual, en la que cada día menos mujeres se vean orilladas a abortar. No por temor a un castigo, sino porque las condiciones sean propicias a tener sólo embarazos deseados. La despenalización constituye una medida de tolerancia y de amparo inmediato a la salud de las mujeres. Pero para ser resuelto, el problema requiere de un esfuerzo continuo, a largo plazo, por combatir la violencia sexista y la ignorancia acerca de la sexualidad. Gracias a la evolución, no estamos sujetos a patrones de vida inmodificables.

*Tomado del Periódico la Jornada del 9 de Septiembre del 2000.

EL DERECHO AL DELIRIO

Eduardo Galeano

Escritor uruguayo

Ya está naciendo el nuevo milenio. No da para tomarse el asunto demasiado en serio, al fin y al cabo el año 2001 de los cristianos es el año 1379 de los musulmanes, el 5114 de los mayas y el 5762 de los judíos. El nuevo milenio nace un primero de enero por obra y gracia de un capricho de los senadores del imperio romano que un buen día decidieron romper la tradición que mandada celebrar el año nuevo en el comienzo de la primavera. Y la cuenta de los años de la era cristiana proviene de otro capricho. Un día el Papa de Roma decidió poner fecha al nacimiento de Jesús, aunque nadie sabe cuándo nació.

El tiempo se burla de los límites que le inventamos para creernos el cuento de que él nos obedece, pero el mundo entero celebra y teme esta frontera. Una invitación al vuelo. Milenio va, milenio viene; la ocasión es propicia para que los oradores de inflamada verba sobre el destino de la humanidad y para que los voceros de la ira de Dios anuncien el fin del mundo y la reventazón general, mientras el tiempo continua calladito la boca su caminata a lo largo de la eternidad y del misterio. La verdad sea dicha, no hay quien resista en una fecha así por arbitraria que sea, cualquiera siente la tentación de preguntarse cómo será el tiempo. Y vaya uno a saber cómo será.

Tenemos una única certeza en el siglo veintiuno. Si todavía estamos aquí, todos nosotros seremos gente del siglo pasado y peor todavía, seremos del pasado milenio.

Aunque no podamos adivinar el tiempo que será, sí que tenemos al menos el derecho de imaginar qué queremos que sea. En 1948 y 1976 las Naciones Unidas proclamaron

extensas listas de derechos humanos, pero la inmensa mayoría de la humanidad no tiene más que el derecho de ver, oír y callar.

Qué tal si empezamos a ejercer el jamás proclamado derecho a soñar. Qué tal si deliramos un ratito; vamos a clavar los ojos más allá de la infamia para adivinar otro mundo posible.

En el próximo milenio, el aire estará limpio de todo veneno que no venga de los miedos humanos y de las humanas pasiones, en las calles los automóviles serán aplastados por los perros, la gente no será manejada por el automóvil, ni será programada, ni será comprada por el supermercado, ni será mirada por el televisor, el televisor dejará de ser el miembro más importante de la familia y será tratado como la plancha o el lavarropa, la gente trabajará para vivir en lugar de vivir para trabajar.

Se incorporará a los códigos penales el delito de estupidez, que cometen quienes viven por tener o por ganar, en vez de vivir por vivir, nomás como canta el pájaro sin saber que canta y como juega el niño sin saber que juega, en ningún país irán presos los muchachos que se nieguen a cumplir el servicio militar, sino los que quieran cumplirlo. Los economistas no llamarán nivel de vida al nivel de consumo, ni llamarán calidad de vida a la cantidad de cosas, los cocineros no creerán que a las langostas les encanta que las hiervan vivas, los historiadores no creerán que a los países les encanta ser inválidos.

Los políticos no creerán que a los pobres les encanta comer promesas, la solemnidad se dejará de creer que es una virtud y nadie tomará en serio a nadie que no sea

capaz de tomarse el pelo, la muerte y el dinero perderán sus mágicos poderes y ni por defunción ni por fortuna se convertirá el canalla en virtuoso caballero, nadie será considerado héroe ni tonto por hacer lo que cree justo en lugar de hacer lo que más le conviene, el mundo ya no estará contra los pobres sino contra la pobreza; y la industria militar no tendrá más remedio que declararse en quiebra, la comida no será una mercancía ni la comunicación un negocio, porque la comida y la comunicación son derechos humanos, nadie morirá de indigestión, los niños de la calle no serán tratados como si fueran basura porque no habrá niños de la calle. Los niños ricos no serán tratados como si fueran dinero porque no habrá niños ricos, la educación no será el privilegio de quienes puedan pagarla, la policía no será la maldición de quienes no puedan comprarla, la justicia y la libertad, hermanas siamesas condenadas a vivir separadas, volverán a juntarse bien pegaditas en los desiertos del mundo y los desiertos del alma.

Los desesperados serán esperados y los perdidos serán encontrados porque ellos son los que se desesperaron de tanto esperar, y los que se perdieron de tanto buscar seremos compatriotas y contemporáneos de todos los que tengan voluntad de justicia y voluntad de belleza, hayan nacido donde hayan nacido y hayan vivido, sin que importen ni un poquito las fronteras del mapa o del tiempo, la perfección seguirá siendo el aburrido privilegio de los dioses pero en este mundo chambón y jodido cada noche será vivida como si fuera la última y cada día como si fuera el primero.

- * ACKER, Sandra. (1995) **Género y educación: reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo.** Editorial Narcea. Madrid, España.
- * BARTRA, Eli et al. (2000) **Feminismo en México, ayer y hoy.** Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- * BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y Araceli MINGO (Editoras) (1999) **Géneros prófugos. Feminismo y educación.** Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM/ Colegio de la Paz Vizcaína/ Paidós Mexicana. México.
- * BUARQUET, Mercedes. (1996) **Género: La construcción cultural de la diferencia sexual.** Universidad Nacional Autónoma México. Porrúa, México.
- * DE BEAUVOIR, Simone (1998) **El segundo sexo, la experiencia vivida.** Alianza Editorial y Siglo Veinte, Santiago de Chile.
- * GONZÁLEZ ASCENCIO, Gerardo y Patricia DUARTE SÁNCHEZ. (1996) **La Violencia de género en México: un obstáculo para la democracia y el desarrollo.** Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- * GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Rosa María (Coord.) (2000) **Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones de género y educación.** SEP-UPN / Miguel Ángel Porrúa, México.
- * HIERRO, Graciela.
 - (1990) **De la domesticación a la educación de las mexicanas.** Editorial Universidad Nacional Autónoma México, México.
 - (1997) **Filosofía de la educación y género.** UNAM / Editorial Torres y asociados, México.
- * KABEER, Naila. (1998) **Realidades trastocadas, las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo.** Paidós / UNAM-PUEG, México.
- * LEVY AMSELLE, Claudine. (1987) **Reflexiones en torno a la mujer, la familia y la educación.** Colección cuadernos de cultura pedagógica. Serie educación y sociedad No. 1, UPN, México.
- * LOMAS, Carlos (comp.) (2000) **Género: diferencia sexual, lenguaje y educación.** Paidós. Barcelona, España, 2000.
- * STERN, Steve J. (2000) **La historia secreta del género.** Fondo de Cultura Económica, México.
- * TANNEN, Deborah. (1996) **Género y discurso.** Paidós, Barcelona, España.
- * WOODS, Peter y Martyn HAMMERSLEY (Comps.) (1995) **Género, cultura y etnia en la escuela.** Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona, España.
- * YUREN C., Ma. Teresa. (1987) **Mujer, educación informal y valoral.** Colección cuadernos de cultura pedagógica. Serie educación y sociedad No. 2, UPN, México.

DERECHOS HUMANOS

- * ALONSO, Jorge et al (Coords.) (2000) **Los derechos humanos y los retos del nuevo milenio.** ITESO/Instituto de Investigaciones Legislativas de la H. Cámara de Diputados. México, 2000.
- * AMNISTÍA INTERNACIONAL. Informe 2000. **El olvido está lleno de memoria.** EDAI, Madrid.
- * BARBA C., José Bonifacio. (2000) **Educación para los Derechos Humanos.** Fondo de Cultura Económica, México.
- * BARKER, Paul (Comp.) (2000) **Vivir como iguales. Apología de la justicia social.** Paidós, Barcelona.
- * BEUCHOT PUENTE, Mauricio. OP. (1997) **Los derechos humanos y su fundamentación filosófica.** ITESO / Universidad Iberoamericana, México.
- * BLUME, Robert. (1991) **La sociedad que se castiga a sí misma.** Revista Mexicana de Pedagogía # 7. México.
- * **Cero en conducta.** No. 36-37, Enero - Abril 1994, México.
- * COHEN, Jean L. y Andrew ARANTO. (2000) **Sociedad civil y teoría política.** Fondo de Cultura Económica; México.
- * DE LA BARRERA, Luis. (1999) **Los derechos humanos.** Editorial Cultura Tercer Milenio, México.
- * GARCÍA SALORD, Susana y Liliana VANELLA. (1992) **Normas y valores en el salón de clases.** Editorial Siglo XXI, México.
- * LEVIN, Leah. (1999) **Derechos Humanos: preguntas y respuestas.** Correo de la UNESCO, México.
- * LUQUE LOZANO, Alfonso et al. (2000) **Educación la Solidaridad "Aprendiendo de los países en desarrollo".** Educación sin Fronteras, Equipo de Cambio Social, editorial Kronos, Sevilla, España.
- * MELDEN, A. I. (2000) **Los derechos de las personas.** Fondo de Cultura Económica, México.
- * PEREZ VIRAMONTES, Gerardo (Coord.) (1999) **Educación, Paz y Derechos Humanos.** ITESO / Universidad Iberoamericana, México.
- * SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1992) **ABC de los Derechos Humanos.** México.
- * Varios autores. (1991) **Educación en derechos humanos: reflexiones a partir de la experiencia.** IPEDEHO / CEAS/ Cea-Paz / Cad / IDL, Lima, Perú.
- * VIDALES, Aura María et al. (1998) **Arcoiris de Versos- Derechos Humanos.** Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México.

Voces de la Educación

Cupón de Suscripción

Voces de la Educación

R E V I S T A

Voces de la Educación
Irazema Ramírez Hernández
Miami No. 79 Col. Aguacatal
Xalapa, Veracruz

