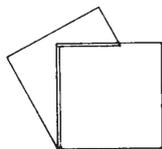


*Educación:
formación cívica y ética*

.....
*Educación:
formación
cívica y ética*

José Luis
Gutiérrez
Espíndola



cal y arena

Primera edición: Cal y arena, 2007

Diseño de la portada: Angélica Musalem

© 2007, José Luis Gutiérrez Espíndola

© 2007, Nexos Sociedad Ciencia y Literatura, S. A. de C. V.

Mazatlán 119, Col. Condesa, Delegación Cuauhtémoc,

México 06140, D.F.

ISBN: 978-968-9183-14-3

Reservados todos los derechos. El contenido de este libro no podrá ser reproducido total ni parcialmente, ni almacenarse en sistemas de reproducción, ni transmitirse por medio alguno sin el permiso previo, por escrito, de los editores.

IMPRESO EN MÉXICO

Índice

ENSEÑAR A APRENDER.....	11
La formación cívica y ética y la reforma de la escuela.....	16
La formación de la persona.....	17
La naturaleza del aprendizaje.....	18
Los ámbitos del aprendizaje.....	21
Potencialidades y riesgos de la reforma.....	24
El desarrollo de competencias.....	28
¿Qué entendemos por competencias?	29
Cómo formar en competencias.....	33
Movilizar los saberes.....	34
Trabajar por problemas.....	36
Utilizar otros medios de enseñanza.....	40
Adoptar una planificación flexible.....	42
Nuevo contrato didáctico.....	45
Practicar una evaluación formadora	46
¿Qué competencias y para quiénes?	51
LA EDUCACIÓN PARA LA TOLERANCIA, LA INCLU- SIÓN Y LA NO DISCRIMINACIÓN	65
¿Qué es la discriminación?	72

¿Cuáles son las causas de la discriminación?.....	76
¿Qué consecuencias tiene la discriminación?.....	79
¿Cuánta discriminación existe en México?	82
¿Existe discriminación en la escuela?	94
¿Por qué combatir la discriminación en la escuela?	97
¿Cómo combatir la discriminación en la escuela?	98
La mirada maniquea.....	103
La identidad como elección personal	111
Un caso paradigmático	113
Las pertenencias múltiples	116
La identidad cambiante.....	118
La identidad elegida.....	120
Reconocer al otro.....	126
La educación intercultural	128
Experiencias de educación intercultural.....	134
Desafíos para hoy.....	138
LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.....	141
¿El retorno del civismo?.....	143
La educación cívica a debate	146
Las razones de ser de la educación cívica.....	152
La universalidad de la competencia política	153
La participación, núcleo de la democracia	159
La (re)apropiación ciudadana de la política	164
Virtudes cívicas y democracia gobernable	172
Ciudadanía y educación cívica	174
Tareas de la educación cívica en la escuela	180

Generar una demanda social de democracia.....	180
Educación en valores.....	182
Apego a la legalidad	194
Capacitar a la gente para asegurar un buen funcionamiento de la democracia.....	197
La rendición de cuentas.....	198
La participación y el sentido de eficacia polí- tica.....	202
Fomento de la gobernabilidad democrática.....	210
 PARA SABER MÁS.....	 213
Algunos síntomas de intolerancia y preguntas que permiten identificarlos	
<i>Betty Reardon</i>	215
La educación para la diversidad: un enfoque pedagógico	
<i>Rebeca Anijovich, M. Malbergier y C. Sigal</i>	218
La identidad ciudadana	
<i>Mikel Azurmendi</i>	221
Los límites de la tolerancia	
<i>Juliana González Valenzuela</i>	224
Educación: liberar sin desinsertar	
<i>Alfred Grosser</i>	227
Democracia	
<i>Fernando Savater</i>	229
Cultura y educación para la ciudadanía	
<i>E. Banús y María Camino Barcenilla</i>	232
Educación cívica y derechos humanos	
<i>M. C. González Torres y C. Naval Durán</i>	236

Intolerancia	
<i>Umberto Eco</i>	237
Apelo a los valores	
<i>Norberto Bobbio</i>	239
Elegir la educación cívica	
<i>Fernando Savater</i>	241
El prejuicio en acción	
<i>Gordon Allport</i>	245
GLOSARIO	249
LECTURAS SUGERIDAS.....	257

Enseñar a aprender

La formación cívica y ética es un objetivo de la mayor relevancia en las sociedades democráticas contemporáneas, cuyo desarrollo, gobernabilidad y capacidad de autosustentación dependen no sólo de un buen diseño institucional y normativo, sino también de la existencia de sujetos moralmente autónomos, dispuestos a participar en la vida pública, a actuar de manera comprometida en el mejoramiento de la vida social y capaces de convivir respetuosa y productivamente en un contexto signado por la diversidad, conforme a reglas sustentadas en el principio de que todas las personas son iguales en dignidad y deben serlo también en derechos y oportunidades.

Apenas si es necesario decir que cuando hablamos de autonomía, responsabilidad, empatía, disposición a participar, habilidades para el diálogo, no nos estamos refiriendo a atributos inherentes a la persona o a rasgos que surjan por generación espontánea, sino a capacidades que deben ser cuidadosa, deliberada y sistemáticamente cultivadas. De hecho, una de las tesis principales que estructuran el libro que usted tiene en sus manos es,

precisamente, que todas las personas, independientemente de su origen, condiciones, preferencias e ideas, y siempre que se les provea de las condiciones adecuadas, están en posibilidad de desarrollar esas y otras capacidades necesarias para vivir en sociedad, conforme a su propio proyecto de vida, enriqueciéndose en la convivencia con otros, sin atropellar sus derechos pero también sin ser avasallado por los demás.

La posibilidad de desarrollar esas capacidades depende crucialmente de que las personas tengan oportunidades efectivas para hacerlo. Una sociedad democrática, cuya reproducción depende en mucho del compromiso que la gente muestre con sus principios, normas e instituciones, debe preocuparse por ofrecer a todos sus miembros, sin excepción, la posibilidad de desarrollar tales capacidades éticas y cívicas en los más variados ámbitos y espacios de convivencia. Está claro, sin embargo, que un espacio privilegiado para llevar adelante esa tarea es la escuela. Por su propia naturaleza, por su vocación y, en el caso específico de México, también por mandato constitucional y legal, el sistema educativo está llamado a jugar un papel central en esta tarea.

Baste recordar lo que a este respecto disponen la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación. El artículo tercero constitucional establece, entre otras cosas, que la educación será democrática y “contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para

la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2006). Por su parte, la Ley General de Educación señala en su artículo séptimo que la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, entre otras, las siguientes finalidades:

- I. Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas.
- II. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos.
- III. [...]
- IV. [...]
- V. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad.
- VI. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos (Ley General de Educación, 2007.)

Como se observa, el sistema educativo tiene la explícita responsabilidad de contribuir a que las personas desarrollen una serie de capacidades de carácter cívico y ético que nuestra sociedad estima relevantes y que, por ello mismo, han sido consagradas en nuestros principales ordenamientos.

LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA Y LA REFORMA DE LA ESCUELA

La entrada en vigor del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria (PIFCYE) se inscribe en el marco de la renovación del currículo de la educación primaria y del esfuerzo por buscar una mejor articulación con los niveles adyacentes (preescolar y secundaria), que recientemente han vivido reformas.

El programa tiene tres grandes propósitos:

- Brindar [a las y los alumnos] una sólida formación ética que favorezca su capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis críticos de su persona y del mundo en que viven, con apego a los principios fundamentales de los derechos humanos, los valores de la democracia y las leyes mexicanas.
- Promover en las niñas y los niños capacidades para el desarrollo de su potencial personal de manera sana, placentera y responsable, libre de violencia y adicciones, hacia un proyecto de vida viable y prometedor, que contemple el mejoramiento de la vida social, el aprecio a la diversidad y el desarrollo de entornos sustentables.

- Fortalecer en la niñez una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias, que enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, su país y la humanidad. (Subsecretaría de Educación Básica-SEP, 2007: 4-5).

Sin duda, el rasgo más sobresaliente de la nueva propuesta es precisamente su pretensión de integralidad. Y busca ser integral en varios sentidos:

LA FORMACIÓN DE LA PERSONA

Es integral, primero, porque como se desprende del enunciado de los propósitos del programa, éste busca abarcar las dimensiones personal, moral y sociopolítica, claves en el desarrollo del individuo como una persona libre y autónoma, con capacidad de juicio y acción moral (es decir, con un sustento ético que le permita cuidar de sí mismo y ver por los otros con base en principios y valores universales), y al mismo tiempo con capacidad de involucrarse en la vida pública conforme a las normas, instituciones y prácticas democráticas.

En términos de Adela Cortina, el programa busca formar, a la vez, personas y ciudadanos/as bajo una concepción en la que una categoría no se concibe sin la otra. Vale la pena detenerse un momento en esta consideración, sobre todo porque sigue habiendo quien piensa que, por razones que atañen al desarrollo y maduración

cognitiva, pero también a prescripciones legales, no es aconsejable introducir a niñas y niños en cuestiones de ciudadanía o, por lo menos, es preciso ordenar y dosificar esta formación de modo que primero se les provea el sustento ético y luego lo demás.

A este último respecto, la filosofía española es muy clara: “Podría pensarse —dice— que la primera tarea de la educación moral consiste en formar a los niños como hombres e interesarles más tarde en los valores de la ciudadanía. Sin embargo, ambas cosas no pueden hacerse por separado, porque las personas, para devenir tales a través del proceso de socialización, necesitamos una señas de identidad, que brotan de distintas formas de pertenencia a la sociedad y, en este sentido, podemos decir que: 1. El ejercicio de la ciudadanía es crucial para el desarrollo de la madurez moral del individuo, porque la participación en la comunidad destruye la inercia, y la consideración del bien común alimenta el altruismo. 2. La ciudadanía subyace a las otras identidades y permite suavizar los conflictos que pueden surgir entre quienes profesan distintas ideologías, porque ayuda a cultivar la virtud política de la conciliación responsable de los intereses en conflicto. Para formar hombres es, pues, necesario formar también ciudadanos” (Cortina, 1999: 107).

LA NATURALEZA DEL APRENDIZAJE

Es integral, segundo, porque pretende no sólo transmitir información y conceptos, sino impulsar en las y los

alumnos “el desarrollo de competencias para actuar y responder a situaciones de la vida personal y social en las que requieren tomar decisiones que involucran una toma de postura ética o la formulación de juicios de valor”.

Aquí lo integral tiene que ver con el tipo de aprendizaje que se propone: no sólo conceptual, menos aún enciclopédico, pero tampoco meramente técnico, centrado en el dominio de destrezas concretas. Sí, en cambio, un aprendizaje que integre y articule conocimientos, actitudes y habilidades en dispositivos que las y los alumnos puedan movilizar y activar para resolver los distintos desafíos y problemas que se les presentan en su vida cotidiana, tanto a nivel personal como social.

El enfoque por competencias que define al Programa Integral supone una ruptura radical con respecto al enfoque centrado en el conocimiento, no porque aquél rechace los conocimientos sino porque éstos por sí mismos no habilitan a la persona para resolver situaciones y problemas.

Philippe Perrenoud ha escrito que una competencia es “una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos” (Perrenoud, 2002: 7).

Pero ni los conocimientos ni la erudición en sí son ni se traducen automáticamente en competencias, entre

otras cosas porque las situaciones y los problemas que enfrentamos en nuestra vida diaria no se nos presentan como casos teóricos. Si éste fuera el caso, bastaría, como dice Perrenoud, encontrar la página adecuada de un gran libro y aplicar la solución recomendada.

Como en la vida real no es así, los conocimientos son una condición necesaria, pero no suficiente para enfrentar competentemente los problemas. Para hacerlo requerimos otra serie de operaciones mentales complejas como interpretar, relacionar, inferir, anticipar, inventar, establecer analogías, comparar, etcétera.

Adicionalmente, y dado que encaramos situaciones que nos exigen soluciones no solamente técnicas, sino decisiones morales, necesitamos un sistema de principios desde el cual discernir qué es bueno, qué es mejor o qué es preferible.

Nadie se atreverá a vivir por su cuenta y riesgo si no se quiere a sí mismo, si carece de confianza y de seguridad en sus capacidades. La autoestima es una condición básica de la vida digna.

VICTORIA CAMPS

ser movilizados y aplicados en el momento adecuado en una situación concreta.

Y por último, requerimos destrezas de distinto orden como seleccionar y sistematizar información, saber argumentar, y muchísimas otras pertinentes al caso. En suma, se necesitan saberes que integren conocimientos conceptuales, valores y habilidades susceptibles de

LOS ÁMBITOS DE APRENDIZAJE

Es integral, tercero, porque busca una experiencia global de aprendizaje que involucra distintos ámbitos de formación: el trabajo en y desde la asignatura, el trabajo transversal con todo el currículo de educación primaria, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado.

Los planteamientos convencionales confían el aprendizaje a la labor que se hace desde la asignatura. Ésta, por supuesto, es fundamental: en ella se encuentra una propuesta coherente y secuenciada de situaciones de aprendizaje en torno a un campo específico de conocimiento, pero ya hace tiempo se ha hecho notar que ese trabajo es insuficiente y puede ser incluso infructuoso si no se complementa desde otros terrenos. De ahí viene la preocupación por la transversalidad.

La transversalidad supone una articulación compleja entre los distintos campos de conocimiento que permite un continuo ir y venir de un tema a otro, de una asignatura a otra; constituye una trama de conocimientos y perspectivas que se implican y se iluminan recíprocamente. Sin embargo, en su forma más básica la transversalidad consiste en aprovechar las temáticas y las situaciones de aprendizaje de las demás asignaturas y ámbitos de conocimiento para reforzar una de ellas.

Así por ejemplo, la estadística es un objetivo de aprendizaje, pero si éste puede darse, no en abstracto, sino a propósito de problemáticas concretas, por citar un caso, a propósito de la evolución de los patrones de adicción

a las drogas entre adolescentes de nuestro país en los últimos 25 años, entonces junto con los conocimientos de estadística se podrá hacer una reflexión sobre un problema de salud pública, así como sobre el cuidado de sí mismo y los mecanismos para resistir las presiones del entorno.

Buscando hacer sinergia tanto con la asignatura como con el abordaje transversal está el tema del ambiente escolar, esto es, el conjunto de condiciones que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en la escuela, pero que no es un mero telón de fondo, de carácter neutro, sino la trama que define la atmósfera que se vive en la escuela, la cual influye en el desempeño académico de los alumnos y en el cumplimiento o no de los fines de la educación.

El propio Programa Integral caracteriza al ambiente escolar como “el ámbito de aprendizaje, formación y convivencia ubicado en el espacio material y organizativo de la escuela, [el cual está] constituido por las distintas maneras de interacción entre docentes, directivos, alumnos, padres de familia y personal de la escuela. Se conforma por los valores, las normas, las formas de convivencia y de trabajo que éstos practican cotidianamente, así como en la forma en que se resuelven los conflictos, se comparten los espacios comunes, y en el trato que se da a niñas, niños y a los adultos de la escuela” (Subsecretaría de Educación Pública-SEP, 2007: 11).

En este sentido, el ambiente es decisivo porque puede ratificar o contradecir lo que se postula en el proceso

formal de aprendizaje en el aula. El PIFCYE afirma que “El ambiente escolar tiene un impacto formativo que puede aprovecharse para promover prácticas y formas de convivencia donde se expresen y se vivan valores y actitudes orientadas al respeto de la dignidad de las personas y la convivencia democrática”. Y añade: “Si el propósito de la formación cívica y ética es educar para la convivencia democrática, la participación ciudadana y la autonomía moral —es decir, para que los alumnos sean capaces de tomar decisiones por sí mismos—, el ambiente escolar tendrá que aportar oportunidades para que niñas y niños ejerciten el diálogo, tomen decisiones en conjunto, se pregunten por su responsabilidad ante lo que pasa a su alrededor, tengan la posibilidad de colaborar con otros y busquen el bien colectivo” (Subsecretaría de Educación Básica-SEP, 2007: 11).

Y finalmente está la vida cotidiana del alumno, ámbito que busca conectar la formación cívica y ética con la experiencia de vida de las y los alumnos en la familia y la comunidad reconociendo el bagaje con el que llegan a

Los sujetos deben aprender a aprender y desarrollar estrategias que les faciliten el desarrollo de la memoria como una función natural, en lugar de la memorización como una acción mecánica, que en pocos días evapora el conocimiento adquirido y que al final de cuentas ni se ha adquirido y como consecuencia, no es conocimiento incorporado a las experiencias anteriores.

Manuel Quiles Cruz (coordinador), *Bases para la Planeación por Competencias*, TMESACV, México, 2004.

la escuela, recuperando las referencias que llevan al aula, sometiendo éstas a una mirada crítica, utilizándolas como insumos de nuevos aprendizajes, y estableciendo puentes que hagan inteligibles y útiles los aprendizajes formales más allá de las paredes de la escuela y más allá de los puros propósitos de acreditación escolar.

Esto es muy importante e implica revertir una tendencia de décadas que supuso el progresivo aislamiento de la escuela respecto de su entorno. Al cerrarse sobre sí misma, la escuela dejó de ser un referente vivo de la comunidad, renunció a los aportes que podía derivar del trabajo con los padres de familia y las organizaciones locales, al tiempo que perdió la posibilidad de dotar de significado y proyectar hacia afuera su labor formativa. Hoy el PIFCYE busca expresamente transformar este escenario: “El trabajo sistemático con padres y madres de familia, la recuperación de situaciones y problemas de la comunidad y del país, la vinculación de la escuela con organizaciones de la localidad en proyectos o acciones para aportar soluciones a problemas específicos de la comunidad son, entre otros, aspectos que favorecen la vinculación de la formación cívica y ética con su experiencia diaria” (Subsecretaría de Educación Básica-SEP, 2007: 16).

POTENCIALIDADES Y RIESGOS DE LA REFORMA

Es mucho lo que se podría decir respecto al carácter integral del PIFCYE. Seguramente se requiere que en

materiales complementarios al Programa propiamente dicho se abunde en ejemplos y sugerencias prácticas para aprovechar mejor los distintos ámbitos desde los cuales se busca contribuir a la formación cívica y ética del alumnado. Pero lo que se puede afirmar desde ya es que en ese carácter integral es donde reside el mayor acierto y la más alta apuesta de esta reforma curricular. Su mayor potencialidad, sin embargo, es al mismo tiempo su mayor riesgo.

¿Por qué razón? Desde nuestro punto de vista, ésta no es una reforma menor que simplemente requiera que las y los docentes conozcan y manejen los nuevos temas del programa. Por el contrario, para su cabal realización, el nuevo programa de Formación Cívica y Ética exige una serie de transformaciones no sólo en el currículo de la asignatura, sino en la escuela en general, en la forma como se concibe y funciona, en el papel del maestro y la manera como se relaciona con los alumnos, en el rol mismo de los alumnos y en la participación de la comunidad.

Incluso, podría argumentarse con buenas razones que en el nuevo planteamiento de Formación Cívica y Ética se halla el germen de una reforma de fondo de la escuela, que aspire a modificar su sentido y racionalidad. Que esto sea así no deja de tener su dosis de ironía: hasta hoy esta materia ha sido una suerte de “patito feo” frente a las asignaturas que la comunidad educativa y la opinión pública consideran verdaderamente importantes y estratégicas: matemáticas, ciencias, español. No obstante, por

la naturaleza de los aprendizajes y las competencias que Formación Cívica y Ética busca desarrollar, es precisamente en esta asignatura en la que se pueden encontrar, más claramente que en ninguna otra, las bases para repensar el sentido y los propósitos últimos de la escuela, así como los modos como mejor puede cumplirlos.

Lo anterior resulta muy claro cuando se revisan en el PIFCYE, por ejemplo, sus concepciones de la escuela y el aula como espacios para el aprendizaje de la ciudadanía y la democracia, o su perspectiva del docente como promotor de actitudes democráticas, problematizador de la vida cotidiana y orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía del estudiante, aspectos todos ellos que colisionan tanto con el viejo y acartonado civismo que semeja un manual de urbanidad y buenas maneras proyectado al plano social, como con los principios y estilos de la pedagogía tradicional.

Existe, en consecuencia, una tensión de raíz entre el nuevo planteamiento de Formación Cívica y Ética y la racionalidad que rige el funcionamiento de nuestras escuelas, signada todavía por estilos verticales, por políticas uniformizantes, por esquemas de enseñanza demasiado rígidos y prescriptivos, por enfoques más preocupados por la transmisión que por el logro del aprendizaje y por procesos de gestión demasiado burocráticos. Siendo así, el problema radica en el hecho de que el nuevo programa difícilmente va a desarrollar todas sus potencialidades en el marco de una escuela que en buena medida sigue operando conforme a las premisas de una

educación tradicional. La disyuntiva parece ser clara: o avanzar progresiva pero firmemente en la reforma de la escuela primaria o ver diluirse los objetivos del Programa Integral. El fiel de la balanza, en muchos sentidos, lo serán las y los maestros.

Por eso, para quienes de ahora en adelante tienen la responsabilidad de impartir Formación Cívica y Ética es de la mayor importancia tener muy presente cuál es el espíritu del Programa Integral, cuáles son sus propósitos últimos y cuáles las implicaciones del mismo. Pocas reformas como ésta exigen tanto no sólo en el plano estricto de la capacitación sino en el de la sensibilización: se trata de que las y los docentes se interioricen en un enfoque que en muchos sentidos rompe con los esquemas y las premisas sobre los que han venido trabajando; se trata de que se persuadan de las bondades del nuevo enfoque y se comprometan con él. Este texto se inscribe en ese esfuerzo, crucial para el éxito de la reforma. Sin él, el Programa Integral terminará desdibujándose y siendo asimilado a prácticas de las que difícilmente se puede esperar que contribuyan a formar sujetos de derechos, moralmente autónomos, capaces de cuidar de sí mismos, de ver por los demás desde una perspectiva solidaria y de justicia, y capaces al mismo tiempo de participar de manera activa en el espacio público a favor del interés general.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

En el centro de la nueva propuesta se encuentra el concepto de competencias. Aunque ya nos referimos antes a él, conviene revisar más en detalle su significado y sus implicaciones. No es una tarea que esté de más, habida cuenta de la ambigüedad del concepto y la multiplicidad de significados que se le atribuyen. En este sentido, Weinert ha señalado que durante las últimas décadas “la competencia se ha convertido en un término de moda con un significado vago no sólo en el uso público, sino también en diversas ciencias sociales. Incluso, se puede hacer referencia a una ‘inflación’ conceptual en la que la carencia de una definición precisa se acompaña de una sobrecarga considerable de significados” (Weinert, 2004: 95). Para ilustrar lo anterior, este autor identifica numerosas acepciones distintas. Cito aquí cuatro principales. Competencia como:

- Conjunto de habilidades intelectuales generales, con diferencias fuertes y estables entre los individuos (competencia cognitiva general).
- Conjunto de prerrequisitos cognitivos de los que debe disponer un individuo para funcionar adecuadamente en un área de contenido particular (competencia cognitiva especializada).
- Conjunto de habilidades necesarias para evaluar los aspectos relevantes de un problema de tal manera que se puedan seleccionar y usar estrategias convenientes de soluciones (competencia de desempeño).

- Conjunto de habilidades intelectuales generales, habilidades cognitivas, conocimientos de contenido específico, estrategias de terreno específico, tendencias de motivación, orientaciones de valor personal y conductas sociales (competencia de acción).

Salvo la primera acepción, que remite a facultades naturales e innatas, que son invariables a lo largo del tiempo y que se hallan desigualmente distribuidas entre los individuos, las otras tres acepciones parecen admitir, al menos como posibilidad, el papel del aprendizaje. Y de ellas, sólo la última integra cognición, motivación, valores y conductas sociales.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR COMPETENCIAS?

Las competencias, pues, pueden significar distintas cosas según sea la perspectiva teórica que se adopte. Si esto no se aclara, se puede dar lugar a muchas confusiones. ¿En qué sentido se utiliza el concepto en el PIFCYE? Para ir iluminando poco a poco esta cuestión, precisemos primero en qué sentido *no* se utiliza.

Queda claro que cuando en el Programa Integral se alude a las competencias no se está hablando de aptitudes genéticamente determinadas e invariables, ni de un sinónimo de inteligencia entendida como conjunto de facultades cognitivas generales que definen quiénes y cuánto pueden aprender.

Pero competencia, en el contexto del PIFCYE, tampoco es puro desempeño. Éste, en todo caso, es una acción

observable que constituye un indicador más o menos confiable de la competencia, a la cual mide de manera indirecta, pero no es la competencia en sí. La escuela no puede concentrarse en promover desempeños específicos, y sí en cambio debe proveer al estudiante de recursos cognitivos, éticos, motivacionales e instrumentales, pero sobre todo de la posibilidad de integrarlos coherentemente en esquemas y dispositivos que pueden ser movilizados en determinado momento para enfrentar problemas de diversa índole.

En el mismo sentido, competencia en el PIFCYE no es una nueva manera de referirse a los objetivos de la enseñanza, expresados en términos de conductas o de prácticas observables (por ejemplo: “Al final del curso, el alumno podrá manejar con solvencia el *software* de diseño”, o bien, “al final del curso, el alumno entenderá el concepto de democracia y podrá ofrecer una descripción de sus instituciones básicas”). Una pedagogía por objetivos, dice Perrenoud, es perfectamente compatible con una enseñanza exclusivamente centrada en los conocimientos: “Se puede enseñar y evaluar a través de objetivos sin preocuparse de la transferencia de conocimientos, y menos aún de su movilización frente a situaciones complejas”. (Perrenoud, 2002: 24).

Por otro lado, el concepto de competencia en el PIFCYE no se reduce a recursos cognitivos, pero tampoco los rechaza ni podría hacerlo porque constituyen uno de sus componentes fundamentales. Un enfoque por competencias no amenaza la cultura ni la transmisión

de conocimientos, ni implica una disyuntiva radical entre el conocer y el saber hacer. Enfrentar cualquier situación siempre exigirá alguna dosis de conocimientos, sean éstos teóricos o de sentido común u obtenidos de la experiencia personal o de la cultura compartida por un grupo. Lo que el enfoque de competencias cuestiona es la idea, un tanto ingenua pero muy extendida, de que la sola apropiación de conocimientos, máxime si se da en forma ordenada y secuenciada, se traducirá automáticamente en capacidad (es decir, en competencia) para resolver problemas reales dados (y no sólo exámenes escolares). El conocimiento es indispensable para hacer inteligibles ciertas situaciones, para formular observaciones y elaborar hipótesis, pero por sí solo es insuficiente:

Aunque [un] abogado conozca la teoría del derecho —señala Perrenoud— su competencia va más allá de esta erudición, puesto que no le basta con conocer todos los textos para llevar a buen término el caso en cuestión.

Cuando nos referimos a las competencias queremos significar un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos que unidos nos ayudan a encontrar la solución, en forma flexible y autónoma, a problemas que enfrentamos en nuestra vida cotidiana, a la capacidad de colaboración, al dominio de tareas y contenidos, así como a la generación de comportamientos orientados para integrar y fortalecer el grupo al que pertenecemos.

SEP, Fichas para el Diagnóstico Inicial. Ciclo Escolar 2001-2002, Coordinación Sectorial de Educación Primaria, México, D. F., hoja de presentación s/no.

Su competencia consiste en relacionar su conocimiento del derecho, de la jurisprudencia, de los procedimientos y la representación del problema por resolver, utilizando un razonamiento y una intuición propiamente jurídicos. [...] De la misma manera, [...] el que el médico practicante disponga de amplios saberes (en física, biología, anatomía, fisiología, patología, farmacología, radiología, tecnología, etc.), es sólo una condición necesaria de su competencia. Si ésta se redujera a una simple aplicación de conocimientos memorizados en casos concretos, le bastaría, a partir de algunos síntomas típicos, identificar una patología detallada, después de encontrar en su memoria, en un tratado o en una base de datos, las indicaciones terapéuticas. Las competencias clínicas de un médico van mucho más allá de una memorización segura y de recordar oportunamente las teorías pertinentes, al menos cada vez que la situación sale de la rutina y exige relacionar, interpretar, interpolar, inferir, inventar, en suma, realizar operaciones mentales complejas cuya organización sólo puede construirse en la realidad, de acuerdo a saberes y esquemas del experto, así como según su visión de la situación (Perrenoud, 2002: 8-9).¹

Finalmente, el concepto de competencia en el PIFCYE no traduce una visión utilitarista de la educación, según la cual la escuela tendría esencialmente que preparar recursos humanos y cuadros especializados para que

¹ “Un simple erudito —añade este autor—, incapaz de movilizar sus conocimientos de manera apropiada será, frente a una situación compleja que exige una acción rápida, casi tan inútil como un ignorante” (p. 70).

se inserten de manera eficaz en el mundo del trabajo. Aunque no falta quien postule que la escuela debe subordinarse acríticamente a las necesidades de la economía y la producción, y vea en el enfoque de las competencias, con su énfasis en el saber hacer, la manera de adecuar la educación a ese propósito, lo cierto es que nada se halla más alejado del Programa Integral que esta visión pragmática y reduccionista. Dice el PIFCYE:

Se entiende por competencia la capacidad que desarrolla una persona para actuar en una situación determinada movilizandoy articulando sus conocimientos, habilidades y valores. Las competencias cívicas y éticas involucran una perspectiva moral y cívica que permite a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Los aprendizajes logrados a través del desarrollo de las competencias tienen la posibilidad de generalizarse a múltiples situaciones y de enriquecer la perspectiva de los alumnos sobre sí mismos y sobre el mundo en que viven (Subsecretaría de Educación Básica-SEP, 2007: 7).

CÓMO FORMAR EN COMPETENCIAS

Ya hemos dicho que el enfoque por competencias implica una transformación importante en la manera como la o el profesor se relaciona con el alumnado y como ejerce su práctica docente. De entrada, uno de esos cambios tiene que ver con el objetivo mismo de la profesión: se trata no tanto de enseñar a los alumnos sino de hacer

que aprendan, lo que supone un mayor protagonismo de éstos en el proceso pedagógico.

Lo anterior lleva a la emergencia de las y los alumnos reales, por encima del inexistente alumno promedio. Pero los estudiantes reales tienen distintos atributos, intereses, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, lo que vuelve una exigencia apelar a un trabajo pedagógico que tome en cuenta la diferencia, la convierta en recurso de enseñanza, así como en posibilidad de encuentro y enriquecimiento mutuo a través del trabajo colaborativo.

No es ésta la única exigencia de cambio. Perrenoud afirma que la formación de competencias demanda una “pequeña revolución cultural” y ha desagregado los componentes de la nueva práctica docente que ha de acompañar dicho proceso. Revisemos los principales.

MOVILIZAR LOS SABERES

Los conocimientos son útiles si están disponibles en el momento adecuado y si al menos se tiene una doble capacidad: a) de discernimiento para saber cuáles de ellos son aplicables a la situación y de qué manera pueden aportar una respuesta o solución, y b) de reacción porque las situaciones reales son situaciones no controladas, con condiciones de incertidumbre que exigen respuestas bajo presión.

Una clase basada en la exposición de conocimientos por parte del maestro, seguida por la presentación de situaciones hipotéticas de aplicación de tales conocimientos,

como meros ejemplos de su utilidad potencial, no sirve al propósito de formar en competencias.

Las competencias no pueden surgir de simples ejercicios de comprensión que se añaden al final de la exposición magistral. Se forman, en cambio, frente a situaciones reales. Una idea de cómo puede funcionar esta lógica nos la proporcionan las facultades de medicina que, prácticamente desde el primer año, ponen a las y los alumnos en contacto con “verdaderos problemas clínicos, que los obligan a buscar las informaciones y los saberes, por lo tanto, a identificar los recursos que les faltan y a adquirirlos para volver a tratar la situación mejor armados [...] Se trata de ‘aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo’, según la bella fórmula de Philippe Meirieu” (Perrenoud, 2002: 72).

Como se sabe, en este modelo, el profesor no da cátedra, no al menos en el sentido convencional. Puede y es dable esperar que a partir de una situación clínica concreta extraiga, por ejemplo, elementos de generalización que provean a su alumnado de esquemas de interpretación y diagnóstico, pero no será una disertación magistral al margen del caso clínico. En otras palabras, el profesor estructura, supervisa y orienta el proceso a través del cual el alumnado se enfrenta al problema real. Por otro lado, ese mismo profesor es un profesional que cotidianamente enfrenta casos clínicos y somete él mismo sus saberes a la prueba de la acción. Lo anterior nos ofrece pistas sobre lo que cabría esperar del docente involucrado en un enfoque por competencias: menos exposición discursiva

de saberes y más pericia en sugerir y hacer trabajar los vínculos entre los saberes y las situaciones concretas.

En este sentido, otros autores han llamado la atención sobre la importancia de que las y los estudiantes tengan la oportunidad, por ejemplo, “de diseñar, dirigir y organizar un experimento, en lugar de limitarse a aprender de memoria los pasos del método científico; escribir e interpretar un fragmento literario, en vez de simplemente identificar el significado de una frase en un párrafo aislado; elaborar y verificar hipótesis y no sólo realizar un experimento de laboratorio enlatado” (Darling-Hammond, 2001: 158). Se trata, en pocas palabras, de que las escuelas impliquen al alumnado en hacer “un trabajo de escritores, científicos, matemáticos, músicos, escultores y críticos en contextos tan realistas como sea posible, y utilizar criterios propios de la realización de las diferentes disciplinas como estándares que han de perseguir los profesores y estudiantes” (Darling-Hammond, 2001: 157).

TRABAJAR POR PROBLEMAS

La idea de *aprender a hacer, haciéndolo* es muy sugerente, pero tomada a la ligera puede conducir a algunos equívocos. En particular, puede dar la idea de que a fuerza de pura práctica, cualquiera que sea su naturaleza, sobrevendrá el aprendizaje. Darling-Hammond ha señalado que el aprendizaje activo refleja el viejo dicho que reza: “Oigo y olvido, veo y recuerdo, hago y entiendo”.

Pero *hacer cosas*, advierte, no puede expresarse como “un activismo insulso a base de acciones separadas de los conceptos de las disciplinas, como malinterpretan algunos críticos del aprendizaje activo”. Se trata más bien de desarrollar y aplicar conocimientos en contextos significativos: “Así, incluso convenciones académicas como pueden ser los rudimentos de la aritmética, la ortografía y la decodificación de textos, se aprenden de manera mucho más provechosa si forman parte de una actividad más amplia y significativa” (Darling-Hammond, 2001: 157, 160).²

De suerte que si las prácticas giran alrededor de problemas artificiales y descontextualizados, si sólo aspiran a “fijar” en el alumnado ciertos conceptos y rutinas,

² Hablando del “rendimiento auténtico” en la escuela, esta autora describe persuasivamente los riesgos y grandísimas limitaciones de un aprendizaje pasivo, descontextualizado, desarrollado en contextos artificiales y carentes de significación para el alumnado: “Prácticamente —afirma— todos los niños aprenden a hablar sin demasiada dificultad durante los primeros años de su vida. Descubren que el lenguaje tiene un propósito, y escuchan, teorizan a su modo, ensayan sonidos, así como utilizan la información que reciben para ir descubriendo cómo comunicar las cosas que les preocupan. A la edad de cuatro o cinco años, la mayoría ha dominado un vocabulario de miles de palabras y las utilizan sin grandes esfuerzos. Sin embargo, si enseñáramos a los bebés a hablar de la misma manera que se les enseñan muchas destrezas en las escuelas, memorizarían listas de sonidos en un orden predeterminado que practicarían de manera aislada. Su adquisición de estos sonidos sería evaluada y graduada periódicamente, pero recibirían poca práctica en contextos reales y nada de información sobre sus esfuerzos. Después de cuatro o más años de esfuerzos, probablemente hablarían de manera tan fluida como la mayoría de los estudiantes de lengua extranjera al salir de la secundaria post-obligatoria; es decir, de manera mucho menos fluida y comprensible que la que muestran al entrar en las escuelas infantiles” (2001:165). Podríamos agregar que esto es precisamente lo que ocurre en la forma como enseñamos a leer y a escribir a nuestros alumnos, con el resultado de que tienen muy poca motivación para hacerlo, y cuando incursionan en ello, en general hacen poco y mal.

si no resultan desafiantes y lo invitan a cuestionarse y a elaborar ideas nuevas a partir de las precedentes, en nada contribuirán a desarrollar competencias. Éstas sólo pueden surgir cuando el alumnado es puesto en situación de enfrentar problemas “complejos y realistas, que movilicen diversos tipos de recursos cognitivos”.

Esto es, las prácticas deben girar alrededor de situaciones didácticas que contengan un obstáculo que ofrezca resistencia suficiente y que conduzca al alumnado a echar mano de sus saberes previos para superarlo. El obstáculo es entendido como una “convicción errónea, firmemente estructurada, que tiene un estatus de verdad en la inteligencia del alumno y que bloquea el aprendizaje”. De ahí que el obstáculo se convierta en el “núcleo de la acción pedagógica” (Perrenoud, 2002: 76-77).

La tarea del maestro, entonces, consiste no en poner ejercicios, sino en identificar en su alumnado obstáculos al aprendizaje y en estructurar alrededor de ellos situaciones-problema orientadas a lograr aprendizajes específicos. Lo anterior exige una mejor y más amplia preparación en psicología cognitiva y en didáctica, tanto en su formación inicial como en los procesos de formación continua. Pero son necesarios otros cambios en el desempeño y actitud del docente. Mencionemos dos:

- Su plan de trabajo debe incorporar una cierta flexibilidad que le permita trabajar los objetivos esenciales del programa, aunque no sea en el orden estricto en que aquél lo prescribe, a fin de no cortar artificialmente el hilo de ciertas necesidades, inquietudes y preguntas

que afloran en el aula. Siempre habrá oportunidad de “volver al programa”, pero no siempre habrá oportunidad de volver a las inquietudes expresadas por el alumnado que fueron cortadas de tajo porque “no era el momento” de atenderlas.

- Su actitud ante el alumnado debe basarse en su capacidad de ponerse en el lugar del alumnado, analizar sus procesos mentales, identificar los obstáculos que bloquean su aprendizaje y esclarecer el proceso que conduce a determinados conceptos, fórmulas y conclusiones (Perrenoud, 2001: 78). Para el docente, esto implica abandonar el papel de erudito, cuya tarea reside en transferir el producto de su conocimiento, no el proceso de su conocimiento. No perdamos de vista que puesto en el papel de erudito, el docente da por evidentes ciertos conceptos y le resulta chocante, latoso o incomprensible que no resulte igualmente evidente, de primera intención, para el alumnado. En este contexto, las dudas del alumnado o peor aún, su falta de entendimiento son vistas como una anomalía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en todo caso, como una evidencia de que algo anda mal, no en el proceso, sino en el alumnado (por lo menos en la porción que no entendió “a la primera” o que hizo preguntas).³ La reticencia o el franco rechazo del profesorado a responder a las dudas de sus alumnos obedece, entonces, a que son vistas como una “interrupción” en un proceso que debería fluir sin sobresaltos. Interrup-

³ Porción, dicho sea de paso, que será etiquetada como “no educable” en razón de su origen, “nivel de inteligencia” o “capital cultural”.

ción tanto más enojosa e impertinente si se considera el ritmo frenético que le impone al propio profesorado una currícula sobrecargada de contenidos que lo lleva a pasar rápidamente por todos ellos en un orden y tiempo rígidamente establecidos.

UTILIZAR OTROS MEDIOS DE ENSEÑANZA

Trabajar con base en situaciones-problema obliga a revisar los materiales de apoyo a la enseñanza: los libros de texto, los cuadernos de trabajo, los ficheros didácticos. Los más convencionales, aquellos que contienen ejercicios y actividades aisladas, difícilmente servirán al propósito de desarrollar competencias.

Es preciso, por lo tanto, depurar y producir nuevos materiales de apoyo, máxime si se toma en cuenta que debido a múltiples factores,⁴ el profesorado no está en condiciones de producir continuamente situaciones-problema que resulten interesantes y adecuadas.

Ello abre un espacio a la participación de una gama diversa y plural de actores vinculados con el sistema educativo. Entre los actores de siempre están las empresas editoriales privadas, que siempre que se sintonicen con el nuevo enfoque podrán aportar materiales interesantes. Por otro lado, dentro del sistema educativo, figuras como los jefes de enseñanza y los equipos técnicos pueden jugar un papel destacado en la renovación pedagógica,

⁴ Sobrecarga docente, sesgos o ausencias en su formación inicial, débil interiorización en el enfoque por competencias, etcétera.

siempre y cuando pasen por un proceso de sensibilización y actualización.

Entre los nuevos actores que están llamados a desempeñar un papel de apoyo importante en los procesos de sensibilización, capacitación y producción de materiales didácticos figuran los organismos de la sociedad civil y otras instituciones públicas y privadas.⁵ Aunque hay aquí un futuro muy prometedor, el hecho de que sean nuevos actores, no garantiza en automático que sus aportes también lo sean. Perrenoud ha advertido sobre el riesgo de que los ejercicios escolares tradicionales sean sustituidos por situaciones-problema igual de estereotipadas. Hay un trabajo por hacer para que estos nuevos actores también se interioricen en el nuevo enfoque y alineen su trabajo con él.

De parte del profesor también es preciso un cambio en el modo como se reciben y usan los materiales de

⁵ Esta vía está directamente relacionada con la progresiva apertura de la autoridad educativa a la participación de organismos especializados, con trayectoria y aportes acreditados en distintas materias. Esta voluntad, que se remonta a unos pocos años atrás, se ha hecho patente, por ejemplo, en la construcción del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria, en el que además de diversas áreas de la SEP participaron representantes del Instituto Federal Electoral, la Secretaría de Gobernación y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Más recientemente, esa apertura se ha concretado en la constitución de los llamados Consejos Consultivos Interinstitucionales, creados por el Acuerdo Secretarial 384, los cuales tienen la función de revisar los nuevos planes y programas de la educación secundaria y emitir las recomendaciones que consideren pertinentes, aunque pronto extenderán su campo de acción al conjunto de la educación básica. En dichos Consejos (actualmente operan diez, uno por cada una de las asignaturas de secundaria) concurren representantes de universidades, centros de investigación, instituciones públicas y organismos de la sociedad civil especializados en pedagogía o en algún tema específico del nuevo currículo.

apoyo didáctico. Abrumado por las cargas de trabajo docente y administrativo, agobiado por su falta de dominio de algunos temas del currículo, carente de recursos didácticos alternos, presionado para cumplir “en tiempo y forma” con el programa, una porción del profesorado suele desarrollar una fuerte dependencia respecto de los libros de texto o respecto de algún cuaderno de trabajo complementario. En ellos el docente encuentra los conceptos, las informaciones, las explicaciones y, cuando hay tiempo, algunas actividades de refuerzo que encarga a sus estudiantes sin que sepa, bien a bien, qué pueden obtener de las mismas. “[...] A diferencia de un ejercicio que simplemente se puede asignar a los alumnos sin haberlo examinado de cerca y sin saber con exactitud lo que moviliza —dice Perrenoud—, una situación-problema exige ser [dominada] por el profesor, que debe apropiarse de ella después de haberla caracterizado [desde] un punto de vista epistemológico, didáctico y pedagógico” (Perrenoud, 2002: 80).

ADOPTAR UNA PLANIFICACIÓN FLEXIBLE

Ya se ha dicho antes que la rigidez en la planificación colisiona con un enfoque por competencias dado que “cuando uno trabaja con proyectos y problemas, uno sabe cuándo comienza una actividad, rara vez cuándo y cómo terminará, porque la situación lleva en sí misma su propia dinámica [...] Lo ideal sería dedicar mucho tiempo a un pequeño número de situaciones complejas,

más que tratar una gran cantidad de temas a través de los cuales se debe avanzar rápidamente para dar vuelta a la última página del manual, el último día del año escolar...” (Perrenoud, 2002: 83).

Hoy estamos en una etapa de transición en la que se está introduciendo el enfoque por competencias y en consonancia con ello se busca avanzar, no sin dificultades, hacia un currículo menos sobrecargado y menos prescriptivo. El PIFCYE camina en ese sentido⁶ en la medida en que hace más énfasis en las competencias a desarrollar que en los contenidos específicos que las integran, sugiere actividades de aprendizaje que ilustran la manera como se puede trabajar una sección, pero deja un amplio margen para que el docente proponga otras, y ofrece ideas para el trabajo transversal y el ambiente escolar, si bien a nivel de enunciados todavía demasiado generales.⁷

Pero el rediseño curricular conforme a un enfoque por competencias no garantiza que de manera automática prácticas docentes bien establecidas y que han adquirido el estatus de la “forma correcta de enseñar” vayan a modificarse. Lo esperable, como en toda reforma, es que haya resistencias, atribuibles a que no se comprende

⁶ Apenas si es necesario decir que para que el PIFCYE tenga alguna probabilidad de éxito se requiere que el conjunto del currículo de la educación primaria se organice conforme a la misma lógica.

⁷ Particularmente en el trabajo en el ambiente escolar y en la relación de la escuela con la comunidad, se requiere el involucramiento de toda la comunidad, muy en especial de docentes y órganos directivos de la escuela. Así que convendrá que en materiales complementarios se suministren más pistas en torno a actividades colectivas y proyectos escolares.

el sentido del cambio, a que no se comparte su espíritu, a que se piensa que se trata de una moda más (como tal, efímera) o a la incertidumbre que introduce: las y los docentes se sienten cómodos y seguros con el tipo de práctica profesional que les ha venido funcionando por años, aun y cuando no pocos de ellos tengan dudas fundadas de si las mismas garantizan un aprendizaje significativo para su alumnado.

En relación con las prácticas docentes, la palabra clave en el contexto de un enfoque por competencias parece ser *flexibilidad*. Pero flexibilidad no quiere decir ausencia de planificación, sino simplemente una planificación distinta que aspira a conectar las metas de la enseñanza con las necesidades del alumnado. Hay sobrados testimonios y abundante investigación que acredita que cuanto más prescriptivo es un programa académico (y en este punto, la imaginación burocrática no parece tener límites), menos posibilidad existirá de que se atiendan los intereses, las experiencias, las necesidades y las motivaciones del alumnado y, correlativamente, menos posibilidad habrá de que se produzca un aprendizaje significativo.

La investigación ha demostrado que los profesores que planifican teniendo en cuenta las capacidades y necesidades de sus estudiantes y que además son flexibles mientras enseñan, son más eficaces, especialmente en estimular el pensamiento más complejo, que aquellos otros que realizan una planificación programada con todo detalle, centrada en objetivos operativos y en la enseñanza de datos. Los profesores que van a clase con

la idea de poner en práctica planes detallados basados en objetivos de ese tipo probablemente serán menos sensibles a las ideas y acciones de los estudiantes o no ajustarán sus estrategias de enseñanza a las pistas que les van suministrando sus estudiantes (Darling-Hammond, 2001: 118-119).⁸

NUEVO CONTRATO DIDÁCTICO

En un sistema educativo centrado en los saberes, el profesor tiene la tarea de transmitir el conocimiento, generalmente ya codificado (es decir, la *construcción* del conocimiento no forma parte del proceso pedagógico), y de hacer que el alumnado lo registre lo más fielmente posible, lo cual debe acreditar mediante pruebas simples

⁸ Aunque esta autora centra su estudio en el sistema educativo norteamericano, que opera bajo parámetros muy distintos al nuestro, los numerosos testimonios de profesores que cita ilustran bien las limitaciones que les imponen programas académicos rígidos y excesivamente detallados, de cuyo cumplimiento tienen que dar minuciosa cuenta, lo que obliga a no pocos a rebelarse y a desarrollar estrategias para cumplir los requerimientos administrativos y, al mismo tiempo, conectarse con su grupo para no fracasar en lo sustantivo: “Si lo que hago no conecta con su mundo, habré perdido toda la clase”, dice un profesor. Otro más afirma: “Fui a una escuela para realizar una entrevista, y allí existía un patrón de enseñanza tan rígido que cada profesor a cargo de una materia tenía que ir cubriendo cada día una página del libro. Si alguien me planteara a mí este tipo de rigideces me negaría”. Mientras que otra profesora describe de este modo por qué no sigue, de hecho, las programaciones de clase tan detalladas como lo exige la administración de su distrito: “¿Cómo vas a predecir lo que los niños van a decir, o lo que van a entender o preguntarte? Es sencillamente ridículo. Necesitas saber lo que vas a presentarles, y a partir de ahí empezar a trabajar. Muchos días piensas que vas a presentar algo, y los niños no están preparados para ello, así que te lo saltas. O puede que verdaderamente lo capten y entonces te encuentres con un tiempo extra, y tienes que hacer algo más”. (Darling-Hammond, 2001: 115-126).

de conocimiento, aplicadas en forma individual. En ese contexto, al alumnado le corresponde escuchar, tratar de comprender, aplicarse en la realización de ejercicios y tareas, y probar sus adquisiciones en los exámenes escritos.⁹

En un sistema centrado en las competencias el profesor desempeña un papel estratégico en la medida en que tiene que guiar, aceptar dudas y errores como parte del proceso pedagógico, analizándolos como condición de progreso, así como promover la cooperación entre alumnos en tareas complejas. El alumnado tiene aquí derecho “a la prueba y al error. Está invitado a dar cuenta de sus dudas, a explicitar sus razonamientos, a tomar conciencia de sus maneras de comprender, de memorizar, de comunicar. Se le pide en cierta manera, en el marco de su *profesión de alumno*, transformarse en un practicante reflexivo” (Perrenoud, 2002: 84-85).

PRACTICAR UNA EVALUACIÓN FORMADORA

Ésta es una parte crucial y quizá la más desafiante en el contexto del nuevo enfoque. Nada más ajeno a un enfoque por competencias que evaluaciones individuales, estandarizadas, centradas en conocimientos descontextualizados que, en el mejor de los casos, sólo acreditan la capacidad retentiva del alumnado. En algún sentido, los

⁹ Por cierto, las “competencias” que suele desarrollar el alumnado en estas circunstancias son puramente escolares, relacionadas con estrategias destinadas a aprobar los exámenes, aun cuando no se hayan comprendido bien los contenidos.

exámenes convencionales se organizan sobre la base del premio y el castigo. Es preciso, por lo tanto, utilizar una gama más amplia de instrumentos de evaluación, cuyo sentido no sea sólo ni principalmente certificar, sino ser parte misma de la formación y el desarrollo de capacidades tanto individuales como colectivas. Evaluaciones de nuevo tipo requieren, además, que el docente involucre al alumnado en el proceso, compartiendo, explicando y debatiendo los objetivos y los criterios de las mismas.

En relación con las competencias cívicas y éticas contenidas en el PIFCYE, se necesita una gama de instrumentos de evaluación que pasan por la observación del profesor (que podrá registrar en una bitácora, por ejemplo, actitudes y comportamientos éticos), la autoevaluación individual y grupal, la evaluación recíproca, la evaluación de proyectos, la resolución de situaciones-problema, la elaboración de carpetas de trabajo por parte del alumnado (en las que a lo largo del curso van desarrollando y puliendo continuamente ciertos trabajos, a partir de la revisión grupal), etcétera. Los exámenes convencionales de conocimientos podrán formar parte de esta batería, pero en ningún caso podrán ser el único y ni siquiera el principal instrumento de evaluación.

Sólo recurriendo a estos y otros instrumentos, el profesorado estará en condiciones de evaluar los aprendizajes esperados en Formación Cívica y Ética. De otra manera, y apelando a las pruebas convencionales, cabe preguntarse cómo evaluar razonablemente la gran mayoría de los aprendizajes que indica el PIFCYE. Baste citar algu-

Los ejes transversales se deben considerar como acciones que diacrónica y sincrónicamente se enlazan en un nivel educativo a lo largo y ancho de todos los grados. En éstos, los grados y las asignaturas se encuentran en puntos de identidad académica en los que concurre a una temática. [...] Si aceptamos que la educación debe tener una condición democrática, inteligente y libertaria, el trabajo a realizar en el aula debe ser interesante. La educación actual debe estar orientada al planteamiento de problemas y la búsqueda de sus soluciones, para lo cual los sujetos requieren compartir experiencias.

Manuel Quiles Cruz (coordinador), *Bases para la Planeación por Competencias*, TMESACV, México, 2004.

nos ejemplos: “manifestar y exigir respeto por las diferencias físicas, culturales y sociales que hacen diferentes a las personas”, “argumentar contra situaciones de inequidad y discriminación observables en el entorno”, “utilizar el diálogo como mecanismo para atender conflictos y posibilitar su solución”, “denunciar abusos ante circunstancias que los ponen en riesgo”, “cooperar y participar en actividades que exigen la puesta en marcha de consensos y de trabajo en equipo” o “emplear la negociación y la toma de acuerdos como una forma de resolver conflictos de manera no violenta”.

Por supuesto, cada uno de estos temas puede traducirse a la lógica de conocimientos y

evaluarse en forma convencional: por ejemplo, el último de los aprendizajes anteriormente referidos (“emplear la negociación y la toma de acuerdos como una forma de resolver conflictos de manera no violenta”) puede convertirse en preguntas del tipo ¿qué es negociación?, defina lo que es un acuerdo, mencione tres tipos de conflicto,

¿qué dice el autor fulano o el libro mengano sobre el conflicto?, etcétera.

Pero evidentemente no se trata de eso. Se trata, en cambio, de ver en acción las capacidades de ejecución del alumnado. En el caso del conflicto, sería mucho más útil verificar la medida en que el alumnado defiende sus propios intereses y derechos recurriendo al diálogo, a la argumentación y a técnicas que garanticen una solución de consenso, productiva, sin violencia y con pleno respeto a los derechos de las partes. En ese sentido, la observación del profesor y de los pares cobra especial importancia. Ahora bien, el temor de algunos profesores a utilizar otras formas de evaluación puede referirse a tres aspectos:

- El primero tiene que ver con el conocimiento y el manejo de los nuevos instrumentos de evaluación. Cuando se habla de la observación de ciertos comportamientos para, por ejemplo, detectar hasta qué punto el grupo está aprendiendo a negociar y a arribar a acuerdos, no se trata sólo de mirar, sino de construir parámetros con base en los cuales poder valorar los progresos del alumnado. En este caso, la escala puede ir desde niveles que revelen la ausencia de predisposiciones valorales y de destrezas para negociar hasta aquellos que reflejen ejecuciones más o menos elaboradas en las que se ponen en juego diversas habilidades sociales orientadas a la solución consensuada de problemas.

- El segundo tiene que ver con el riesgo de caer en la subjetividad. De algún modo, los exámenes de co-

nocimiento, por ejemplo los de opción múltiple, tienen el aura de expresar “objetivamente” lo que el alumnado sabe mediante una escala numérica: a tantos aciertos o a tantos errores corresponde una calificación. Es cierto, el resultado es una medición objetiva, pero no necesariamente de lo que el alumnado domina, tampoco de lo que comprende y mucho menos de lo que es capaz de hacer con ese conocimiento en situaciones prácticas. De manera que la objetividad de los exámenes convencionales es ilusoria. En el caso de las nuevas evaluaciones, el factor subjetividad existe, de hecho, pero está acotado por la intuición pedagógica del docente, por su experiencia, por lo que el programa define como aprendizajes esperados, por los parámetros contruidos *ex profeso* por el docente y puestos en común ante el grupo, así como por los resultados de evaluaciones cruzadas (autoevaluación, evaluación recíproca o de pares, etcétera).

- El tercer aspecto tiene que ver con su posible percepción de que estas nuevas maneras de evaluar son un rodeo inútil si al final del camino de todas formas tendrá que asentar una calificación numérica en la boleta. Al menos por ahora no hay otra desembocadura, pero en todo caso las calificaciones producto de las nuevas formas de evaluar expresan cosas muy diferentes: no están ahí ni sirven para distinguir entre alumnos educables y no educables, ni operan en la lógica del premio o el castigo: revelan el punto en el que se halla la persona y el grupo todo en el proceso de desarrollar determinadas capacidades.

¿QUÉ COMPETENCIAS Y PARA QUIÉNES?

Ya se ha dicho que la competencia es un saber hacer que no se reduce de modo alguno a una destreza simple. Es un saber hacer que incluye numerosas operaciones complejas que, a fuerza de ser movilizadas para resolver distintos problemas, llegan a ser dominadas a grado tal que se constituyen en esquemas complejos que pueden entrar automáticamente en acción, sin que medie un gran esfuerzo de reflexión. De ahí que se puede afirmar que “Un experto puede resolver rápidamente ciertos problemas simples, sin necesidad de reflexionar, a través de la rápida integración de una serie impresionante de parámetros, justamente porque es muy competente” (Perrenoud, 2002: 33).

Pero ni el más experto está a salvo de enfrentar nuevas y desconocidas situaciones que desafían sus capacidades: en esas situaciones, el experto es capaz de tomar conciencia del obstáculo y de los límites de los esquemas disponibles, realizar un esfuerzo de reflexión y desplegar nuevas respuestas.

Ahora bien, ¿de qué competencias hablamos? La respuesta puede parecer obvia, pero no lo es por varias razones. La primera se relaciona con el nivel en que nos ubicamos cuando hablamos de competencias. Las hay de índole muy general, que pueden desagregarse en otras más específicas que, a su vez, son recursos de las mayores.

Perrenoud habla de las competencias como si se tra-

tase de “cajas chinas”. Por ejemplo, la competencia de construir acuerdos puede movilizar y requerir competencias más pequeñas como saber escuchar al interlocutor que, a su turno, necesite de otra más puntual como saber hacer una buena pregunta. Pero construir acuerdos puede ser un recurso de una competencia más amplia relacionada con el manejo y la resolución de conflictos, por ejemplo.

Más importante que lo anterior es el de esclarecer el marco de referencia en el que se definen las competencias clave para las sociedades del siglo XXI. Como se ha hecho notar, se trata de una cuestión tanto ética como política: “ninguna lista de competencias clave surge espontáneamente a partir de la observación de las prácticas sociales y las tendencias en las sociedades” (Perrenoud, 2004: 216).

En una sociedad democrática, fundada en la convicción de que todas las personas somos iguales en dignidad y, por eso, lo debemos ser también en derechos, trato y oportunidades, las competencias, particularmente las de carácter cívico y ético, que son las que atañen directamente a la convivencia social, deben estar dirigidas, entre otras cosas, a asegurar a todas las personas la libertad de expresar su humanidad de la manera como juzgue pertinente sin más limitación que la dignidad y los derechos de las demás personas; la capacidad de desarrollar su propio proyecto de vida; el acceso y ejercicio efectivo de derechos fundamentales; el respeto y aplicación del núcleo de normas que constituyen el Estado de derecho

en sentido fuerte; la convivencia en la diversidad; la posibilidad de participar activamente en el espacio público.

Sin embargo, la democracia (y el principio de igualdad que le es consustancial) históricamente ha admitido de hecho considerables niveles de desigualdad de toda índole que vuelven nugatorios ciertos derechos y libertades básicas para algunos colectivos sociales. Derechos y libertades que, en cambio, son accesibles sin restricción y esfuerzo para otras personas y grupos sociales. No se puede hacer abstracción de esta circunstancia cuando se formulan listados de competencias clave, so riesgo de olvidar que para determinados individuos algunas de ellas carecen de significado en tanto no se modifique su situación de exclusión social.

¿Qué sentido pueden tener competencias tales como saber gastar de manera inteligente los propios recursos usando de manera racional la información acerca de productos y servicios, o poder cuidar de la propia salud mediante un uso preventivo y responsable del sistema médico y hospitalario, para personas que viven en situaciones límite de extrema pobreza, carecen de los recursos más elementales, no tienen acceso al sistema público de salud y cuyo desafío mayor es sobrevivir día a día?

Tales personas están en las antípodas de aquellos adultos varones, jóvenes, sanos, de posición económica media o alta, con una red considerable de relaciones sociales y con recursos suficientes para procurarse una buena educación y, en general, una vida holgada que no requieren hacer un esfuerzo especial para ejercer sus

derechos: “[...] desde la perspectiva del centro de la sociedad, las competencias prioritarias se limitan a las necesarias para una ‘vida social normal’” (Perrenoud, 2004: 222), cosa distinta para quienes encaran día con día la hambruna, la pobreza y la inseguridad en sus más variadas expresiones. Para estos últimos, incluso, ciertas competencias que pueden considerarse de interés y utilidad generales, no sólo adquieren connotaciones distintas sino que han de traducirse en capacidades también distintas y de mayor exigencia.

Un claro ejemplo de esto se encuentra en la competencia, enunciada en el PIFCYE, de “Apego a la legalidad y sentido de justicia”:

ESTEREOTIPOS

Un estereotipo no es sólo una representación simplificada y esquemática de un grupo de personas. Toda forma de clasificación o de generalización es siempre simplificada y esquemática, ya que simplificar y generalizar es una necesidad cognitiva. Un estereotipo es un tipo concreto de clasificación que concede un peso desproporcionado a las características negativas de un grupo y transforma rasgos que son productos culturales e históricos en propiedades innatas e inamovibles [...] Los



para un joven adolescente de clase media alta, esta competencia puede aludir, en efecto, a “la capacidad de actuar con apego a las leyes y las instituciones como mecanismos que regulan la convivencia democrática” (Subsecretaría de Educación Básica-SEP, 2007: 9). En cambio, para un adolescente que habita en un barrio marginal, cuya sola apariencia lo convierte en objeto de desprecio para gente de otros barrios y en sospechoso para los cuerpos policíacos, es imperativo

no sólo apegarse a las leyes, sino saberse defender de los posibles actos de discriminación que pueda sufrir de parte de personas de otro nivel socioeconómico y de los potenciales abusos que pueda padecer a manos de los agentes de seguridad pública. Necesitará, entre otras cosas, saber usar las propias leyes, conocer y apelar al apoyo de instituciones públicas defensoras de los derechos humanos e identificar y recurrir a redes sociales de protección, todo ello sin violentarse y sin incurrir en actos que pudieran agravar su situación de indefensión o dar pretextos a sus agresores.

¿Quiere decir esto que no se puede hablar de competencias generales? ¿O qué es preciso pensar en sistemas de competencias distintos, dependiendo del universo social con el que se vaya a trabajar? La respuesta, definitivamente, tiene que ser negativa. No se trata de crear compartimientos estancos ni de validar, por esa vía, la desigualdad y la segmentación social. El objetivo es justamente el opuesto: procurar la cohesión social sobre bases de equidad, y habilitar a las personas para que desplieguen

estereotipos, como formas de ilusión colectiva, son malos no por su esquemática simplicidad, que difumina las diferencias individuales, sino por el excesivo peso otorgado a los rasgos indeseables, convirtiéndolos en innatos.

La pereza de los negros, la irrtabilidad de los italianos, la cicatería de los armenios, el sentimiento tribal de los judíos, la falta de sentido del humor de los alemanes son todos ellos rasgos negativos y, ciertamente, el atribuirlos a estos grupos es insultante.

Avishai Margalit, *La sociedad decente*, Paidós, Barcelona, 1997.

al máximo sus potencialidades y tengan la capacidad de darse una vida digna. Con base en lo anterior, se pueden establecer dos criterios a partir de los cuales se puede definir un sistema de competencias clave:

- Un concepto de condición humana suficientemente amplio que permita definir dicho sistema tomando en cuenta la diversidad de valores, estilos de vida, condiciones sociales y necesidades vitales que caracterizan a los miembros de las sociedades modernas, que por definición son complejas y diversas. Pero por otro lado, un concepto claramente acotado por el sentido y naturaleza de la democracia.¹⁰

- Las necesidades de las personas comunes (que son las más), de tener una vida libre, productiva y digna. En particular las necesidades de aquellas personas para las cuales no resulta natural ni normal tener acceso a libertades, derechos y oportunidades de desarrollo y para las cuales resulta, sin hipérbole, de *vital* importancia tener las capacidades indispensables para “evitar ser abusados, aislados, dominados, excluidos o convertidos en víctimas impotentes de la miseria del mundo” (Perrenoud, 2004: 224).

¹⁰ Cuando se habla de un concepto suficientemente amplio de condición humana, el problema reside en “saber dónde poner los límites de la pluralidad”. Perrenoud ha escrito que “el asunto es bastante difícil. Una democracia no puede permitir todo. Se necesitan competencias para administrar un campo de concentración, perseguir minorías, organizar un asalto, defraudar a las autoridades fiscales, torturar disidentes, organizar la explotación sexual infantil, preparar un golpe de Estado, desarrollar nuevas toxinas bioquímicas o crear un partido fascista. Tales habilidades, obviamente, no son competencias válidas cuyo desarrollo pudiera proponer un Estado democrático” (Perrenoud, 2004: 223).

La aplicación de este par de criterios teniendo como norte *a)* la construcción y defensa de la autonomía personal para no estar a merced de las estrategias y decisiones adoptadas por otros actores, y *b)* la construcción de capacidades de incidencia social para ser tomado en cuenta da como resultado un conjunto de competencias básicas de carácter transversal, aplicables a diversos campos de la vida social (el de la cultura, la ley, la educación, la política, el trabajo, el conocimiento, la salud, el consumo y otros). Perrenoud identifica ocho competencias básicas. A continuación se presenta un cuadro comparativo con las competencias enunciadas por Perrenoud y las referidas por el PIFCYE:

<i>Competencias clave establecidas por Perrenoud</i>	<i>Competencias cívicas y éticas del PIFCYE</i>
Poder identificar, evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades del individuo.	Conocimiento y cuidado de sí mismo.
Poder, de manera individual o grupal, formar y llevar a cabo proyectos, así como desarrollar estrategias.	Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
Poder analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral.	Respeto y aprecio de la diversidad.
Poder cooperar, actuar en	Sentido de pertenencia a la

sinergia y participar de un liderazgo colectivo y compartido.	comunidad, la nación y la humanidad.
Poder construir y operar organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva.	Manejo y resolución de conflictos.
Poder manejar y resolver conflictos.	Participación social y política.
Poder jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base en ellas.	Apego a la legalidad y sentido de la justicia.
Poder construir órdenes negociados por encima de las diferencias culturales.	Comprensión y aprecio por la democracia.

Como se observa, hay algunas competencias enunciadas por Perrenoud que guardan una gran similitud con las del PIFCYE (es el caso, por ejemplo, del manejo y resolución de conflictos) y otras que, al menos de manera parcial, son equiparables (poder jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base en ellas se vincula claramente con la de apego a la legalidad y sentido de justicia del Programa Integral).

Cuando se analizan los componentes de una y otra lista y su sentido último, incluso se pueden encontrar más equivalencias, no obstante que las del Programa Integral son competencias propiamente éticas y cívicas, mientras

que las del listado de Perrenoud son de carácter general, están situadas en un plano de mayor abstracción, y tienen un claro propósito estratégico: poner a la persona en condiciones de afirmar su autonomía, desarrollar un proyecto personal de vida sin ser avasallado por los demás, y organizarse con otros para proyectar y defender de mejor manera sus intereses individuales y de grupo.

Dicho esto, vale la pena detenerse en las implicaciones de tres de las competencias referidas por Perrenoud porque: a) iluminan áreas que aparecen un tanto difuminadas en el Programa Integral, b) permiten hacer algunos subrayados y c) llaman la atención sobre aspectos que no están contemplados por el PIFCYE y que valdría la pena incorporar de alguna manera.

Es el caso de la primera competencia: “Poder identificar, evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades del individuo”. Los derechos, en un sentido amplio, son atributos de la persona, pero ejercerlos implica una defensa y una movilización permanente. Se trata de defender los propios derechos, de manera que nadie se vea tentado a soslayarlos, menospreciarlos o vulnerarlos.¹¹ Pero el sociólogo suizo sostiene que junto con ello, es preciso defender también nuestros

¹¹ “Vivimos en una sociedad en la que se respetan los derechos de quienes menos los necesitan porque son adultos, fuertes y sanos, tienen dinero, están integrados al tejido social, se piensa bien de ellos y tienen poder. Deben de realizar un esfuerzo muy pequeño para conservar sus derechos porque pocos de quienes los rodean se arriesgan a entrar en conflicto con quienes se encuentran en una posición dominante. Por lo general son los derechos de los más débiles los que se pisotean [...] Ellos son quienes necesitan competencias” (Perrenoud, 2004: 235-236).

límites y necesidades porque las personas a nuestro alrededor, de manera inadvertida o intencionada, pueden ignorar ambos y presionarnos para obligarnos a hacer lo que ellos estiman adecuado o lo que no quieren hacer y prefieren que lo hagan otros. De este modo, se pasan por alto por ejemplo necesidades de descanso, silencio, seguridad, estima o autonomía, en tanto los propios interesados no las defiendan: “En todos los casos, se tiene que encontrar *la fuerza para decir ‘no’* [y] encontrar el tono y argumentos correctos para: 1) que sus necesidades y derechos sean reconocidos como legítimos, y 2) evitar represalias peores que la falta de reconocimiento del derecho”, además de asegurarse alianzas y recursos para no encontrarse solo y sin alternativas en caso de llegar a una confrontación (Perrenoud, 2004: 236-237).

Esta competencia está muy relacionada con las dos primeras del Programa Integral: “Conocimiento y cuidado de sí mismo”, orientada a desarrollar la capacidad de una persona para reconocerse como digna y valiosa y para trazarse un proyecto de vida personal, y “Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad”, enfocada a desarrollar la capacidad de los sujetos de ejercer su libertad en el proceso de toma de decisiones, regular su comportamiento de manera autónoma y responsable, y en particular modular la expresión de los sentimientos y emociones a fin de no dañar la propia dignidad y la de otras personas. Pero lo notable y rescatable de la competencia enunciada por Perrenoud es su énfasis en la defensa y protección, no sólo formal, de los derechos,

límites y necesidades de la persona, puestos a prueba a cada momento.

La segunda competencia: “Poder, de manera individual o grupal, formar y llevar a cabo proyectos, así como desarrollar estrategias” también reviste sumo interés. Dice nuestro autor, con toda razón, que en una “sociedad de proyectos” como la nuestra, “todo aquel que no tenga uno se convierte en el instrumento de los proyectos de los otros [...] Vivir sin un proyecto casi siempre lleva al fracaso [...] uno no deja de existir, pero entra en un segundo círculo, el de los observadores” (Perrenoud, 2004: 237-238).

Tener la capacidad de formular proyectos bien estructurados, viables y apegados a la legalidad, así como de imprimirles la fuerza y la voluntad para volverlos realizables es crucial no sólo porque nos sustrae de posibles manipulaciones a manos de terceros, sino también porque afirma la autoestima, al tiempo que da dirección y significado a la propia vida. Formular proyectos implica cubrir al menos tres requisitos:

- Un razonable grado de autoconocimiento (necesito saber qué quiero y adónde deseo dirigirme para actuar en consecuencia).
- Una adecuada percepción y manejo de los aspectos técnicos del proyecto, que incluya las maneras de identificar, superar o evitar obstáculos.
- Una buena capacidad de convencer a otros de las bondades del proyecto para que se sumen a él, le presten apoyo o al menos no lo bloqueen, lo que a su vez

supone un cierto conocimiento psicosociológico de las reacciones de las que dependerá dicha empresa.

Conforme a la línea que hemos venido planteando, sólo se puede aprender a formular proyectos haciéndolos, cuidando su coherencia, viabilidad, legalidad, recursos y apoyos necesarios, y diseñando las correspondientes estrategias que permiten aplicarlos. Existen varias metodologías que ayudan al alumnado a desarrollar sus propios proyectos significativos, tanto a nivel individual como colectivo.¹²

La tercera y última competencia que conviene analizar en la lista de Perrenoud es la referida a “Poder analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral”, que no tiene equivalente claro en la lista del Programa Integral. En general, se trata de una competencia relacionada con la capacidad de desarrollar un juicio crítico, pero su sentido y utilidad tienen que ver más con la autodefensa porque busca dotar a las personas comunes y corrientes de ciertas herramientas para que no sucumban a la vorágine de acontecimientos externos que no conocen ni controlan y que pueden arrasar sus propios proyectos: “[...] la competencia para

¹² En el caso de proyectos colectivos, hay una metodología diseñada para incidir desde la escuela en la mejora del entorno comunitario, que es la de Citizen Project (Proyecto Ciudadano), la cual fue elaborada por el Center for Civic Education y hace años traducida y adaptada al contexto mexicano con éxito por el Instituto Federal Electoral y la entonces Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, de la Secretaría de Educación Pública. Volveremos a ella en el tercer capítulo, cuando abordemos el tema de la educación para la ciudadanía y, en particular, el de capacitar para un mejor funcionamiento de la democracia.

analizar las fuerzas relativas puede ser una de las pocas características valiosas del dominado [...] Para conservar sus intereses o desempeñar sus pequeños proyectos, [los actores comunes] solamente necesitan poder identificar los factores determinantes, límites, rango de acción y posibles resultados. Para esto, tienen que tener una idea lo más precisa posible de cómo funciona el campo y de su posición dentro de él (Perrenoud, 2004: 242).

En pocas palabras, es importante que la gente aprenda y tenga arrestos para decir “no”; formular proyectos propios, técnicamente viables y políticamente posibles; y desarrollar una visión crítica de la realidad. Las tres competencias comparten el propósito de afirmar la autonomía del individuo, impedir que sea objeto de abusos y afirmar su presencia en el mundo.

La educación para la tolerancia,
la inclusión
y la no discriminación

Una de las ocho competencias sobre las que se estructura el PIFCYE es la del respeto y aprecio de la diversidad. Se trata de una competencia fundamental en una sociedad democrática que, como tal, reconoce, promueve y celebra la diversidad en sus más variadas expresiones porque la misma es la expresión de la libertad más básica de la persona, que es la libertad de ser, esto es, la libertad de expresar su humanidad de la manera como mejor le acomode, sin más restricciones que las que le impongan la libertad, la dignidad y los derechos de las demás personas.

La libertad de ser supone el derecho a ser uno mismo, a tener su personal concepción del mundo y su propio proyecto de vida sin que nadie lo menosprecie por lo que es y sin que nadie tampoco lo obligue a renunciar a su identidad. Así visto el asunto, la libertad de ser se expresa entonces como derecho a la diferencia. El ejercicio efectivo de este derecho es lo que hace posible y da lugar a la diversidad, que no es otra cosa que la ex-

presión necesariamente diferenciada, múltiple, de nuestra condición humana.

En una democracia, la diversidad es un bien público que el Estado ha de cuidar y proteger de cualquier tentativa de restringirla o anularla, provenga de donde sea. Y una de las mayores amenazas a la diversidad, como veremos más adelante, proviene de la discriminación. En efecto, si la discriminación es tan ominosa es precisamente porque niega esa libertad esencial de ser a ciertas personas y grupos sociales invocando para ello motivos espurios como su origen étnico o nacional, su apariencia, su condición social o económica, su condición de salud, su condición migratoria, su sexo, su edad, su preferencia sexual, su lengua, su religión, su ocupación, su discapacidad y un largo etcétera.

Por eso es que la discriminación debe ser tenazmente combatida en todas las esferas de la vida social. La escuela, desde nuestro punto de vista, está llamada a jugar un papel de primera importancia en la lucha contra toda forma de discriminación. Su aporte puede ser decisivo en la construcción y difusión de una cultura de inclusión social y de respeto a la diversidad.

Hacia ese gran objetivo apunta el Programa Integral cuando incluye el respeto y aprecio de la diversidad como una de las competencias básicas. Dice el PIFCYE:

Esta competencia refiere a la capacidad para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, al tiempo que respetar y valorar sus diferencias en su forma

de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir [...] El respeto y el aprecio de la diversidad implican también la capacidad de cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación, así como valorar y asumir comportamientos de respeto a la naturaleza y sus recursos (Subsecretaría de Educación Básica-SEP, 2007: 8).

Con esta competencia se busca que el alumnado haga suya la convicción de que la convivencia en la diversidad es algo valioso en sí mismo y que cualquier circunstancia que la limite empobrece nuestras vidas y pone en riesgo nuestras libertades y derechos fundamentales. Más específicamente, se pretende que el alumnado desarrolle capacidades no sólo para valorar la diversidad, sino para defenderla y promoverla, para interactuar productivamente en un contexto signado por diferencias de muy distinta naturaleza, para denunciar actos discriminatorios, así como para desplegar acciones y proyectos orientados a la inclusión social.

Pero difícilmente la escuela va a cumplir este cometido si en sus mismos espacios existe discriminación y si no se hace nada para combatirla. Sería absurdo y se estaría enviando al alumnado un doble mensaje, profundamente perturbador, si se pretendiera desarrollar una competencia relacionada con el aprecio por la diversidad en un contexto que tolera o favorece la discriminación, la violencia o la exclusión. Desarrollar la capacidad de apreciar la diversidad obliga a combatir la discriminación en la escuela: de hecho esa tarea debería formar parte

sustantiva de los aprendizajes prácticos orientados al desarrollo de la referida competencia.

En consecuencia, la discriminación no puede verse como un mero problema externo a la escuela que el alumnado deberá enfrentar en un futuro más o menos remoto, para lo cual la escuela debe proveerle ciertos conocimientos y herramientas. Por el contrario, la discriminación es un problema *de* la escuela que tiene que ser enfrentado *aquí y ahora* por todos los miembros de la comunidad educativa, no sólo porque constituye una inadmisibles forma de violencia que afecta a numerosos estudiantes, no pocos de ellos provenientes de grupos en situación de vulnerabilidad, sino, sobre todo, porque sus derivaciones y consecuencias cuestionan el sentido mismo de la institución escolar en dos de sus propósitos esenciales: enseñar a aprender y enseñar a convivir.

De hecho, la tesis fundamental de este capítulo es que la presencia de cualquier forma de discriminación en la escuela entraña el fracaso de la misma. Fracaso, primero, en su misión de hacer que los alumnos aprendan, porque la o el estudiante discriminado no se encuentra en aptitud de aprender, dedicado como está a defenderse de la humillación, los abusos y la violencia psicológica y/o física de que es objeto. Y fracaso, en segundo lugar, en su propósito de hacer que los alumnos aprendan a convivir ahora y en el futuro en un marco de respeto a la diversidad, porque en un contexto donde prevalece la discriminación lo que asimila el alumnado no es la cultura de la tolerancia, la empatía y la cooperación,

sino las duras e implacables reglas de la arbitrariedad, la fuerza y el atropello.

De suerte que en esta materia, la escuela no puede titubear: la discriminación es inadmisibile. Ignorarla, permitirla, fomentarla tiene ominosas consecuencias que se manifiestan de muy diversas maneras: como violencia, ausentismo, fracaso y deserción escolares e incluso como propensión a las adicciones.

Por eso combatirla es un imperativo para las instituciones educativas. Y la discriminación se combate, por supuesto, promoviendo una cultura de la tolerancia y la inclusión, lo que exige incorporar nuevos temas y nuevas miradas sobre viejos temas en los programas educativos (aspecto que ya se concreta de muchas maneras en la nueva asignatura de Formación Cívica y Ética), pero también modificando los términos de la relación entre alumnos, entre éstos y los docentes, entre éstos y los padres de familia, entre la escuela y la comunidad, y también transformando el ambiente escolar y las formas de gestión y dirección bajo principios de respeto y atención a la diversidad. Sobre ello versa este segundo capítulo. Pero impulsar estos cambios requiere antes entender a cabalidad el significado del fenómeno discriminatorio, así que las páginas siguientes están dedicadas a definir el fenómeno, a identificar sus causas y consecuencias, así como a explorar sus dimensiones y la forma como se manifiesta en la escuela.

¿QUÉ ES LA DISCRIMINACIÓN?

Discriminación se deriva del latín *discriminatio*, que significa distinción, separación, que procede a su vez de la partícula *dis*, dividir, y *cerno*, distinguir, percibir claramente (de ahí, por ejemplo, discernir). Conforme al *Diccionario de la Lengua Española*, el término discriminar tiene tres distintos significados:

- Separar, distinguir, diferenciar una cosa de otra.
- Dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, políticos, religiosos u otros.
- Apreciar dos cosas como distintas (no las mismas) o como desiguales. (Real Academia de la Lengua, 2005.)

La acepción más común y extendida es la segunda. Y aunque se trata de una definición que no ofrece demasiados elementos para ahondar en la naturaleza del fenómeno, si se lee contra el fondo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, según la cual todas las personas somos iguales en dignidad y derechos, queda claro que discriminar es ilegítimo, tanto más porque no se reduce a una pura percepción desvalorizada del otro, sino a una acción que degrada al otro.

En ese sentido, dicha definición coincide con el significado que se le asigna al término en las ciencias sociales. Según H. P. Fairchild, la discriminación es “un trato desigual dispensado a grupos que tienen un *status* en principio igual”. De ahí que la discriminación lleve

consigo “un elemento de distinción injusta, inmotivada y arbitraria en la imposición de cargas y distribución de favores” (UNESCO, 1987: 720).

Así que, en principio, puede decirse que cuando hablamos de discriminación nos estamos refiriendo a un conjunto muy heterogéneo de actitudes y conductas individuales, pero también de prácticas sociales e institucionales que, de manera directa o indirecta, en forma intencionada o no, implican un trato de inferioridad, inmerecido y arbitrario, a determinadas personas o grupos sociales en razón de rasgos que éstos presentan o se les atribuyen y que socialmente han sido poco valorados o estigmatizados.

Vale la pena detenerse un momento en este último punto. La discriminación, en efecto, es producto de la estigmatización social de ciertos rasgos que se consideran perturbadores, nocivos o disolventes. Recordemos que el estigma es una marca socialmente impuesta para señalar a todo aquel que se desvía de la norma considerada como aceptable, a fin de que su indigna condición sea públicamente visible. El estigma, que en el pasado fue una marca física, se ha transfigurado en marca simbólica, pero su potencial de desprestigio y marginación no ha disminuido un ápice.

¿Quiénes imponen los estigmas? Hablamos de procesos sociales sumamente complejos, pero dicho de una manera muy simple, en principio, los imponen quienes están en posición de convertir su propia visión de las cosas en la visión general y aceptada, y de marginar a

todos los que de un modo u otro la desafían. Validan y refuerzan estos estigmas aquellos que por convicción o conveniencia hacen suya la visión predominante y aquellos otros que la reproducen inercialmente.

Ahora bien, ¿cuáles son los rasgos a los que se les ha colocado un estigma? Son enormemente variados y se modifican según las épocas, las sociedades y las tradiciones culturales. No obstante, se pueden encontrar constantes asociadas a variables tales como el sexo, el color de la piel, el origen étnico, la condición socioeconómica, la apariencia, la edad, la discapacidad, la preferencia sexual, la condición migratoria, la profesión de una determinada fe religiosa, la ocupación y la lengua, entre las principales.

¿Por qué estos rasgos? Porque son los que desafían los parámetros predominantes de lo que se considera moral, estético, sano, deseable. Si por ejemplo el ideal de una sociedad es la eficiencia y la productividad, todo lo que no encaje estrictamente en dicha racionalidad será objeto de rechazo (por ejemplo, las personas con discapacidad y los adultos mayores). Si el ideal estético gira alrededor del tipo caucásico (alto, rubio, de ojos claros), entonces la piel oscura, la estatura corta, el ser indígena serán notas disonantes. Si la heterosexualidad se considera la única expresión posible de la sexualidad y la afectividad humanas, cualquier otra manifestación será considerada antinatural y aberrante.

Desde el punto de vista del agente discriminador, el hecho de que una persona presente objetivamente o le

sean atribuidos estos u otros rasgos “desviados” la convierte en candidata al rechazo. En su óptica, el acto de discriminación no es más que una reacción justificada (casi se diría defensiva) frente a la “provocación social” que encarna quien desborda los parámetros considerados normales.

Es evidente, sin embargo, que los rasgos o atributos no son en sí mismos los responsables de la discriminación: son más bien los detonantes del fenómeno y los motivos que de manera espuria se invocan para justificarlo y para legitimar acciones que lesionan los derechos de las personas discriminadas. Porque como lo dice Alain Bijou, existe discriminación social cuando en un grupo o en una sociedad, una parte de la población recibe un trato diferente y desigual en relación con el conjunto: “En principio y en derecho, la parte que sufre la discriminación se encuentra en el mismo estatuto legal que las otras. Pero, en la práctica, resulta lesionada en sus derechos, privada de los beneficios comunes o vinculada a obligaciones particulares” (UNESCO, 1987: 720). Como vamos a ver poco más adelante, la afectación de derechos fundamentales es uno de los rasgos más importantes y a menudo más olvidados del fenómeno discriminatorio.

Llegados a este punto, resulta evidente que el concepto de discriminación sirve para designar actitudes y prácticas muy disímolas, que se aplican a grupos muy diversos en muy distintos campos de la vida social, con consecuencias también dispares. Lo anterior hace necesario encontrar los denominadores comunes a todo acto

de discriminación, independientemente de su modalidad y de su destinatario. Estos rasgos son los siguientes:

- Se sustenta en sentimientos implícitos o abiertos de desprecio a determinadas personas y grupos.

- Estos sentimientos se hallan asociados a prejuicios, estereotipos y estigmas que llevan a ciertas personas a considerar a otras personas y grupos no sólo como diferentes sino como inferiores en un sentido intelectual, social o moral, por lo que ameritan ser tratados como si valieran menos.

- Esto en la práctica se traduce en la degradación e invisibilización de las personas discriminadas: se omiten sus necesidades, se deslegitiman sus demandas y, sobre todo, se obtura su acceso a oportunidades de desarrollo y se restringen sus derechos fundamentales.

- Cuando esto último ocurre de manera crónica y sistemática, la discriminación necesariamente conduce a la exclusión social, que es su producto más conspicuo.

¿CUÁLES SON LAS CAUSAS DE LA DISCRIMINACIÓN?

Si, como vimos, los motivos alegados por los discriminadores son espurios, queda por contestar la pregunta acerca de cuáles son las causas de fondo de la discriminación. Responder a esta interrogante desborda con mucho los alcances del presente texto, pero no pueden dejar de decirse algunas palabras al respecto. Hablaremos de tres grandes causas:

- La causa principal que subyace al acto discriminatorio es una cuestión de poder: es el afán de dominio y control sobre otras personas o grupos.¹³ Ciertamente, no hay mejor forma para justificar el dominio que se ejerce sobre otras personas que presentarlas como intrínsecamente inferiores, portadoras de una diferencia amenazante que es preciso someter. Un ejemplo claro y elocuente de esto lo encontramos en las operaciones de conquista y dominio colonial. Los conquistadores ofrecen una imagen denigrante de los pueblos conquistados que legitima su acción y la hace aparecer no sólo como prudente sino como necesaria: conforme a su versión, los conquistados son pueblos bárbaros, atrasados, que creen en supercherías, que deben ser sometidos y civilizados, todo en nombre de su propio bien.

- Un principio semejante, pero en una escala menor, más específica y focalizada, opera cuando un grupo pretende excluir a otro del acceso a bienes, servicios, derechos y oportunidades o del control de espacios y dominios particulares. Para hacerlo eficazmente sin tener que recurrir a la fuerza o para legitimar el uso de dicha fuerza se necesita construir e imponer la visión según la cual el grupo contrario no es merecedor de participar en los mismos términos que el propio en razón de su propia naturaleza o conducta: “La discriminación puede provenir de situaciones competitivas y de conflicto

¹³ “Con frecuencia la discriminación funciona como coartada e instrumento de la pura y simple explotación material de las personas...” (Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación, 2001: 131).

donde los grupos implicados tienen un *status* desigual. De hecho, cuando dos colectivos están en conflicto la práctica de la discriminación se hace norma social [...] La discriminación se presenta así como el medio idóneo para solucionar la competición resolviendo la cuestión del poder” (Martínez y Martínez, 1996: 27).

- El tercer factor tiene que ver con esquemas de representación socialmente construidos que condicionan la forma como nos miramos unos a otros y, en consecuencia, los términos de nuestra interacción. Más adelante volveremos sobre este punto, harto complejo. Baste por ahora señalar que una parte muy significativa de la discriminación se funda en prejuicios y estereotipos profundamente arraigados y por lo general asimilados en forma muy temprana en los procesos de socialización (en la familia, en el barrio, en lo que se recibe de los medios de comunicación, en el grupo de pares, etcétera), los cuales se reproducen de manera inercial de generación en generación. La llamada “falacia discriminatoria”, como la llaman algunos autores, “induce a concebir las desigualdades como resultado de la naturaleza y no como construcción cultural. Por esa vía, la discriminación busca, y muchas veces consigue, su aceptación y su legitimidad” (Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación, 2001: 129). La asociación entre prejuicios y discriminación es tan marcada que Bethlehem afirma que la discriminación es la manifestación conductual del prejuicio (Martínez y Martínez, 1996: 28) en tanto que Allport considera a la discriminación como expresión de

prejuicios, que “suele desembocar en la exclusión más o menos abierta de miembros del extragrupo” (UNESCO, 1987: 1720).

¿QUÉ CONSECUENCIAS TIENE LA DISCRIMINACIÓN?

Si la discriminación excluye, de forma inmerecida e injusta, a personas y grupos sociales enteros del acceso a oportunidades de desarrollo y derechos fundamentales, entonces estamos no ante un asunto menor, sino ante una problemática de graves consecuencias. He aquí las fundamentales:

- *Daña la dignidad de las personas.* La discriminación humilla a las personas porque rechaza las formas específicas en que las mismas expresan su humanidad: “¿Y qué razón mejor podemos tener para sentirnos humillados —escribe Avisahi Margalit— que la violación de nuestros derechos, especialmente de aquellos que, supuestamente, protegen nuestra dignidad?” (Margalit, 1997: 35). Al humillar a las personas, al degradarlas, la discriminación las despoja de su condición de seres humanos,¹⁴ y las deja en estado de vulnerabilidad frente a todo tipo de

¹⁴ Afirma el propio Margalit que a menudo humillar a alguien es tratar a un ser humano como si no lo fuese: “Existen diversas maneras de tratar a los humanos como si fuesen no humanos: a) tratarlos como objetos; b) tratarlos como máquinas; c) tratarlos como animales; d) tratarlos como seres infrahumanos [...] Hay otra forma, históricamente importante, de excluir a los humanos de la comunidad humana, que consiste en tratar a los individuos o a grupos de personas como diablos que propagan el mal absoluto y destruyen a la humanidad” (Margalit, 1997: 81). Respecto a la humillación, se ha dicho también lo siguiente: “Quizás no haya violencia real o simbólica más destructiva y perniciosa que la basada en la humillación y el sobajamiento ligados a la impugnación o

abusos. Muchas personas incluso interiorizan tanto la discriminación que terminan pensando que ellas son las responsables de la discriminación que sufren.

- *Socava la igualdad, principio constitutivo de la democracia.* La discriminación provoca que, a despecho de la igualdad formal, unas personas tengan acceso efectivo a derechos y otras personas, no. Y la negación de derechos para unos significa privilegios para otros, de modo que en una sociedad democrática, en donde todos somos formalmente iguales, la discriminación es el fundamento de los privilegios sociales.

- *Ataca el principio de ciudadanía.* En su acepción clásica, la ciudadanía se define en términos de posesión de derechos.¹⁵ La discriminación impide que determinadas personas y colectivos sociales gocen o ejerzan efectivamente derechos sociales, económicos, políticos y civiles. De ahí que una persona discriminada sea una persona con sus derechos disminuidos que no puede, más que formal y retóricamente, ser considerado como un ciudadano en toda la extensión de la palabra.

- *Niega la diversidad.* La discriminación se caracteriza por estigmatizar y en ocasiones por perseguir activamente determinadas diferencias que juzga indeseables, ilegítimas

desconocimiento de lo que cada persona es, de lo que cree o de lo que piensa, de sus preferencias o de su pertenencia a un grupo determinado” (Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación, 2001: 130-131).

¹⁵ Como veremos en el capítulo 3, la moderna discusión al respecto complementa esta perspectiva con la noción de que los derechos deben estar acompañados de virtudes y compromiso cívicos para garantizar que aquéllos no devengan en una pura ciudadanía pasiva e irresponsable.

o perturbadoras, cancelando la expresión de la diversidad (que es connatural a toda sociedad y que constituye el corazón de la convivencia en democracia), o por lo menos constriéndola a las fronteras de lo que la cultura hegemónica juzga como “políticamente correcto”.

- *Entraña costos que lastran el desarrollo económico general.* Al marginar por razones de estigma a determinadas personas y colectivos de oportunidades de desarrollo, por ejemplo las educativas y laborales, termina por impedir que se incorporen a la vida productiva o por propiciar que entren en condiciones desventajosas, generando un monstruoso desperdicio de talentos, aptitudes y experiencia y, por esa vía, pérdidas incalculables para la economía de un país.¹⁶

- *Genera y produce desigualdad.* Al negar de manera sistemática el ejercicio efectivo de derechos y el acceso a oportunidades de desarrollo, la discriminación condena a personas y colectivos sociales enteros a la marginalidad y a la exclusión social, de suerte que propicia pobreza y acentúa la desigualdad.¹⁷

¹⁶ La discriminación entraña un círculo vicioso en el que el prejuicio pone fuera del alcance de personas o grupos determinados, ciertos derechos, bienes y oportunidades de desarrollo, lo cual refuerza su condición de vulnerabilidad social, por ende, su situación de marginación y pobreza, lo que a su vez retroalimenta el desprecio de que es objeto, en una espiral de desigualdad que “dificulta enormemente el resarcimiento de los daños producidos tanto en el nivel personal como en el social” (Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación, 2001: 130).

¹⁷ “Entre los factores o causas concurrentes de pobreza —dicen Cordera y Palacios— se pueden señalar los siguientes: a) la relación con la propiedad o los activos socialmente validados; b) el trabajo; c) los vínculos relacionales, tales como la familia y la pertenencia a la comunidad o a la nación; y d) los

¿CUÁNTA DISCRIMINACIÓN EXISTE EN MÉXICO?

Una respuesta contundente y lacónica a esta pregunta es que existe mucha discriminación y de todo tipo, aunque parte considerable de ella invisibilizada o naturalizada no sólo por los prejuicios y los estereotipos, sino porque se halla entreverada en la estructura y funcionamiento de una sociedad organizada de forma tal que excluye por necesidad a proporciones importantes de sus habitantes de los beneficios del desarrollo. Es lo que podríamos llamar la discriminación estructural, que se expresa en datos duros de pobreza, marginación y desigualdad que afectan de manera mucho más acentuada a determinados grupos sociales que, coincidentemente, son los que de modo más recurrente padecen discriminación. Los datos que a continuación se presentan muestran de forma nítida y descarnada los efectos más dañinos, perdurables y muchas veces irreversibles del fenómeno discriminatorio.¹⁸ Empecemos con el caso de las mujeres, objeto de la discriminación más ancestral de que se tenga noticia.

factores como género, raza, religión, nacionalidad y las discapacidades que marcan una precariedad en relación con los derechos. En ese sentido —continúan diciendo— la discriminación que se ejerce en nuestro país hacia las mujeres, los indígenas, los ancianos y los discapacitados no escapa de ser una de las fuentes generadoras de desigualdad y de pobreza. Estos tipos de discriminación producen pobres que no son solamente seres humanos carentes de dinero; son mucho más que eso, son seres humanos afectados en sus condiciones materiales, sociales, políticas y hasta psicológicas” (Cordera y Palacios, 2001: 1).

¹⁸ Salvo advertencia en contrario, todos los datos que se refieren enseguida provienen de la Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación (2001: 134-155).

- Aunque existen ramas económicas cuya composición por sexo es casi paritaria, en la rama de comunicaciones y transportes nueve de cada 10 ocupados son hombres, y en la administración pública y defensa, siete de cada 10 son hombres.

- Se estima que el ingreso por trabajo remunerado es, en promedio anual, de 4,486 dólares para las mujeres y de prácticamente el triple para los hombres: 12,184 dólares.

- Las mujeres que perciben más de cinco salarios mínimos representan sólo el 9.9%, mientras que los hombres en esa condición alcanzan el 13%.

- El 11.3% de las mujeres mayores de 15 años en el 2000 era analfabeta en comparación con el 7.4% de hombres en ese rango de edad.

- Las principales víctimas de la violencia familiar son en un 60% las niñas y los niños y en un 30% las otras mujeres de la casa.

Por otro lado, la discriminación que sufren los indígenas es bien conocida, pero dista mucho de expresarse sólo como desprecio e incompreensión. Muy por el contrario, los estudios en materia de desarrollo humano que exploran la relación que éste guarda con el factor de pertenencia étnica, no dejan lugar a dudas acerca de las devastadoras consecuencias materiales que ha tenido esta discriminación:

- Las entidades con una mayor proporción de población indígena (Puebla, Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas) se ubican en los últimos cinco lugares de la

clasificación del Índice de Desarrollo Humano¹⁹ a nivel nacional.

- De igual modo, de los 386 municipios de alta marginación en el país, 209 son de población mayoritariamente indígena.

- El municipio con el menor Índice de Desarrollo Humano es eminentemente indígena y tiene un nivel equivalente al que existía en promedio en el país en 1937.

EL LENGUAJE Y EL GÉNERO

En términos generales el lenguaje sexista ha fomentado, con el empleo de estereotipos insidiosos y asimetrías semánticas y sintácticas, una imagen de la mujer que desestima su contribución a la sociedad e incluso su presencia misma en ciertas áreas. También se la representa como alguien fundamentalmente incompleta, que se define necesariamente por su relación con los hombres, su sexualidad y sus funciones reproductivas. En cambio, la representación del varón parece dar por sentado los atributos que se les escatiman a las mujeres. Son los actores sociales



- La población de habla indígena presenta un índice de analfabetismo cuatro y media veces más alto que el promedio nacional (45% contra 10%).

- La población indígena que no ha terminado la primaria es del 75%, cuando en el nivel nacional es del 36%.

- Los alumnos indígenas de cuarto año que cumplen con habilidades de lecto-escritura es apenas del 8%, mientras que el promedio nacional se ubica en el 25%.

- Más del 50% de las viviendas ubicadas en regiones indígenas no tiene electricidad,

¹⁹ Es un índice que considera la combinación de las variables de esperanza de vida, acceso a los servicios educativos y el Producto Interno Bruto.

el 68% carece de agua entubada, el 90% de drenaje y el 76% tiene piso de tierra.

Es interesante observar cómo los efectos de la discriminación sobre las condiciones de vida de las personas se intensifican y agravan cuando se combinan y superponen dos o más motivos objeto de estigma. Al relacionar las variables de etnicidad, género y pobreza, resulta evidente que la situación de las mujeres indígenas es, en general, más desventajosa que la de los hombres indígenas: son *esclavas entre los esclavos*:

- La población indígena analfabeta es casi del doble en las mujeres que en los hombres: 48.1 por 29.6%.

- Las mujeres indígenas sin instrucción primaria representan casi el doble que los hombres: 45.8 por 28%.

- El porcentaje de mujeres indígenas con instrucción postprimaria es de casi la mitad en relación con el de los hombres: 8.9 por 15.8%.

- A diferencia de lo que sucede en el nivel nacional, la esperanza de vida entre las

mujeres indígenas es menor que la de los hombres: 71.5 por 76 años.

naturales, los agentes de todo cambio importante, los sujetos de los derechos y los individuos por antonomasia. El lenguaje contribuye a “normalizar” esta percepción de las cosas haciendo más visibles a los hombres y haciendo menos evidente la presencia de las mujeres en el ámbito público. Es “normal”, lo “previsto”, que el director de una empresa, el rector de una universidad o el presidente del país sea varón, lo “anormal” o “inesperado” es que sea una mujer.

Héctor Islas Azáis, *Lenguaje y discriminación*, Cuadernos de la Igualdad, 4, CONAPRED, México, 2005.

En cuanto a la discriminación por razones de edad, las cifras no son más alentadoras. “Aunque con especificidades, tanto las niñas y los niños como los adultos mayores comparten en México una situación de indefensión frente a una sociedad que se resiste a considerarlos sujetos de derecho y merecedores de un trato diferenciado que les permita el acceso a oportunidades claras de desarrollo en un esquema de equidad y solidaridad” (Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación, 2001: 156).

- El Índice de los Derechos de la Niñez Mexicana²⁰ de 0 a 5 años, si bien revela avances entre 1998 y 2003, también deja ver profundas diferencias a nivel regional y estatal como, por ejemplo, que una niña o niño nacido en Guerrero tiene proporcionalmente cerca de una tercera parte de las oportunidades de conservar la vida, de crecer saludablemente y de educarse durante los primeros años que uno nacido en Nuevo León.

- Un niño de la región Pacífico Sur tiene, en promedio, menos de la mitad de las oportunidades que uno de la región Pacífico Norte.

- Los estados con las puntuaciones más bajas en el ejercicio de los derechos de la niñez son las entidades con mayor número de niños indígenas. Sobre una escala

²⁰ Construido por UNICEF, su Consejo Consultivo y el observatorio ciudadano de Políticas de Niñez, Adolescencia y Familias. El Índice mide la situación de las niñas y niños de México. Incluye el derecho a vivir, a crecer saludable y bien nutrido y a desarrollarse mediante la educación. El valor del índice varía entre 0 (la calificación más baja) y 10 (la máxima) (UNICEF, 2005).

de 10, las puntuaciones son: Guerrero, 2.90; Chiapas, 2.95, y Oaxaca, 3.68.

Este listado podría crecer inacabablemente con cifras que terminarían dibujando un país con una extendida vocación discriminatoria y atravesado por profundas desigualdades e injusticias. La pregunta que de inmediato surge es si la sociedad está consciente del problema de la discriminación, si se percata de sus dimensiones, si reconoce sus consecuencias e identifica cuáles son los grupos más propensos a sufrirla.

Para intentar al menos una primera respuesta a estas interrogantes vale la pena asomarse a los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Secretaría de Desarrollo Social-Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2005),²¹ la cual explora las percepciones sociales sobre el tema. La Encuesta muestra que la experiencia de la discriminación es moneda de

²¹ La Encuesta se propuso conocer las percepciones sociales acerca del fenómeno discriminatorio analizando la problemática tanto desde el punto de vista de la población general como desde la perspectiva de algunas poblaciones específicas hipotéticamente expuestas a este fenómeno. Así, hubo una muestra para población en general (se aplicaron 1,482 encuestas a personas de 18 años y más) y submuestras igualmente representativas a nivel nacional para los siguientes grupos: adultos mayores (761 entrevistas), indígenas (765), personas con discapacidad (594), minorías religiosas (805) y mujeres (1,012), totalizando 5,608 cuestionarios aplicados. Para explorar al grupo de preferencias sexuales no heterosexuales y dada la dificultad metodológica para identificarlo y construir una muestra representativa, se optó por hacer un estudio de caso a partir de 200 entrevistas. El esquema de muestreo fue estratificado, de conglomerados, polietápico, con probabilidad proporcional al tamaño y selección aleatoria de las unidades en las distintas etapas del muestreo. El nivel de confianza para la muestra de población en general fue de 95%, con un margen de error de ± 3 a 4 puntos, mientras que el nivel de confianza de las submuestras es de 90%, con un margen de error de ± 4 puntos (Sedesol, 2005).

uso corriente en nuestro país, que somos una sociedad discriminatoria y que fenómenos tales como machismo, racismo, xenofobia, clasismo, homofobia e intolerancia religiosa son todavía elementos constitutivos de la forma de ver la vida de sectores significativos de la población.

Los resultados de la encuesta ponen de manifiesto las ambigüedades y las contradicciones propias de una cultura en transición, que al mismo tiempo que dejan ver una creciente sensibilidad social hacia la diversidad, también revelan las rémoras de una cultura autoritaria, arraigada en el ideal de la uniformidad y profundamente recelosa e intolerante frente a la diferencia.

Estas contradicciones emergen, por ejemplo, a propósito de las mujeres. El 84% de los entrevistados dijo que aprobaría el hecho de que una mujer quisiera tener un hijo y criarlo como madre soltera y el 96% afirmó que es injustificable que un hombre le pegue a una mujer. Sin embargo, frente a estas opiniones más liberales y respetuosas aparecen otras que permiten columbrar que el machismo y la misoginia no se hallan en retirada: uno de cada cinco mexicanos considera que es natural que a las mujeres se les prohíban más cosas que a los hombres, un porcentaje prácticamente idéntico opinó que las mujeres tienen menos capacidad que los hombres para ejercer cargos importantes, dos de cada cinco fueron de la opinión de que las mujeres que quieran trabajar, deben hacerlo en tareas “propias de su sexo” y uno de cada tres dijo que es normal que los hombres ganen más que las mujeres. Todavía más: 23.1% estuvo de acuerdo

con que muchas mujeres son violadas porque provocan a los hombres.²²

El carácter transicional que caracteriza a las percepciones sobre el fenómeno discriminatorio en México reaparece a propósito de las personas con discapacidad: el 23.5% identifica a las personas con discapacidad como uno de los grupos que más sufren por su condición y un porcentaje semejante admite que es uno de los grupos que enfrenta más dificultades para conseguir trabajo, pero el 41% de los entrevistados opina que las personas con discapacidad no trabajan tan bien como las demás, el 33.7% está de acuerdo con la afirmación según la cual en las escuelas donde hay muchos niños con discapacidad, la calidad de la enseñanza disminuye, mientras que 42% afirma que frente a los problemas de empleo, sería preferible dar trabajo a las personas sin discapacidad que a las que tienen discapacidad.

En el caso de los indígenas sobreviven intactas en el

²² Algunas contradicciones, sin embargo, entre opiniones liberales y tradicionales son, al menos en parte, aparentes y se explican más bien por el hecho de que la gente responde en términos del *deber ser*, a lo que contribuye una cierta formulación de los reactivos: por ejemplo, al preguntársele a los entrevistados “¿Usted cree que negarle el empleo a una mujer embarazada es, o no es, una violación a sus derechos?”, el 88% de los entrevistados opinó que sí era una violación. Asimismo, al preguntársele su opinión sobre qué es preferible para México, que se respeten los derechos al trabajo de las mujeres, aunque se tengan que pagar incapacidades por embarazo, o que las empresas no acepten mujeres embarazadas, aunque con ello se limiten los derechos de las mujeres, el 83% dijo preferir que se paguen las correspondientes incapacidades. Que seguramente hubo un sobrerregistro de opiniones positivas queda claro cuando, a propósito de otro reactivo, el 24.4% afirmó que sí le pediría un examen de embarazo a una mujer al solicitar empleo. Pedir la prueba de gravidez constituye un acto claramente discriminatorio.

imaginario social algunas de las nociones más caras al discurso racista: 43% opina que los indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales, 34.1% opina que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es no comportarse como indígenas y 40% estaría dispuesto a organizarse con otras personas para solicitar a la autoridad que impida a un grupo de indígenas establecerse cerca de su comunidad.

Aquí también las cifras y los ejemplos podrían extenderse. En todo caso, un acercamiento a los datos de la encuesta nos indica que el fenómeno discriminatorio está presente en prácticamente todos los ámbitos de nuestra vida social y afecta a muchísimas más personas de las que parecen a primera vista. Por lo tanto, no es un problema de minorías que sólo interese a ellas. En realidad estamos ante un problema que afecta a sectores amplios, los cuales son objeto de discriminación en razón de ser lo que son, y ello incluye a las mujeres, que por sí solas constituyen una mayoría demográfica; a los adultos mayores, que suman poco más de 7 millones; a los indígenas, que representan poco más de 10 millones, a las personas con discapacidad, que probablemente son una cantidad equivalente,²³ etcétera.

²³ Conforme al Censo de Población del 2000, hay en México 2.3 millones de personas con discapacidad. Los expertos, sin embargo, estiman que hay un serio subregistro en esa cifra merced a que sólo se incluyó una pregunta al respecto en el cuestionario, a que éste puede ser contestado por una persona en nombre de toda la familia, a que suele haber confusión respecto a qué es una discapacidad, así como al mismo prejuicio social que lleva a ciertas

Más allá de estas cifras, hay dos aspectos en los que conviene detenerse porque ambos estarían prefigurando algunas de las más importantes dificultades que está enfrentando la lucha contra la discriminación en México:

- El primer aspecto a destacar tiene que ver con la visibilidad de la discriminación y el entendimiento social del problema. Contrariamente a lo que uno podría pensar, la mayoría de la gente parece percatarse de la existencia de la discriminación (aunque no necesariamente de toda la gama de grupos que la padecen)²⁴ y una proporción mayoritaria (siete de cada 10) asocia adecuadamente el término discriminación con dar un trato negativo a otras personas. El problema radica en el hecho de que sólo una pequeña proporción de las personas encuestadas (siete de cada 100) asocia discriminación con situaciones de pérdida de derechos.

Es decir, a la gente le resulta evidente que en México

familias a ocultar el hecho de que en su interior hay personas con discapacidad. De ahí que prefieran aplicar el criterio de la Organización Mundial de la Salud en el sentido de que el 10% de la población mundial presenta alguna discapacidad. Aplicado al caso mexicano, eso significa alrededor de 10 millones de personas.

²⁴ Esto probablemente tenga que ver, de nuevo, con el modo como fue formulado el reactivo. No se preguntó quiénes son los grupos más discriminados en México, sino cuáles se consideran los grupos más *desprotegidos*. Probablemente eso explique el elenco de grupos mencionados y el orden en que aparecen (adultos mayores, 40.5%; indígenas, 15.6%; personas con discapacidad, 14.5%; personas con VIH SIDA, 10.8%; niñas y niños, 9%; madres solteras, 4.4% y desempleados, 3%), así como la omisión de otros tantos grupos en las respuestas obtenidas. No aparecen, por ejemplo, mujeres, ni minorías religiosas, ni personas con una preferencia sexual distinta a la heterosexual.

hay discriminación, pero no le queda igualmente claro que esa discriminación termina traducéndose en restricción de derechos fundamentales y menores oportunidades de desarrollo que empobrecen y limitan la vida de millones de personas.

Esa incompreensión de lo que en último término implica la discriminación no es un dato menor: mientras la gente no perciba el daño, a veces irreparable, que la discriminación produce en la vida de las personas, puede existir una propensión a trivializar el fenómeno, a considerarlo negativo pero no especialmente grave, a verlo en todo caso como la expresión de meras actitudes individuales descorteses, políticamente incorrectas pero intrascendentes, y no como un problema que conduce a la exclusión social y que, por ello, amerita la intervención correctiva del Estado a fin de restituir derechos injustamente conculcados.

- El segundo aspecto tiene que ver con el distinto nivel de legitimidad social (es decir, de tácita aceptación) que tienen las prácticas discriminatorias, dependiendo de los diferentes grupos sobre los que se ejercen. Para decirlo coloquialmente, desde el punto de vista del común de la gente, hay prácticas discriminatorias que *se valen* y otras que *no se valen*, y en ello pesa decisivamente el grupo del que estemos hablando. Atendiendo a las respuestas ofrecidas a varios reactivos, esquemáticamente puede afirmarse que en el imaginario social aparecen dos grandes bloques de discriminados: a) el de los discriminados que suscitan

simpatía, solidaridad o consideración social, cuya exclusión se estima esencialmente injusta y que son vistos incluso como merecedores de apoyo social y gubernamental (en primer término los adultos mayores y en un lejano segundo lugar, las personas con discapacidad); *b*) el de los discriminados que, por el contrario, provocan recelo, desconfianza, cuando no franco rechazo, a quienes se les ve como una potencial amenaza para el orden social o moral y cuya exclusión se percibe como merecida, o al menos explicable (aquí figuran de entrada las personas con una preferencia sexual distinta a la heterosexual, seguidas por los extranjeros).²⁵

Estas diferencias de percepción constituyen un potencial problema para la lucha contra la discriminación en México porque pudieran alentar en nuestra sociedad, y en particular en nuestra clase política, la tentación de sólo impulsar políticas y acciones que beneficien a los grupos discriminados que merecen consideración social (a sabiendas de que las mismas van a recibir respaldo ciudadano y a suscitar simpatías), en detrimento de aquellas otras dirigidas a reivindicar los derechos de grupos igual o más intensamente discriminados, pero

²⁵ En el caso de los adultos mayores, siete de cada diez entrevistados piensan que el gobierno los debería apoyar en la búsqueda de trabajo. En contraste, sólo tres de cada diez piensan que el gobierno tendría que alentar políticas de inclusión laboral en el caso de las personas con una preferencia sexual distinta a la heterosexual. En la misma tesitura, mientras que menos del 15% de los encuestados dijeron no estar dispuestos a permitir que en su casa vivieran personas con discapacidad, el porcentaje se elevó hasta 48% cuando la pregunta se refirió a personas homosexuales.

socialmente mal vistos, todo ello a costa de una política y de una estrategia integrales. En otras palabras, aquí el riesgo radica en tener una política antidiscriminatoria parcial y selectiva, basada en rentabilidades políticas: esto es, una política antidiscriminatoria paradójicamente discriminatoria.

¿EXISTE DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA?

La discriminación, como hemos visto, está tan ampliamente extendida y arraigada en toda la sociedad, que termina trasminando todos los espacios y las instituciones, y las escuelas no son ajenas a ella. En una comunidad escolar donde conviven docentes, directivos, personal administrativo y de intendencia, alumnos, padres de familia y visitantes eventuales, se establece una red de relaciones sociales que determina en buena medida la manera en que las y los niños interiorizan normas, asimilan lo que se vale y lo que no, y entienden y establecen sus propias relaciones. Desgraciadamente estas relaciones suelen recrear muchas veces los prejuicios, estereotipos y estigmas prevalecientes en la sociedad, así como la discriminación asociada a ellos.

Pero no es sólo que la escuela reproduzca mecánicamente la discriminación extramuros, sino que la discriminación adquiere en la escuela modalidades y dinámicas propias que tienen consecuencias particulares para el ámbito específicamente educativo.

En la escuela la discriminación se manifiesta a través

de diferentes formas, varias de las cuales son tan cotidianas que llegan a verse como naturales e inmodificables. Piénsese por ejemplo en el hostigamiento de que son objeto las y los niños pertenecientes a minorías religiosas ante su negativa a participar en actos cívicos, lo que con frecuencia deriva en burla, descrédito e incluso en la aplicación de sanciones administrativas o académicas. O en las y los niños con VIH o con padres que viven con VIH, los cuales no son admitidos o son expulsados de sus escuelas en cuanto trasciende su condición. O en las y los niños que viven con alguna discapacidad y que, por esa razón, les es negado el acceso a los servicios educativos. O en la discriminación que padecen las y los niños indígenas en la escuela (suponiendo que tengan la fortuna de acudir a una), discriminación que adopta formas aberrantes tales como docentes que no dominan la lengua de los niños a quienes pretenden educar, o docentes que multan a niños por hablar en su propia lengua o que los canalizan a educación especial porque al no hablar español, piensan que tienen alguna discapacidad intelectual. Éstos constituyen los casos más evidentes y extremos de discriminación.

Pero no son los únicos casos. También está presente esa discriminación más velada, pero no por ello menos corrosiva, que se halla presente en la vida cotidiana de la escuela y dentro del aula misma y que incluye, por ejemplo, tratos preferenciales a ciertos alumnos en demérito de otros en función de su sexo, características físicas, condición social o económica, apariencia, etcétera. Y

en esta lista tendríamos que sumar los comportamientos de algunos docentes que con base en imágenes estereotipadas etiquetan rígidamente a su alumnado y de esa forma terminan incluso condicionando su desempeño escolar.²⁶

Y mal haríamos en perder de vista las conductas de hostigamiento, intimidación y violencia que se registran de unos alumnos hacia otros, las que con frecuencia victimizan a niños pertenecientes a grupos discriminados y en condición de desventaja social. En efecto, y como lo revelan diversos estudios, entre los factores de riesgo de violencia en la escuela figuran no sólo la ausencia de límites, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad, sino el sentimiento de marginación y la condición de exclusión social de quienes son objeto de dicha violencia (Díaz Aguado, 2005: 23).²⁷ En todo caso, lo cierto es que no obstante la frecuencia y la intensidad que suelen alcanzar estas expresiones de violencia, pocas veces merecen una respuesta articulada y enérgica por parte de docentes y

²⁶ No es infrecuente que el profesor clasifique a sus alumnos en función de ciertos estereotipos muy extendidos en el ámbito escolar (los guerreros, el aplicado, los burros, el simpático, etcétera), y organice su práctica docente conforme a ellos. De este modo, un segmento del grupo queda fuera de la órbita del interés y atención del maestro, creando las condiciones para que su percepción inicial se haga realidad: los alumnos que han sido hechos a un lado no aprenderán.

²⁷ Esta autora afirma que el riesgo de ser víctima de acoso se incrementa por el hecho de “pertenecer a una minoría étnica en situación de desventaja, por presentar dificultades de aprendizaje en aulas ordinarias, por manifestar complicaciones de expresión verbal o por la que puede existir entre los chicos que contrarían el estereotipo sexista tradicional”.

escuela, dejando así en la indefensión más absoluta a muchos niños, niñas y jóvenes.

¿POR QUÉ COMBATIR LA DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA?

Desafortunadamente los actos de discriminación que se presentan día con día en la escuela y que no encuentran respuesta por parte de la comunidad educativa tienen efectos devastadores: en primer lugar, las y los estudiantes aprenden a ver en la discriminación un comportamiento social legítimo. Por otra parte, quien sufre la discriminación puede terminar de perder la confianza en sí mismo y por lo tanto en sus capacidades para tener un desempeño escolar adecuado. Y ese proceso se acentuará si buena parte de su energía se orienta, no al aprendizaje, sino a protegerse de las agresiones de un entorno hostil, predisponiéndolo para el ausentismo, el fracaso y la deserción escolar. Philippe Perrenoud ha señalado a este último respecto lo siguiente:

Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales en la escuela no es únicamente preparar para el futuro, es hacer el presente soportable y, si es posible, productivo. Ninguna víctima de prejuicios y discriminaciones puede aprender con serenidad. Si hacer una pregunta o responderla despierta burlas, el alumno se callará. Si el trabajo en equipo lo sitúa en el blanco de segregaciones preferirá quedarse solo en un rincón. Si las buenas notas suscitan la agresividad o la exclusión basadas en categorías sexuales, confesionales o

étnicas, evitará tener éxito. Y así podríamos seguir. En primer lugar, para poner a los alumnos en condiciones de aprender hay que luchar contra las discriminaciones y los prejuicios (Perrenoud, 2004: 127).

En resumidas cuentas, existe una doble y poderosa razón por la cual es preciso luchar contra las diferentes expresiones de la discriminación en la escuela: primero, es un asunto de justicia y, segundo, es un desafío al sentido y al propósito mismo de la escuela, que es enseñar a aprender: nadie que es discriminado puede genuinamente aprender y hacer valer su derecho a una educación de calidad.

Precisamente por ello es que ni la escuela ni los docentes pueden seguir siendo indiferentes a la problemática de la discriminación en la escuela. Ya no es admisible que frente a la presencia de actitudes y conductas sexistas, racistas, homofóbicas e intolerantes, escuela y docentes pasen de largo, sea porque piensen que eso no está dentro de sus responsabilidades (las cuales consistirían sólo en transmitir los contenidos de la currícula), sea porque no quieren buscarse problemas o sea porque aun cuando tengan la mejor intención de actuar, no saben cómo hacerlo y carecen de los conocimientos y las herramientas adecuadas.

¿CÓMO COMBATIR LA DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA?

Combatir la discriminación en la escuela exige una estrategia articulada que comprometa a los distintos ac-

tores de la comunidad escolar en general, lo mismo a directivos, docentes, supervisores y equipos de apoyo técnico que al alumnado. Se trata, también, de abarcar los diferentes ámbitos, prácticas y relaciones del espacio escolar, sustentado todo ello, en primer término, en una plataforma pedagógica consistente de educación para la no discriminación,²⁸ algunas de cuyas líneas intentaremos delinear enseguida.

La discriminación, como hemos visto, se sostiene en una triada de desprecio, negación de derechos y exclusión. Esto nos permite, por oposición, delinear los propósitos esenciales de la educación para la no discriminación. Son cuatro sus objetivos fundamentales:

- Contribuir a la construcción de sujetos de derecho.
- Desarticular las bases socioculturales y simbólicas de la discriminación.
- Promover identidades libremente elegidas, abiertas, plurales y no confrontadas.
- Contribuir a la construcción de nuevos referentes para la interacción social.

Conviene explicar brevemente en qué consiste cada uno de ellos:

Contribuir a la construcción de sujetos de derecho. En

²⁸ La educación para la no discriminación debe considerarse, sin duda, una vertiente del campo más amplio de la educación en derechos humanos, con el cual comparte propósitos y orientaciones generales. Pero nos parece que la naturaleza de la temática de la discriminación le impone a esta vertiente un conjunto de desafíos pedagógicos que la singularizan en el conjunto y que autorizan a hablar de un espacio propio.

la lucha contra la discriminación suele haber, por lo general, entusiasmo, buena voluntad, activismo social, compromiso filantrópico. Sin embargo, lo único que le puede dar densidad y verdadera proyección a esta lucha es una perspectiva de derechos. En esta línea, una persona discriminada no es sólo una persona despreciada y humillada, sino una persona sin derechos y, por lo tanto, alguien a quien se le debe restituir su condición ciudadana, inmerecidamente cercenada.

Por ello, la educación para la no discriminación debe promover no sólo el conocimiento formal de los derechos, sino su defensa y su ejercicio prácticos, por lo tanto el dominio de las herramientas y mecanismos que permiten protegerlos y hacerlos valer aun en las circunstancias más adversas, como suelen ser las que experimentan los grupos en situación de vulnerabilidad.

Desarticular las bases socioculturales y simbólicas de la discriminación. La discriminación tiene una dimensión cultural que no la explica del todo, pero que constituye su motor principal. Esa dimensión es la que le confiere legitimidad social a las actitudes y conductas de desprecio y exclusión. Una tarea fundamental, entonces, es combatir desde su raíz los prejuicios, estereotipos y estigmas que naturalizan, invisibilizan y le confieren legitimidad social al maltrato del que son objeto determinadas personas y colectivos sociales.²⁹

²⁹ Hay abundante materia prima para emprender esta labor de desmenuzamiento de las sinrazones de los prejuicios. Mucha de esa materia aparece cotidianamente en los medios de comunicación y sería un buen ejercicio en el aula tomar

La tarea se revela más compleja de lo que aparece a primera vista en cuanto se admite que los prejuicios y estereotipos no surgen de la pura ignorancia y la desinformación,³⁰ sino que son producto de múltiples y variadas determinaciones: por ejemplo, las pretensiones de poder y dominio de ciertos grupos sobre otros, cuyos orígenes se pierden en el tiempo; el uso político del discurso por parte de un grupo para posicionarse mejor en la coyuntura a fin de desacreditar al adversario; la búsqueda de *chivos expiatorios*; la tentativa política de desviar la atención pública hacia otros temas o las formas establecidas de hacer comunicación social conforme a los parámetros del mercado.³¹

Promover identidades libremente elegidas, plurales y no confrontadas. Otra tarea pedagógica fundamental es no sólo combatir prejuicios específicos, sino las estructuras mismas que dan lugar a los prejuicios, lo que supone reformular los esquemas maniqueos que subyacen a nuestra forma de ver el mundo y lo que en él ocurre, y que son fuente inevitable de intolerancia. Tarea ésta que se traduce en tres exigencias educativas cruciales:

esto como punto de partida. Ahora bien, ésta es una tarea que difícilmente se podrá llevar a buen puerto si el profesorado no revisa autocríticamente sus propios prejuicios.

³⁰ Si tal fuera el caso, bastaría con desplegar campañas intensivas de divulgación y orientación, a la luz de las cuales los prejuicios serían exhibidos como puros errores cognitivos, producto de la falta de información pertinente, y consecuentemente corregidos.

³¹ El ejemplo por excelencia de las pretensiones de poder que se expresan como interiorización del otro es el racismo colonial. Un típico uso político del discurso para desacreditar al adversario es endilgarle a éste características

cultivar la autonomía moral como medio para resistir las presiones del entorno; desarrollar el juicio crítico como medio para superar interpretaciones maniqueas de la realidad y de las personas; y promover el desarrollo de la autoestima como recurso para afirmar la propia valía y resistir toda tentativa de sobajamiento y degradación por parte de otros.

Contribuir a la construcción de nuevos referentes para la interacción social. No se trata sólo de evidenciar las sinrazones de los prejuicios, sino de ofrecer herramientas conceptuales y prácticas que permitan reconstruir la convivencia social sobre nuevas bases. Si la discriminación se expresa, entre otras cosas, como intolerancia hacia determinadas diferencias que son calificadas de inadmisibles, se debe favorecer el desarrollo de dos competencias clave: uno, la empatía como vía para estar en condiciones de ver a los otros como personas con derechos, de comprenderlos y considerarlos como iguales y, por lo tanto, como legítimos interlocutores, y dos, el respeto, la disposición a aceptar y a convivir con cualquier forma de ser, pensar y actuar que elijan para sí mismas las personas en el marco

o atributos socialmente mal vistos (por ejemplo, en las campañas políticas se le adjudica al oponente ser homosexual). Los intentos de desviar la atención pueden ser ilustrados con lo que ocurre de manera recurrente en la política norteamericana, donde cargar las tintas sobre la inmigración indocumentada sirve maravillosamente bien al propósito de ocultar los problemas de recesión económica o los costos de las aventuras bélicas en el exterior. Y en cuanto a los formatos y estándares de los medios de comunicación comerciales, es conocido el uso recurrente de estereotipos en la publicidad y la apelación a fórmulas simplistas de hacer humor que resultan lesivas a la dignidad de distintos grupos en situación de vulnerabilidad como los de la comunidad gay.

del Estado democrático de derecho; en otras palabras, la capacidad de reconocer y valorar todas las expresiones de la diversidad humana que sean compatibles con los derechos humanos y la legalidad democrática. Y de otro lado, la capacidad de indignarse y actuar eficazmente cuando ciertas expresiones vulneren la dignidad y los derechos de las personas y pongan en grave riesgo los valores y las instituciones de la democracia.

Éstos son, pues, los cuatro grandes objetivos de la educación para la no discriminación. Pero los dos últimos tienen implicaciones de mucho mayor densidad que vale la pena explorar con más detenimiento.

LA MIRADA MANIQUEA

Entender el mundo, aprehenderlo, poder moverse en él implica una vasta y compleja operación de clasificación de personas, objetos y acontecimientos conforme a ciertos criterios y parámetros que permiten ordenar la realidad y reducir su complejidad. Si no hiciéramos esta labor de clasificación, la realidad aparecería ante nuestros ojos como una masa informe, caótica e incomprensible de hechos.

Esta magna operación de clasificación la hacemos con base en estructuras de representación social, es decir, con base en esquemas de interpretación precodificados que nos permiten ver la realidad como algo estructurado y por lo tanto manejable.³² Son, para entenderlo más cla-

³² Las representaciones sociales se presentan como imágenes, sistemas de referencia y categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos

ramente, una suerte de mapas mentales que nos sirven de guía: nos ofrecen elementos para clasificar los hechos con base en sus rasgos y atributos distintivos, así como para otorgarles un significado preciso.

Si nos detenemos un instante, nos daremos cuenta de que permanentemente, aunque en forma automatizada, estamos clasificando los hechos que presenciamos y aquellos de los que formamos parte, pero no lo hacemos de modo arbitrario, sino con base en las categorías establecidas por las estructuras predominantes de representación social, de las cuales nos apropiamos a través de los procesos de socialización pero que recreamos continuamente.

Lo que aquí nos interesa resaltar es que las estructuras predominantes de representación social son muy primarias, es decir, vuelven aprehensible la realidad a base de reducirla a términos dicotómicos: el bien y el mal, la virtud y el pecado, lo verdadero y lo falso, etcétera. De este modo, todo cuanto percibimos es clasificado conforme a esta lógica maniquea.³³

y a los individuos con quienes tenemos algo que ver. Son un conocimiento de sentido común, socialmente elaborado y compartido, que tiene un sentido práctico en la medida en que orienta los comportamientos de los individuos y los grupos sociales (Jodelet, 1993: 469-494).

³³ Esta lógica corresponde a lo que Guillermo Sunkel ha llamado la matriz simbólico-dramática, que con fuertes resonancias de una concepción religiosa del mundo representa la realidad en términos dicotómicos: paraíso-infierno, perdón-condena, etcétera: “Es a través de la simplicidad de las categorías religiosas que se hará inteligible el conflicto histórico-social, así como los conflictos interpersonales y aquellos de carácter más subjetivo [...] A diferencia del lenguaje racional-iluminista, el lenguaje simbólico-dramático se caracteriza por la pobreza de sus conceptos y la riqueza de sus imágenes” (Sunkel, 1985: 49).

La gran implantación social de estas estructuras de representación se debe no sólo a que vuelven inteligible todo cuanto ocurre mediante una lógica sencilla y accesible (siempre hay un bueno y un malo en la historia), sino a que eliminan casi por entero la ambigüedad y la incertidumbre. Esta lógica maniquea trasmina todos los espacios y por eso la podemos encontrar lo mismo en las pláticas de la sobremesa familiar que en el discurso de la política y por supuesto en los medios de comunicación, los cuales usan y reproducen profusamente este maniqueísmo en toda la gama de su quehacer cotidiano, desde los noticieros hasta las telenovelas, de suerte tal que tenemos una confirmación cotidiana de esta forma de mirar el mundo.

Ciertamente, bajo esta lógica la realidad se vuelve fácilmente comprensible, pero a costa de su complejidad y su riqueza, y como vamos a ver enseguida, a costa también del entendimiento de la diferencia como diferencia legítima.

Porque nos hemos referido a la manera como estas estructuras de representación permiten entender lo que ocurre en el mundo, pero también cumplen con otras dos funciones de la mayor importancia:

- *Autoafirmación de la identidad.* Permiten afianzar

Nadie nace odiando a otra persona por causa del color de su piel, su origen o su religión. La gente aprende a odiar, y si puede aprender a odiar, también puede ser enseñada a amar, porque el amor llega más naturalmente al corazón humano que su opuesto.

NELSON MANDELA

el sentido de la propia identidad (el *nosotros*) a ciertos grupos que se sienten amenazados en su integridad y en su identidad por la vía rápida de presentar a los diferentes (los *otros*) como extraños, opuestos y/o inferiores.³⁴

Dominio de otros grupos. Legitiman estrategias de acción que favorecen el control, dominio o exclusión de determinados grupos.

En el contexto de estas estructuras de representación social tan rígidas, los procesos de constitución de identidades colectivas se ven inevitablemente marcados por la lógica del antagonismo. Vale explicarse: toda identidad de grupo se constituye sobre una doble base: la identificación de un rasgo común a los miembros del grupo y la afirmación de una diferencia con respecto a quienes no poseen ese rasgo. Ahí donde prevalecen estas estructuras de representación maniqueas a las que nos hemos referido, la construcción de un *nosotros* implica el trazo no de una simple línea de demarcación con respecto a quienes no comparten determinados rasgos o atributos que el grupo ha considerado relevantes, sino de una línea

³⁴ Pablo Latapí señala como una de las motivaciones principales de la intolerancia la búsqueda de seguridad y la necesidad de afirmación por parte de un grupo. Sin embargo, la búsqueda de protección, seguridad y certidumbre constituye una necesidad primaria de todo ser humano, asociada, hasta el punto de fundirse con ella, a la necesidad de comprender y dominar nuestro entorno. En efecto, para afirmarnos en el mundo, todos necesitamos saber quiénes somos, dónde estamos, entre quiénes. Necesitamos crear regularidades que hagan predecible el mundo que habitamos. Y necesitamos, asimismo, sentirnos protegidos y poseer algunas certidumbres básicas. La pregunta es por qué, en qué momento y bajo qué circunstancias la necesidad de certidumbre y de afirmación, que es universal, se pervierte y empieza a alimentar el recelo frente a quienes vemos como diferentes.

divisoria tan marcada que deriva en incomunicación y confrontación existencial de unos con otros.³⁵

Lo anterior explica el porqué, de manera tan recurrente, la construcción de cualquier identidad colectiva (de un *nosotros*), se hace sobre la base de una radical exclusión de los *otros*.³⁶ En efecto, estas representaciones en blanco y negro hacen que los otros sean vistos no como portadores de diferencias legítimas, sino como portadores de deficiencias: no tienen nuestra apariencia, nuestras ideas, nuestra lengua, nuestro color de piel, nuestra cultura: no son como nosotros y, por lo tanto, son menos que nosotros. La diferencia es vista no como expresión de otra posibilidad de lo humano, sino como menoscabo de lo único humano permisible, que es lo que somos nosotros. Ver bajo este lente la diferencia es fuente de intolerancia y constituye la antesala de la discriminación.

¿Son estas estructuras una fatalidad con la cual debamos resignarnos a vivir? ¿Están tan enraizadas en la memoria de la especie humana que resultan poco menos que incambiables? Un análisis de la forma como distintas sociedades entienden la diferencia y resuelven sus conflictos nos permite pensar que sí hay posibilidad de

³⁵ “[...] en el campo de las identificaciones colectivas —donde se trata de la creación de un ‘nosotros’ mediante la delimitación de un ‘ellos’— habrá siempre la posibilidad de que esta relación nosotros/ellos se transforme en una relación amigo/enemigo, es decir, que ella misma se convierta en el espacio de un antagonismo. Esto sucede cuando el otro, que hasta ahora se había considerado bajo el modo simple de la diferencia, empieza a ser percibido como aquel que niega mi identidad y cuestiona mi existencia” (Mouffe, 1996: 6).

³⁶ El *nosotros* se convierte en un *no-a-otros* (Savater, 2002: 147).

transformación y que la misma está cifrada, al menos en parte, en lo que sintéticamente podríamos denominar el *cambio de mirada*: hay que educar la mirada para ver al otro como persona. Vale la pena citar *in extenso* a Gustavo Schujman cuando escribe lo siguiente:

[...] ver a una persona como a un ser inferior no es algo voluntario. Hay en esa visión una historia. Lo que vemos está condicionado por aquello que esperamos ver. Y esa expectativa se va conformando desde nuestra niñez. Hay personas que no ven estigmas y otras que los ven. En principio, ninguna de ellas controla su percepción. Son personas que han recibido distintas influencias de la sociedad, de sus padres, de las escuelas. El hábito de ver determinados aspectos de los otros está conformado por la cultura y por la historia. Por eso, muchas acciones que se realizan en las escuelas para intentar revertir esta mirada son claramente insuficientes. Pronunciar discursos contra la discriminación y hacer que los alumnos escriban carteles o murales expresando su rechazo a toda forma de discriminación, son acciones adecuadas pero que necesitan ser complementadas con un examen crítico y profundo sobre nuestra mirada hacia los demás. [...] Cuando vemos que un palo sumergido en el agua parece quebrado no damos crédito a lo que vemos porque sabemos que es una ilusión óptica o un espejismo visual [...] Ver a los humanos como si fueran infrahumanos no es un engaño perceptivo como el de ver el palo quebrado en el agua. Aquí podemos cambiar nuestra percepción [...] Por eso es necesario

reconocer nuestra mirada estigmatizadora [...] Que la visión estigmatizadora sea, en principio, involuntaria, no nos exime de nuestra responsabilidad. Somos responsables de nuestros modos de mirar a los otros [...] (Schujman, 2004: 26-27).

El gran desafío educativo en este terreno consiste, entonces, en contribuir a desestructurar estos esquemas maniqueos de representación social que nos llevan a mirar despectivamente a los otros y que son fuente de intolerancia. ¿Cómo? Lo primero es sustraerse a la tentación de acudir a explicaciones elementales que opongan a los buenos contra los malos. Es preciso proponer una visión más compleja de la realidad, donde quepan los matices, y las personas no se vean sometidas a presiones interesadas de quienes explotan a su favor el maniqueísmo y que gustan de plantear disyuntivas dicotómicas y generalmente tramposas del tipo “estás conmigo o contra mí”.

La tarea de promover una visión crítica de la realidad puede iniciarse desde edades relativamente tempranas, desarrollando en forma progresiva capacidades para analizar y cuestionar los hechos. Esto puede comenzar revisando, por ejemplo, la manera como están estructuradas ciertas historias (cuentos infantiles, leyendas, etcétera),³⁷ así como

³⁷ En la cuentística popular suelen hallarse historias interesantes desde un punto de vista moral. Prácticamente todas esas historias están organizadas en términos de la confrontación entre el bien y el mal y ofrecen una muy buena oportunidad de trabajar en el aula con niños de una cierta edad: se pueden analizar las decisiones de los personajes, cuestionar sus comportamientos, explorar desarrollos alternativos e inventar nuevos finales. Ello no sólo alentará la imaginación y la creatividad, sino que, bien llevado el proceso, favorecerá el

alentando la búsqueda autónoma, la recopilación y el ordenamiento de información pertinente, para hacerse de una visión propia de los acontecimientos, capaz de sustraerse al simplismo de las visiones dicotómicas.

Por otra parte, se debe favorecer el trabajo colaborativo entre niñas y niños de diferentes procedencias, estilos, formas de ser, aprender y trabajar a fin de que se acostumbren a la diferencia y la integren a una nueva normalidad. Este contacto vivo con la diferencia debe complementarse sistemáticamente con otras formas de relación con lo diferente, sin los toques de exotismo con que luego suelen ir acompañados estos ejercicios. Se necesita, por poner un caso, que el alumnado conozca lo que son las personas de otras regiones y entidades del país, así como de otras partes del mundo: cuáles son sus fiestas, qué comen, cómo se visten, cómo se organizan social y políticamente, etcétera. Todo ello en un juego dialéctico que descubra las diferencias como diferencias legítimas (y en esa calidad, merecedoras de respeto), al

desarrollo del juicio moral. No olvidemos, sin embargo, que el maniqueísmo cumple una función en las etapas más tempranas: “[...] quizás está bien que la primera vez que nos llegan los cuentos populares, en la más tierna infancia, éstos contengan mucho de blanco y de negro, que pequen de maniqueísmo. El bien y [el] mal son servidos en bandeja en el cuento popular y ello supone ‘un encuentro, en clave conceptual, con los problemas éticos fundamentales y favorecen la adquisición de un primer, embrionario código moral, llevan al pequeño a una inicial definición de los conceptos de bien y mal, configurándose como una toma de conciencia inmediata y concreta, por simpatía, con la existencia de estas dos fuerzas y aseguran su participación en la positiva, en la expectativa de una profunda y más amplia problematización crítica, con el paso del tiempo, en clave no tan rígidamente maniquea’” (Obiols y Trilla, 2000: 66-67).

tiempo que subraye la identidad común que compartimos como seres humanos.

Por último, es preciso colocar en el centro del esfuerzo pedagógico el tema de la libertad de la persona y la posibilidad de *elegir nuestra identidad*. Éste es un tema que, no obstante su complejidad, es preciso abordar aquí porque la educación primaria representa una maravillosa y probablemente irrepetible oportunidad de incidir a fondo en los procesos de constitución de la identidad de niñas y niños, orientándolos hacia “identidades plurales, elegidas y en convivencia armónica con otras identidades” (Sen, 2001: 12-20).

LA IDENTIDAD COMO ELECCIÓN PERSONAL

Las relaciones entre libertad e identidad pueden resultar un tema algo denso, pero vale la pena incursionar en él por las importantísimas implicaciones que tiene para la formación de la personalidad moral del alumnado. De suerte que no se trata de un mero rodeo conceptual, sino de la necesidad de esclarecer la manera como se puede incidir en ese proceso formativo y para ello vamos a tomar como hilo conductor la reflexión que sobre el tema hace Amin Maalouf en su libro *Identidades asesinas* (Maalouf, 2001).

Este autor hace una incisiva y demoledora crítica a la concepción tribal de la identidad. Pero ¿qué tiene que ver esto con nuestro tema? En opinión de Maalouf esa concepción tribal está en la base de las actitudes y

comportamientos racistas, xenofóbicos e intolerantes, tanto individuales como colectivos, así como en el origen de la discriminación, la exclusión y la violencia.

Dice Maalouf: “Si los hombres de todos los países, de todas las condiciones, de todas las creencias, se transforman con tanta facilidad en asesinos, si es igualmente tan fácil que los fanáticos de toda laya se impongan como defensores de la identidad, es porque la concepción ‘tribal’ de la identidad que sigue dominando en el mundo entero favorece esa desviación”.

La vívida y convincente ilustración que nos presenta este autor en torno a casos recientes en los que, en nombre de una específica identidad, se justifican atrocidades cometidas contra otros seres humanos parece darle la razón y nos hace pensar que ahí puede hallarse una clave para entender (y para combatir más eficazmente) la intolerancia. Si, en efecto, esto es así, vale la pena preguntarse ¿en qué consiste esta concepción tribal?, ¿cómo es que surge y se expande?, ¿cómo se expresa y metamorfosea en multitud de discursos extraordinariamente disímolos, pero unidos por el invisible hilo de la intolerancia?, ¿a qué deben estos discursos intolerantes y fundamentalistas su fuerza y su arrasador poder de convocatoria entre grupos humanos sumamente heterogéneos, en distintas épocas y latitudes? Y, sobre todo, ¿cómo puede ser contrarrestado su impacto y qué papel toca en ese proceso a la educación? No son, como resulta obvio, cuestiones que revistan un puro interés teórico, sino que tocan el corazón mismo de la naturaleza, la calidad y el futuro

de nuestra convivencia social. En suma, una reflexión en esta línea es indispensable para identificar el tipo de desafíos que tenemos enfrente, particularmente en el terreno educativo, en la tarea de asentar en nuestra sociedad una genuina cultura de la tolerancia, el respeto y el pluralismo.

UN CASO PARADIGMÁTICO

La experiencia personal del propio Amin Maalouf es un buen punto de partida para revisar el tema de las identidades. De origen libanés, Maalouf se trasladó en su juventud a Francia, donde actualmente radica. Así que no es extraño que en las conversaciones, sus interlocutores no resistan la tentación de preguntarle si se siente francés o libanés, a lo que el escritor suele contestar que él no es sólo libanés o sólo francés porque no podría amputar una parte de sí mismo. Tampoco —dice— se puede definir como mitad libanés o mitad francés porque “la identidad no está hecha de compartimentos, no se divide en mitades, ni en tercios o en zonas estancas”. Lo que hace que Maalouf sea Maalouf consiste en estar en el cruce de dos países, de dos o tres idiomas y de varias tradiciones culturales.

Lo más curioso de estas conversaciones, pero quizás

Contra el atávico impulso racista que detesta al extraño no hay mejor remedio que el mestizaje que une en lazo amoroso a los diferentes y diluye los antagonismos culturales aparentemente irreductibles.

OCTAVIO PAZ

también lo más preocupante, es cómo, después de que Maalouf ha hecho una prolija explicación acerca de las razones por las cuales reivindica plenamente sus distintas pertenencias y sus respectivos legados culturales, no falta quien insista con alguna pregunta del tipo: “Es verdad lo que dices, pero en el fondo, ¿qué es lo que te sientes?”

Como observa nuestro autor con mucha perspicacia, detrás de esta pregunta aparentemente inocua subyace la idea de que en el fondo de cada persona existe sólo una pertenencia importante, su verdad profunda, su esencia, determinada para siempre desde el nacimiento y, por lo tanto, inmodificable.

Quienes suponen que existe una pertenencia fundamental (sea la religión, la nación, la etnia o cualquier otro atributo) no niegan que cada persona sea de algún modo resultado de diversas influencias, pero asumen que hay un rasgo distintivo que se sobrepone a todos los demás y que es el que da orden y sentido a la existencia de las personas. Quienes suponen eso son los defensores de la identidad con mayúsculas, los que piensan que una persona sólo es una única cosa y ninguna otra, y que su tarea vital se reduce a descubrir esa pertenencia fundamental que le ha sido dada, a la que debe idolatrar y a cuya causa debe servir.

Para quienes conciben la identidad como una condición innata, Maalouf propone un sencillo y revelador juego. Dice: “Imaginemos a un recién nacido al que se le saca de su entorno nada más venir al mundo y se

le sitúa en otro entorno distinto; se comparan entonces las ‘identidades’ que podría adquirir, los combates que tendría que librar y los que se ahorraría... ¿Hace falta decir que no tendría recuerdo alguno de ‘su’ religión de origen, ni de ‘su’ nación o ‘su’ lengua, y que lo podríamos ver después luchando encarnizadamente contra quienes deberían haber sido los suyos? [...]” (Maalouf, 2001: 32).

Savater es otro de los que piensa que la identidad no es algo innato y que la apelación a las raíces y a los orígenes es una falacia peligrosa:

Asistimos [...] a un regreso colectivo hacia lo originario. El futuro es desconcertante, cuando no francamente amenazador; el presente decepciona por el escándalo de su corrupta confusión ética [...] De modo que el origen se ofrece como un asidero a partir del cual se podrá otra vez con firmeza valorar, discriminar y decidir. ¿Ventajas de lo originario? [...] El origen puede afirmarse como inapelablemente absoluto [...] no está sujeto a debates [...] Porque el origen cumple primordialmente una función discriminadora, la de optar entre unos y otros, aún mejor, legitima a unos para excluir a otros. El origen es un requisito que algunos tienen frente a quienes no lo poseen, por defecto de linaje o falta de fe. El origen es una señal distintiva, el índice de una pertenencia compartida: determinado parentesco nacional o racial, un agravio fundacional común, la pertenencia a determinada iglesia que administra la revelación divina contra incrédulos o herejes. Lo universal no sirve como origen,

porque cualquiera lo alcanza y no funciona como factor de discriminación. Los derechos humanos, por ejemplo, son la negación de lo originario, porque dicen provenir del reconocimiento antidiscriminatorio de la *actualidad* efectiva de la humanidad en cada individuo, pasando por alto la peculiaridad de su origen (Savater, 2002: 155-157).

Es dudoso, sin embargo, que estos argumentos hagan mella en los partidarios de la identidad originaria y del retorno a las raíces. Si no fuera porque esa creencia en una pertenencia fundamental deriva con inquietante frecuencia en incompreensión, conflictos, persecución, discriminación y violencia, quizás no habría razones para preguntarnos si hay otros modos de entender y de asumir la identidad. Pero desafortunadamente hay muchas razones para hacerlo. Así que conviene explorar otras posibilidades y una de ellas es pensar la identidad como síntesis de pertenencias múltiples.

LAS PERTENENCIAS MÚLTIPLES

En nuestra credencial de elector o en nuestro pasaporte, o bien en nuestra credencial de trabajo o en nuestra cédula de identidad figuran nuestro nombre y apellidos, la fecha y el lugar de nacimiento, a veces una fotografía, en ocasiones la huella dactilar, en fin, datos básicos que permiten identificar al titular del documento como persona única, inconfundible con cualquier otra persona.

Pero estos datos que figuran en los registros oficiales o en nuestros documentos de identidad son apenas algunos de entre muchos otros elementos que hablan de nosotros y de lo que somos.

Cada uno de nosotros, por ejemplo, podemos tener o no una religión, poseemos una nacionalidad y en ocasiones podemos tener dos, somos originarios de una entidad y, dentro de ella, de una región específica, tenemos un trabajo o una profesión, asistimos a una escuela, hablamos una lengua o varias, somos quizás aficionados a algún deporte y partidarios de cierto equipo, nos gustan ciertos programas televisivos y admiramos a determinadas figuras públicas, etcétera. Cada uno de estos rasgos nos identifican con grupos diferentes de personas, unos más estables, otros más volátiles. La lista podría crecer de manera ilimitada. Son tantos los rasgos que nos configuran y tantas las combinaciones posibles que, por eso, cada persona es irrepetible.

Si observamos con detenimiento, veremos que algunos de estos rasgos tienden a cobrar mayor importancia en determinados contextos y ambientes. En el ámbito laboral, por ejemplo, el rasgo de nuestra formación profesional es clave, pero ese mismo rasgo puede resultar irrelevante en el seno de una reunión familiar, donde quizás emerge el rasgo de padre de familia opacando al resto, o en una tertulia de amigos el rasgo momentáneamente sobresaliente será acaso la adhesión a un equipo de fútbol o la preferencia por un partido político.

Lo que interesa subrayar es que la identidad es la

suma de nuestras pertenencias, no una sola de ellas (Grosser, 1999). Nuestra identidad, por tanto, es necesariamente identidad compuesta, múltiple, compleja, donde cada rasgo, cada atributo, cada pertenencia es una posibilidad de encuentro con los demás, un puente que nos comunica con otras personas. Entonces, ¿por qué sería necesario o aconsejable que nos identificáramos con un único grupo? Si de hecho una persona pertenece sucesiva y a veces simultáneamente a muchos grupos, el supuesto de una identidad única, que implica su pertenencia a una sola comunidad es una pretensión absurda. “Descuidar nuestras identidades plurales a favor de una identidad ‘principal’ puede empobrecer mucho nuestras vidas y nuestro sentido práctico [...] No hay ninguna razón real para enjaularse en una prisión de identidades limitadas” (Sen, 2001).

LA IDENTIDAD CAMBIANTE

Pero las identidades de las personas no sólo son múltiples sino también cambiantes, no sólo porque distintos rasgos emerjan como los pertinentes o los relevantes en distintos momentos y circunstancias, sino porque a pesar de que hay pertenencias más estables y duraderas, lo cierto es que ninguna de ellas es inmutable.

Así por ejemplo, el sentido de pertenencia a una institución puede evaporarse si la persona cambia de empleo, su identificación con el grupo de los solteros puede variar si contrae matrimonio, el nacimiento de una hija

puede incorporarlo al feliz grupo de los padres, y con el tiempo pueden modificarse sus preferencias políticas, sus inclinaciones religiosas, sus equipos favoritos. Incluso los rasgos que parecerían más sólidos están sujetos a transformación: alguien que era yugoslavo o soviético a principios de los años ochenta del siglo pasado, diez años más tarde ya no lo era.

Alguien podrá objetar la idea de la identidad cambiante bajo el argumento de que no se puede desconocer la existencia de lo que se podrían denominar los núcleos duros de la identidad, aquellos rasgos que, siendo innatos o no, difícilmente resultan modificables. ¿Cuáles podrían ser esos núcleos duros de la identidad? ¿Acaso el sexo con el que se nace, la pertenencia étnica, el color de la piel o alguna discapacidad congénita?

En este punto debemos ser en extremo cuidadosos para no confundir los planos en los que nos movemos. El postulado de que la identidad es dinámica y se transforma con el tiempo ciertamente no puede interpretarse como si pudiéramos modificar a voluntad ciertos rasgos o atributos que nos son característicos: podemos cambiar nuestra preferencia partidaria, pero no podemos dejar de tener la piel oscura

Todas las razas humanas vivientes se mezclan entre sí. Todos somos miembros de la misma especie, y ningún biólogo respetable diría algo distinto. Sin embargo [...], en tanto que nos hibridamos alegremente con los demás, produciendo un espectro interracial continuo, al mismo tiempo nos mostramos reacios a renunciar a nuestro lenguaje racial, propenso a establecer divisiones.

RICHARD DAWKINS

ni tampoco decidir ya no ser parapléjicos. No obstante, aun cuando determinados rasgos objetivos no puedan modificarse, lo que sí es factible cambiar es la manera como la propia persona mira y vive ese rasgo y, sobre todo, la manera como los demás a su alrededor miran, experimentan y se relacionan con ese rasgo. En otras palabras, aunque la identidad tenga referentes objetivos, es por definición una construcción subjetiva. Así que la afirmación de que la identidad no es inmutable nos remite más bien al tema de la libertad de la persona y a la posibilidad real de elegir nuestra identidad en vez de sólo vivirla como una imposición o como una fatalidad.

LA IDENTIDAD ELEGIDA

Los seres humanos no tenemos, como las abejas o las hormigas, predeterminada nuestra existencia. Lo nuestro no es el (puro) instinto, sino la libertad. Elegimos entre opciones nimias o trascendentales, pero elegimos. Es verdad que siempre elegimos en un marco limitado por diversas restricciones, pero dentro de ellas hacemos uso de una libertad genuina, y cada elección nos conforma de una manera específica, nos dibuja y redibuja incesantemente. Conforme elegimos en un sentido u otro nos construimos a nosotros mismos, vamos trazando nuestro rostro. Fuimos alguien en el pasado y, aunque provenimos de él, ahora somos en parte distintos; en consecuencia nadie tiene una identidad fija.

Si nuestra identidad no está predeterminada, entonces es una construcción. Y si esto es así, lo que somos no es el mero despliegue de una identidad que nos ha sido originariamente dada, sino el resultado de nuestra elección personal. Elección, vale repetirlo, acotada por las circunstancias, tamizada por el peso de quienes nos rodean y de las estructuras sociales en las que nos desenvolvemos, pero elección al fin y al cabo. La pregunta es no si cada uno de nosotros puede elegir caprichosamente cualquier identidad al margen de los condicionamientos sociales, sino si contamos con márgenes reales para decidir qué lugar y qué prioridad le daremos a los diversos rasgos y pertenencias que nos constituyen y que podemos poseer simultáneamente y, sobre todo, si tenemos suficiente libertad para resolver *cómo vamos a vivir esas pertenencias* (Sen, 2001), el cual es quizás el punto clave de todo esto.

Entre quienes discrepan de esta perspectiva, no sólo se encuentran los fundamentalistas puros. Hay quienes están persuadidos de que el individuo debe ser o arreglarse a lo que es la comunidad en la que se vive. Por supuesto, la cultura y la comunidad dentro de la que cada persona nace dejan huellas duraderas en sus percepciones y en sus prácticas, pero ello no significa que esa persona no pueda ni deba disentir o que sea incapaz de modificar su noción de las cosas y de apelar a su libertad para, como ya se dijo antes, decidir qué es, qué quiere ser y cómo quiere relacionarse con los demás. No todo puede reducirse al descubrimiento, por parte de la persona, de

una supuesta esencia que de ahí en adelante marcará en forma indeleble su existencia.

Que en los años noventa alguien haya sido serbio, por ejemplo, no tendría por qué haber significado, obligadamente, que odiase y persiguiese a los kosovares o a los bosniomusulmanes, aun si sus líderes proclamaban con vehemencia la “limpieza étnica”, su entorno inmediato sucumbía a la exaltación ultranacionalista de sus líderes y en el ambiente sólo se respiraba odio y rechazo a todo aquel que manifestase reservas frente a la idea de la “Gran Serbia”. Asimismo, alguien nacido en Ruanda puede pertenecer a la tribu de los hutus, pero eso no lo debe condenar fatalmente a odiar a los miembros de la etnia de los tutsis, por más que una larga historia de desencuentros, animadversiones y luchas encarnizadas (por cierto, no surgidas “naturalmente” de la diferencia étnica, sino instigadas dolosamente por los colonizadores británicos) lo predisponga a ello.³⁸

Sería ingenuo, al menos, decir que es fácil sustraerse a la presión avasalladora del entorno y que es cuestión de pura voluntad personal tomar distancia de los impe-

³⁸ La lucha encarnizada entre unos y otros parecería sugerir que su desencuentro se remonta al principio de los tiempos. Sin embargo, ya se ha hecho notar que “Los mejores expertos de África nos dicen que los habitantes de una misma región no se identificaban espontánea ni prioritariamente unos como hutus y otros como tutsis antes de haberse visto incitados a ello desde fuera por el colonizador [inglés]” (Grosser, 1999: 12). En otras palabras, estas identidades que hutus y tutsis viven hoy como esenciales y originarias fueron una interesada creación del colonizador para favorecer sus intereses bajo el principio de “Divide y vencerás”. Ello nos sugiere que las identidades supuestamente esenciales y “primigenias” que las personas “descubren”, a menudo no son sino una trampa, parte de un discurso deliberadamente ideado para legitimar

rativos e intimidantes dictados de la comunidad y sus líderes, pero resultaría tanto más riesgoso capitular ante dichas presiones y abdicar de nuestra libertad. Cuando se renuncia a esa capacidad de elección, cuando ni siquiera se percibe que se tiene esa libertad, cuando la identidad se vive como un fardo con el que se tiene que cargar, con frecuencia el resultado es una identidad demasiado rígida. Pero además, como dice Sen, “negar la posibilidad de elegir donde existe esta posibilidad no sólo es un error epistemológico: también puede acarrear un fracaso moral y político, ya que denota que se ha abdicado de la responsabilidad propia para enfrentar una pregunta socrática fundamental: ¿cómo debo vivir?” (Sen, 2001: 17).

No es ésta una pregunta que pueda surgir espontáneamente en la mente de las personas. El solo hecho de formularla entraña un esfuerzo educativo y es fruto de una preparación. En otras palabras, si las personas no son educadas para aspirar a esa libertad, si no son preparadas para ganársela y usarla responsablemente, entonces se limitarán a ser lo que les dicte la comunidad, el destino, la tradición, el mito o sus mayores. Esa

un orden político, un gobernante, una decisión específica o bien, el ejercicio de la violencia contra otro grupo. Ello explica las sucesivas y feroces masacres ocurridas a lo largo de la historia porque no es raro que estas identidades pretendidamente originarias, pero en realidad cuidadosamente construidas, cultivadas y magnificadas por grupos de poder devengan en identidades asesinas que protagonizan verdaderas carnicerías lo mismo en Ruanda que en Kosovo, en Camboya que en el Congo.

ausencia de responsabilidad sobre lo que uno es y sobre los efectos que ello tiene en los demás puede ser causa de intolerancia y confrontación porque la gente que no decide por sí misma se siente obligada a actuar de determinada forma, de acuerdo con la identidad que cree tener o con la que le dijeron que tiene, lo cual puede eventualmente incluir perseguir y castigar a quienes son de un grupo distinto al que uno pertenece.³⁹

De suerte tal que resulta imperativo preparar a las personas para que se reconozcan libres de elegir quiénes quieren ser, aun si la Comunidad, el Partido, la Patria, la Historia (así, todo con mayúsculas) las conminan a ser combatientes y enemigas juradas de esos otros que son diferentes. Reconocerse libres en este sentido implica que la educación favorezca la reflexión sobre lo que uno es y lo que quiere ser, sobre la responsabilidad personal que implica decidir al respecto a fin de impedir que el proceso de construcción personal (el de nuestra propia identidad) se impregne de un espíritu tribal y excluyente. Lo anterior se traduce, al menos, en tres exigencias educativas cruciales:

³⁹ Que esto no es una mera especulación académica lo muestran los ya citados casos de Serbia y Ruanda. En este último caso, la matanza perpetrada por los hutus radicales contra los tutsis (y también contra hutus del ala moderada) en 1994 y 1995 dejó un saldo de alrededor de 800 mil personas asesinadas a sangre fría. A la luz de estos sucesos, no parece exagerado hablar, como lo hace Maalouf, de *identidades asesinas*: “[...] si los hombres de todos los países, de todas las condiciones, de todas las creencias, se transforman con tanta facilidad en asesinos, si es igualmente tan fácil que los fanáticos de toda laya se impongan como defensores de la identidad, es porque la concepción ‘tribal’ de la identidad que sigue dominante en el mundo entero favorece esa desviación” (Maalouf, 2001: 37).

- *Primero*, promover el desarrollo de la autoestima como recurso para afirmar la propia valía y resistir toda tentativa de sobajamiento y degradación por parte de otros, sin que ello derive en una suerte de identidad chauvinista, incapaz de reconocer la valía de otros, su dignidad, sus derechos, su cultura, y sin olvidar tampoco que hay una identidad genérica que nos incluye a todos, que es la identidad de y con todos los seres humanos.⁴⁰

- *Segundo*, cultivar la autonomía moral como medio para resistir las presiones del entorno y en especial de quienes quieren limitar la esfera de nuestra libertad y decirnos imperativamente quiénes somos y cómo debemos en consecuencia de actuar.⁴¹

- *Tercero*, desarrollar, como ya se dijo, el juicio crítico y la capacidad de discernimiento como medios para

⁴⁰ Hay muchos desarrollos al respecto. Pero una propuesta interesante para trabajar el tema de la autoestima en el aula lo representa el Programa Galatea, cuya experiencia y propuesta didáctica se recupera en Cava y Musitu, 2000. El texto describe 53 actividades para facilitar el desarrollo de la autoestima en niñas, niños y adolescentes. También resulta interesante revisar la propuesta del Programa de Alfabetización Emocional *Desconóctete a ti mismo*, que incluye los temas de la autoestima, el autoconocimiento emocional y el autocontrol emocional (Güell y Muñoz, 2000). Apenas si es necesario decir que se trata de trabajar la autoestima del conjunto del alumnado, no sólo de los “favoritos” en turno del docente, de los que a sus ojos parecen como los “más listos”, los “más inteligentes”, los sujetos “educables”, en demérito del resto. Trabajar con todos y para todos sólo es posible, como veremos más adelante, en escuelas incluyentes y abiertas a todas las expresiones de la diversidad.

⁴¹ También sobre este tema hay múltiples desarrollos, pero uno de los más consistentes desde nuestro punto de vista es el que ha trabajado el Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM por sus siglas en catalán), de la Universidad de Barcelona. Pueden consultarse, entre varios otros, Buxarrais y Lizano.

superar interpretaciones maniqueas y simplistas acerca de la realidad y de las personas.⁴²

RECONOCER AL OTRO

Relacionarse de una manera distinta con los otros, construir nuevos referentes para la interacción y la convivencia social requiere adicionalmente desarrollar la capacidad de empatía. Los últimos desarrollos de las neurociencias dejan en claro que hay un sustrato biológico y específicamente neuronal (las neuronas espejo) que posibilita que un individuo reconozca lo que hace otro, pueda imitarlo y además experimente emociones semejantes a las percibidas en el otro.⁴³ Es factible pensar que un estímulo continuo y deliberado de ese dispositivo biológico con el que el promedio de los seres humanos venimos equipados favorezca el desarrollo de la empatía y la lleve a ser, ya

⁴² Y es que resulta casi imposible abrirse márgenes de libertad para construir la propia identidad si se carece de herramientas para no sucumbir a los discursos generalmente interesados y seductores, que todo lo ponen en blanco y negro, y reinventan a cada momento y a propósito de cualquier circunstancia, la lucha primigenia entre el bien y el mal, donde el mal por supuesto siempre está encarnado por los otros.

⁴³ Los neurocientíficos Rizzolatti, Fogassi y Gallese, de la Universidad de Parma, sostienen que los humanos “captamos emociones, al menos emociones negativas intensas, a través de un mecanismo directo de cartografiado en el que intervienen partes del cerebro que generan respuestas motoras viscerales. Por supuesto, siguen diciendo, este mecanismo espejular de captación de emociones no explica por entero la cognición social, pero aporta una base neuronal para algunas relaciones interpersonales sobre las que se construyen comportamientos sociales de cierta complejidad. Tal vez constituya un sustrato para la comunicación afectiva con los demás; sus anomalías podrían intervenir en los déficits de empatía, como los que se aprecian en los niños autistas” (Rizzolatti *et al.*, 2007: 20).

no una mera respuesta especular, sino un comportamiento social complejo y altamente elaborado. Hay evidencia de que la empatía puede ser cultivada como parte de las competencias sociales y que cuando ello no ocurre, el desempeño en este rubro resulta más bien pobre.

En un nivel puramente neuronal, la empatía puede referirse a una suerte de conexión automática con las emociones (de repugnancia, desagrado, deleite, tranquilidad) de otra persona. En un plano más desarrollado, la empatía implica una sincronización que nos permite estar en condiciones de comprender a los otros y considerarlos como legítimos interlocutores.

La empatía, dice Margalit, es “ver un cuerpo que expresa un alma”. Para este autor, no ver al otro como humano o no ver el aspecto humano del otro implica una cierta distorsión en virtud de la cual, del otro sólo se ve aquello que puede describirse generalmente en términos físicos de color y forma porque se es ciego a todo lo demás (Margalit, 1997: 84-85). Por ejemplo, el otro es negro, es gordo, usa túnica, etcétera. O bien, del otro sólo se percibe un único rasgo o una gama muy limitada de rasgos que sustituyen a la persona como un todo: en una persona con discapacidad sólo se percibe la discapacidad, en una persona que vive con VIH toda la atención se focaliza en el virus, etcétera. Este reduccionismo condensa la naturaleza misma del acto discriminatorio. Superarlo implica aprender a ver y a tratar a las demás personas en su integralidad, precisamente como personas y no como una mera sucesión de

etiquetas.⁴⁴ Más precisamente, la empatía incluye pero no se agota en la capacidad emocional de ponerse en los zapatos del otro y sentir lo que el otro siente. Supone ver y tratar al otro como una *persona con derechos*, como un igual a nosotros que nos lleva a actuar en consecuencia.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

¿Qué propuesta puede contener y desplegar toda esta gama de objetivos y desarrollar las competencias que les son propias para combatir eficazmente el fenómeno discriminatorio desde el frente educativo? ¿Qué propuesta organizativa y pedagógica puede favorecer el respeto y aprecio de la diversidad, como lo quiere y lo propone el PIFCYE? Sólo una propuesta asentada en una perspectiva de derechos, capaz no tanto de predicar sobre la inclusión, sino de ser en sí misma incluyente de todas las expresiones de la diversidad. Y esa propuesta, desde nuestro punto de vista, es la educación intercultural.⁴⁵

⁴⁴ Aprender a mirar y a tratar a otros como personas es una tarea que cuanto antes inicie, mejor. Como dice Babette Brown, nunca se es demasiado joven para aprender estos temas y para desaprender concepciones estereotipadas que niñas y niños generalmente toman de sus padres, sus principales referentes y modelos durante sus primeros años de vida. Esta autora, de origen sudafricano y fundadora de la Red de Capacitadores Antirracistas para la Primera Infancia (EYTARN por sus siglas en inglés) ha desarrollado interesantes programas para que las y los pequeños desaprendan prejuicios (Brown, 1999 y Brown, 2001). Para niñas y niños un poco más grandes, puede consultarse, entre mucho otro material, la propuesta de trabajo *Educación la tolerancia* (Luque, Molina y Navarro, 2000).

⁴⁵ En nuestra opinión, educación intercultural y educación incluyente, aunque son conceptos que tienen su propia trayectoria, son equivalentes en tanto com-

Mucho se ha escrito en torno a la educación intercultural, de modo que podríamos pensar que existe ya un consenso básico en torno a su significado e implicaciones e incluso sobre sus traducciones prácticas. Hay elementos para pensar que no es así. Por eso no es ocioso recuperar una definición que nos permita precisar las razones por las cuales el enfoque intercultural encarna bien los fines de la educación para la no discriminación. Al mismo tiempo, ello nos pondrá en condiciones de hacer ciertos deslindes respecto de modelos que, no obstante sus buenas intenciones, pueden arrojar resultados opuestos a los buscados. Una especialista en el tema ha definido a la educación intercultural como

[...] un enfoque educativo que se dirige a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa y de la

parten principios, filosofía y objetivos, y ambos igualmente plantean reformas de fondo en la estructura y funcionamiento del sistema educativo. Acerca de la educación incluyente se ha escrito que “se trata de un concepto más amplio que el de integración [...] Implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen ‘requisitos de entrada’ ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación [...] El enfoque de educación inclusiva [...] implica modificar sustancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones” (UNICEF, UNESCO y Fundación HINENI). Para más información sobre educación incluyente se pueden consultar también Booth y Ainscow (2002) y UNESCO (2003). Compárense los términos de la definición y se entenderá el porqué prácticamente resultan términos intercambiables.

sociedad. No se orienta a realizar acciones específicas con grupos específicos. Su objetivo es el cambio de la escuela y del currículo ordinario de forma que se logre una real igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias culturales [o de cualquier otro orden] [...] El éxito escolar se define en términos de lograr objetivos académicos valiosos, tanto en cuanto al desarrollo de competencias y habilidades para la vida como en el de la adquisición de competencias comunicativas en contextos multiculturales (Aguado, 2004: 33-34).⁴⁶

Esta definición contiene al menos tres aspectos que deben ser destacados. El primero es que se trata de un enfoque que se dirige a todos porque parte de la premisa de que en la escuela y en la vida las diferencias son la norma y que estas diferencias no están asociadas a deficiencias o déficits respecto de un supuesto patrón ideal. Desde este enfoque, por ejemplo, lo que importa es describir

⁴⁶ Para una reflexión más amplia en torno a la educación intercultural pueden consultarse Schmelkes (2004: 9-13) y Bolívar (2004: 15-38). Dice Schmelkes que “La educación intercultural cobra fuerza porque se reconoce el importante papel de la educación formal en la formación para convivir entre diferentes, más allá de la coexistencia. La educación intercultural pretende trascender la noción de multiculturalidad, concepto descriptivo que se refiere a la coexistencia de personas y/o grupos culturalmente diferentes en espacios o territorios determinados; no se refiere a la relación entre estas personas y grupos. La interculturalidad sí se refiere a ella y la califica como una relación basada en el respeto y desde posiciones de igualdad”. Por su parte, Bolívar indica que “[...] si la multiculturalidad es un hecho, el multiculturalismo es un error [...] El programa de política educativa, sea macro o micro, debe ser otro: el interculturalismo, es decir, la defensa de un saber, unos valores y unas normas de convivencia comunes pero enriquecidos con las aportaciones de todos y respetuosos de otras diferencias que no atenten contra ellos”.

la composición del alumnado en términos de diferencias significativas *para el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Esto contrasta con enfoques que visualizan a la educación intercultural como un medio para favorecer la integración de ciertos grupos específicos a la corriente “normal” de la escuela y de la sociedad, y que por lo tanto sólo tiene sentido en ciertos contextos donde se hallan presentes estos grupos, pero no en otros donde el alumnado supuestamente es homogéneo. Hay implícita en esta última visión una idea de la diferencia como déficit y problema, vinculada a determinados grupos sociales.

El segundo aspecto a destacar en la definición ofrecida es su énfasis en el éxito escolar de todo el alumnado, medido en dos dimensiones que se equilibran: las competencias básicas para la vida y las específicas competencias comunicativas en entornos multiculturales, las cuales tienen que ver con capacidades de entendimiento y convivencia en la diversidad. Esto contrasta con otros enfoques que, al concentrar toda su atención en estas últimas competencias (promoción del respeto, tolerancia, cooperación, autoconcepto positivo, aceptación del otro), omiten la dimensión del logro de objetivos curriculares y académicos para todos los estudiantes.

El tercer aspecto a destacar tiene que ver con el hecho de que al proponerse lograr una real igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, se postula la transformación general de la escuela, lo que implica cambios en la filosofía, el currículo, las estrategias de

enseñanza-aprendizaje, así como en la organización y el ambiente escolar.

TOLERANCIA E INDIVIDUALIDAD

En 1981, Isaiah Berlin escribió una nota breve sobre el prejuicio [...] Ahí insistía en su convicción más sólida: que la fuente de las mayores miserias humanas es la noción de que una persona o un grupo posea la verdad completa. Cuando se llega a tal convencimiento, muy pronto se cree que quienes tienen ideas contrarias no solamente están equivocados, sino que están locos o son perversos. Ahí brota la más temible de las intolerancias: la intolerancia que nace de la misión de implantar la verdad y exterminar el error y a quienes son presa de él.

Jesús Silva-Herzog Márquez, “Razones para la tolerancia”, en *Tolerancia y pluralismo* (Rodolfo Vázquez, comp.), Ediciones Coyoacán, México, 2005.

intercultural, el todavía precario desarrollo de metodologías específicas, la carencia de modelos de evaluación que permitan conocer el impacto real de los programas

Dada la naturaleza y magnitud de los cambios, y lo que éstos exigen a los miembros de la comunidad educativa, muchas escuelas optan por la inmovilidad y otras prefieren acogerse a propuestas de bajo perfil que tienen el encanto de que son más fáciles de instrumentar, no generan mayores resistencias en los distintos actores de la comunidad educativa y dan la sensación de estar haciendo algo políticamente correcto.

No es lo único que explica el éxito de estas propuestas de bajo perfil: hay otros factores, incluso de mucho mayor peso, como la ausencia, debilidad o ambigüedad de políticas en materia de interculturalidad, el vacío que existe entre la teoría y la práctica de la educación

implantados, la todavía escasa interiorización del personal docente en el tema, las inercias burocráticas, los intereses creados, así como formas de entender y practicar la enseñanza que han alcanzado el estatus de lo consagrado y que resultan impermeables a toda propuesta de cambio.

De este modo, nos vamos a encontrar con un sinnúmero de escuelas que, por ejemplo, incorporan alguna unidad didáctica sobre las cuestiones de género, o realizan actividades extracurriculares como fiestas, exposiciones o semanas de la diversidad cultural con un cierto toque folklórico, o bien programan semanas de los valores, etcétera. Experiencias todas ellas bien intencionadas pero que no van al fondo de la cuestión y cuyos efectos en la formación del alumnado son marginales. Son, pues, experiencias que difieren sustancialmente del enfoque integral propio de la interculturalidad.⁴⁷

⁴⁷ Estas propuestas de bajo perfil han sido agrupadas por una estudiosa del tema en lo que ha llamado el enfoque de las contribuciones y el enfoque aditivo. Propuestas todas ellas emparentadas porque parten de mantener inalterable el sistema educativo: “El enfoque de contribuciones introduce la cultura o las culturas minoritarias mediante referencias a hechos ligados a estudiar las aportaciones de personajes célebres pertenecientes a etnias distintas de la mayoritaria presente en el centro [educativo]. También mediante introducciones concretas de muestras de artesanía, música o alimentos [...] Éste es un modelo fácil de asumir, pero que no impregna el currículo del centro y apenas altera su dinámica, ya que las actividades que se realizan son esporádicas y puntuales. A pesar de ello [...] puede aumentar la autoestima cultural y la participación de los alumnos y las familias de la cultura minoritaria en la vida del centro. Sin embargo, su visión tan parcial de la cultura que representa puede plantear una visión exótica y trivial de las mismas [...] [Mientras que el enfoque aditivo] consiste en añadir temas, lecturas o unidades al currículo que desarrolla el centro pero sin modificar para nada la estructura del mismo” (Arnaiz, 2004, 24-26).

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Hay evidencia de que son precisamente las experiencias de bajo perfil las que tienden a prevalecer. Incluso en escuelas que se proponen más formalmente implantar la educación intercultural, los resultados son ambiguos. Una investigación realizada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España, en escuelas de ese país para investigar la manera en que estaban implantando el enfoque intercultural, encontró cosas como las siguientes:

- La visión oficial sobre las diferencias culturales pone el acento en la inmigración y en los grupos lingüísticos o étnicos específicos.

- Las y los profesores identifican prioritariamente a la diversidad con problema, dificultad, grupos de apoyo y educación compensatoria.

- Asocian diversidad cultural con problema lingüístico, falta de dominio de la lengua española y con presencia de inmigrantes en el aula.

- Cuando hay una presencia visible de inmigrantes o ciertos grupos étnicos, la preocupación del profesorado se centra en el fomento de la tolerancia y la cooperación, mas no en el logro de una educación de calidad para todos.

- Las y los profesores asumen que la ausencia de inmigrantes implica un alumnado culturalmente homogéneo. En tales casos, el alumnado es descrito como “normal”. Esto último ocurre incluso ahí donde hay

alumnos de otras nacionalidades que, sin embargo, en sus propias palabras “no dan problemas” o “no presentan dificultades”.

- No siempre ni mayoritariamente las estrategias de enseñanza se ajustan al nivel de habilidad, estilo comunicativo y motivacional de los estudiantes. Las y los profesores no se plantean modificar su práctica y esperan más bien que el alumno se adapte al sistema cuanto antes.

- Las iniciativas de educación intercultural de ciertos grupos de profesores y otros profesionales de la educación son escasamente valoradas y reforzadas.

- Las acciones de formación y capacitación del profesorado en educación intercultural se dirigen principalmente a docentes en ejercicio y apenas si están presentes en la formación inicial del profesorado. Con frecuencia se trata de programas de carácter optativo o complementario.

- La selección y utilización de recursos documentales y didácticos no siempre atiende a la diversidad cultural de profesores, alumnos, padres de familia y comunidad.

- No se analizan ni se toman en cuenta los mecanismos personales e institucionales que fomentan la discriminación en los centros escolares.

- En las estadísticas oficiales la diversidad se describe en el marco de la educación especial o compensatoria.

- En resumidas cuentas, en las escuelas, los programas denominados interculturales están lejos de responder a los principios, objetivos y estrategias de la educación in-

tercultural. Prevalece en ellos la ambigüedad conceptual y el activismo.

Aunque estos resultados no se pueden extrapolar sin más al caso mexicano, ofrecen una buena aproximación al tipo de problemas que se enfrentan en diversas latitudes en la implantación de un genuino enfoque intercultural. No conocemos para el caso de nuestro país un estudio análogo, pero hay indicios de que la situación aquí es parecida a la arriba descrita. Sólo a título de ilustración, referiremos aquí los ejemplos, dramáticos todos ellos, que ofrece la Dra. Sylvia Schmelkes en un artículo sobre el tema:

- Una comunidad indígena hñahñú solicitó que le cambiaran la escuela primaria bilingüe intercultural por una primaria general porque no deseaban que sus hijos fuesen objeto de burlas por no dominar bien el español.

- Maestros de una escuela bilingüe intercultural en la zona amuzga no quieren hablar la lengua amuzga, no obstante que los niños, cuando llegan a primer año, son monolingües. La enseñanza se da en español. El resultado es que los niños pierden la lengua materna y no aprenden el español.

- Una telesecundaria enclavada en una zona indígena prohíbe a los alumnos hablar en su lengua materna. Si lo hacen, son multados.

- Se han registrado casos de que maestros de escuelas de la Ciudad de México que atienden a niños de la comunidad trique, ignorando o pasando por alto que

éstos sólo hablan su lengua materna, asumen que tales niños tienen problemas auditivos o padecen algún retraso mental, por lo que los envían a las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para que sean atendidos como alumnos con necesidades educativas especiales (Schmelkes, 2005).

En todos estos ejemplos, el componente de la diversidad étnica aparece minusvalorado, pero por supuesto no es ésta la única diversidad presente en ese microcosmos que es la escuela ni es la única que aparece estigmatizada.

En todo caso, no se podrá desarrollar en el alumnado la competencia de respeto y atención de la diversidad sin un enfoque preocupado por incluir todas las expresiones de la diversidad, y esto último no será posible en tanto no haya claridad en los diferentes actores de la política educativa acerca de sus bondades para promover la igualdad de oportunidades y la inclusión, erradicar la discriminación, combatir la violencia, replantear los temas del fracaso y la deserción escolares, alentar una cultura de respeto a la diversidad y mejorar la calidad de la enseñanza. No es tanto que hagan falta decisiones que doten de mayor autoridad y recursos a las áreas que hoy en día promueven este enfoque. Lo que verdaderamente hace falta es poner a dicho enfoque en el centro de la política educativa.

DESAFÍOS PARA HOY

Pero hay cinco aspectos clave que se deben seguir impulsando a fin de propiciar el desarrollo de la educación intercultural como nuevo modelo educativo en el país:

- El desarrollo de investigación especializada.
- La formación y actualización del magisterio y de los demás actores educativos en materia de educación intercultural y no discriminación.
- El desarrollo de procesos de acompañamiento, de metodologías y de herramientas didácticas que apoyen la tarea del profesorado en este ámbito.
- El desarrollo de sistemas de evaluación que permitan valorar los impactos de los programas interculturales.
- El desarrollo de propuestas de detección y combate a las actitudes, prácticas y mecanismos institucionales que fomentan la discriminación y la violencia en la escuela para, a partir de ahí, diseñar mecanismos correctivos y preventivos de esos fenómenos (Aguado, 2004: 42-44).

De cuando en cuando se ponen en boga ciertos temas y enfoques que alientan procesos de reforma en los sistemas educativos. Pero cuando ponemos sobre la mesa la atención a la diversidad y la lucha contra la discriminación no estamos hablando de la más reciente moda pedagógica, que como todas las modas está condenada a ser efímera, sino estamos refiriéndonos a una propuesta pedagógica cuya actualidad y proyección radican en su tentativa de combinar virtuosamente inclusión de todas las diferencias y calidad educativa. Una propuesta

pedagógica desde la cual se puede ver que el desafío no se reduce a hacer llegar a todas las niñas y los niños a la escuela, sino en hacer que permanezcan en ella, siempre en condiciones dignas que los pongan en aptitud de aprender y de desarrollar competencias sustantivas para la vida y para la convivencia en la diversidad.

No debemos olvidar que una vez en la escuela, muchas niñas y niños pueden ser objeto de un trato indigno, degradante y violento que los desestime, los arrincone y termine anulándolos o expulsándolos. No se puede hablar de inclusión en una escuela donde se sigue segregando o se tolera la violencia, no se puede hablar de atención a la diversidad ahí donde se consideran unas diferencias y se ignoran otras igualmente sustantivas, no se puede hablar de educar para la no discriminación ahí donde ésta es el pan de todos los días. La mejor educación en derechos humanos que pueden recibir las niñas y los niños es ver plenamente respetados sus derechos, empezando por el derecho a una educación de calidad.

Si atendiendo a esto somos capaces de actuar y de enseñar a actuar cuando alguien, quienquiera que sea, es excluido, maltratado o humillado o cuando alguien es objeto de hostigamiento, estaremos ofreciendo la mejor lección que

El racismo se refiere a la defensa de unas diferencias sustanciales entre personas por motivo de su raza. Podríamos incluir en la palabra “racismo” aquellos comportamientos, actitudes y manifestaciones que defienden la necesidad de clasificar y organizar a las personas con una finalidad discriminatoria mediante algún atributo “visible”.

ENRIC PRATS

podamos dar en materia de derechos humanos, porque estaremos alentando a las y los estudiantes a no ser indiferentes hacia quienes inmerecidamente, sólo por ser lo que son, han sido excluidos; porque los estaremos alentando a actuar ahora y en el futuro en términos de respeto, sensibilidad, consideración y justicia, garantizando que todos tengan iguales derechos y oportunidades. Ése es, después de todo, el propósito último de la educación para la no discriminación.

La educación
para la ciudadanía

¿EL RETORNO DEL CIVISMO?

El civismo, como se recordará, salió de los planes y programas de estudio de la educación básica con la reforma educativa de los primeros años setenta, cuando sus contenidos se subsumieron en el bloque de las ciencias sociales. El exilio del civismo terminó con la reforma educativa de 1993, que organizó, de nueva cuenta, el aprendizaje de la historia, la geografía y la educación cívica por asignaturas específicas, suprimiendo el área de Ciencias Sociales, con la finalidad de “establecer continuidad y sistematización en la formación dentro de cada línea disciplinaria evitando la fragmentación y las rupturas en el tratamiento de los temas [...] El restablecimiento de Educación Cívica como asignatura del plan de estudios, pretende recuperar su carácter de proceso intencionado y con propósitos definidos” (SEP, 1994: 16, 123).⁴⁸

⁴⁸ Por su parte, en el caso de secundaria la Educación Cívica se cursaba durante los dos primeros años y así se mantuvo hasta 1999, cuando fue sustituida por

A partir de entonces, en el caso de la primaria, durante los dos años iniciales los temas cívicos se siguieron viendo dentro del bloque de Conocimiento del Medio, que incluía además los contenidos de historia y geografía; en el tercer grado esas tres disciplinas se estudiaban en conjunto, con temáticas referidas a la comunidad, el municipio y la entidad política donde viven las y los niños. A partir de cuarto año aparecía como asignatura independiente, si bien era la única materia que carecía de libro de texto gratuito y tenía asignada apenas una hora semanal de trabajo en el aula que, en la práctica, se convertía en ocasiones en cero horas, contrastando esto con la importancia asignada a Español, que tenía el 45% del tiempo escolar total (30% del tiempo entre tercero y sexto grados) y a Matemáticas, con 25% del tiempo total de trabajo escolar a lo largo de los seis grados.

No sólo era eso, sino que el enfoque y los contenidos seguían siendo en buena parte deudores de una concepción tradicional y formalista del civismo. La nueva asignatura ordenaba sus contenidos en cuatro grandes ejes: formación de valores, conocimiento y comprensión de los derechos y deberes, conocimiento de las instituciones de la organización política de México y fortalecimiento de la identidad nacional.

Formación Cívica y Ética, nueva asignatura que se cursaba a lo largo del ciclo secundario hasta que la reciente reforma de la educación secundaria, que entró en vigor en 2006, reformuló y actualizó los programas de esta asignatura para sincronizarlos con el enfoque por competencias del PIFCYE, y los ajustó para ser impartidos sólo en primero y segundo de secundaria.

A pesar de esto y de que la reforma del 93 (se decía) buscaba asegurar, entre otras cosas, que las y los alumnos “se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional” (SEP, 1994: 13), lo cierto es que la dimensión ética estaba sumamente diluida, y el acento estaba puesto claramente en la estructura jurídico-política de México (el pacto federal, la Constitución, los derechos de los mexicanos, la soberanía...), en temas generales de la organización social (el medio rural y urbano, la población, los medios de comunicación, los recursos naturales...), con algunas pocas incursiones en temas nuevos, como el carácter pluriétnico y pluricultural de nuestra nación y los derechos de la niñez. Todo, sin embargo, con un fuerte tono descriptivo, sin ánimo problematizador y, por supuesto, sin referencia ni lazo alguno con la cotidianidad del alumnado, cuyas realidades, problemáticas y aspiraciones simplemente no contaban ni aparecían por ningún lado.

De modo que el civismo tradicional, aquel que se impartió hasta los primeros años setenta, retornó a las aulas, así fuese remozado y aderezado con los temas y las preocupaciones del momento. La verdadera transformación, el parteaguas en este rubro, entonces, no se dio en 1993, sino ahora, con el PIFCYE, cuando Formación Cívica y Ética pasa a impartirse de primero a sexto año de primaria y sustituye a Educación Cívica y con ella, todo un enfoque y un lenguaje acartonados que

prevalecieron durante décadas. El PIFCYE no representa (ni sería deseable que fuera) el retorno del (viejo) civismo a las aulas, sino una tentativa por plantear de una forma más viva y útil aspectos de la formación moral y ciudadana, que favorezcan una convivencia respetuosa y productiva en la diversidad, en el marco de un Estado de derecho.

LA EDUCACIÓN CÍVICA A DEBATE

Enfrentadas a múltiples desafíos que van desde la creciente apatía ciudadana hasta una conflictividad social en ascenso cuyos protagonistas rechazan con frecuencia las formas y los canales institucionales, las democracias contemporáneas vienen concediendo cada vez mayor importancia a la educación cívica. No es éste, por cierto, un fenómeno privativo de las democracias emergentes o restauradas en América Latina, Asia y África, preocupadas por conjurar el pasado autoritario y afianzar la nueva institucionalidad: también se observa preocupación al respecto en las democracias de larga data, en las que la creciente apatía y cinismo políticos, así como el resurgimiento de fenómenos de xenofobia y racismo, entre muchos otros factores, han hecho ver la necesidad, cuando no la franca urgencia, de trabajar en el frente cultural y educativo.

Así, en los últimos quince años, producto de preocupaciones como las arriba citadas, han proliferado distintas iniciativas tendentes a fortalecer la educación cívica

en muy diferentes latitudes, lo mismo en el norte desarrollado que en el sur subdesarrollado. Declaraciones y programas emanados de cumbres de jefes de Estado y de gobierno, políticas públicas, reformas curriculares y un largo etcétera dan testimonio fehaciente de una inquietud generalizada: el creciente desapego de la política, cuando no el franco rechazo o desprecio hacia la política por parte de sectores importantes de la ciudadanía, pueden terminar degradando la calidad de la democracia, dificultar su funcionamiento y, pasado un punto crítico, poner en riesgo su propia viabilidad. Frente a esta amenaza es que se esgrime como respuesta, necesaria aunque no suficiente, el fortalecimiento de la educación cívica.

La multiplicación de iniciativas orientadas a este propósito puede dar la falsa impresión de que existe un amplio consenso social acerca de la necesidad de reinstalar y robustecer los programas de educación cívica en las escuelas, otorgándoles un peso que nunca tuvieron en el pasado. No es así: aunque hay tal interés en algunos gobiernos, expertos, profesores y activistas sociales, la verdad es que desde diversos ámbitos y por distintos motivos se expresan reservas acerca de lo que la educación puede y debe aportar en el proceso de construcción y consolidación democrática. Nos referiremos a tres de esas objeciones.

Están primero quienes sostienen que lo genuinamente importante no se juega en el terreno de la cultura política (el factor subjetivo) ni por lo tanto en la educación cívica (entendida como proceso de formación de la vir-

tud ciudadana), sino en la materialidad de las instituciones políticas. Quienes así piensan, sostienen que las instituciones son las que estructuran y condicionan los comportamientos de las y los ciudadanos concretos, al margen de si éstos se hallan personalmente convencidos de actuar en un determinado sentido. En consecuencia, postulan que el acento tiene que estar puesto en un buen diseño de las instituciones democráticas, de suerte que éstas fuercen a las personas a actuar bajo su lógica, independientemente de si creen o no en las bondades de la democracia. En una perspectiva así, la educación cívica es poco menos que prescindible.

En torno a esta crítica, conviene precisar que cultura política y sistema político no son dos dimensiones empíricamente diferenciadas: la diferencia entre una y otro es de carácter puramente analítico. En otras palabras, la cultura política no puede ser vista como un factor externo al sistema político: “Es a partir de la cultura política que los miembros de una comunidad perciben, significan, comprenden y hacen funcionar de determinada manera al sistema político” (Gutiérrez López, 1993: 74). Esto último significa que el sistema político es una materialidad que sólo existe por mediación de la cultura política, lo que entraña dar primacía, analíticamente hablando, a los elementos culturales sobre los factores institucionales del sistema político. Y bajo esta óptica, tiene pleno sentido afirmar que la democracia puede funcionar más adecuadamente (con mayores márgenes de estabilidad y gobernabilidad) ahí donde existe una cultura política de

tal naturaleza que apoya y refuerza la institucionalidad y el marco normativo propios de la democracia.⁴⁹

La formulación puede parecer elemental, pero resulta incontrastable. Si, por ejemplo, en una sociedad dada se encuentra socialmente arraigada la cultura de la tolerancia y el pluralismo, parece claro que la competencia partidaria, la contienda electoral, la lucha parlamentaria y, en general, la lid política encontrarán un terreno más propicio para desarrollarse de manera pacífica y civilizada. En sentido opuesto, en sociedades donde los valores de la cultura liberal y democrática están insuficientemente posicionados, la lucha política probablemente se presentará como un juego de suma cero, donde el adversario será visto

⁴⁹ Una reflexión más amplia y detallada sobre este debate puede encontrarse en Gutiérrez Espíndola (2000a: 113-129).

TOLERANCIA

De todas las virtudes, la más abierta e insistentemente promovida por la Ilustración es sin duda la tolerancia. [...] El *Diccionario político* dirigido por David Miller (ed. Basil Blackwell, Oxford, 1987. trad. española Alianza Editorial) la define del siguiente modo: “Determinación de no prohibir, obstaculizar o interferir una conducta que se desapueba, cuando se tiene el poder y el conocimiento necesario para hacerlo”. En esta definición negativa se afirman dos datos importantes: la desaprobación por lo tolerado, piedra de toque de la tolerancia, y el poder de obstaculizar o prohibir en el tolerante. El primero subraya que tolerar no es suspender nuestro juicio acerca de creencias y conductas, sino renunciar a utilizarlo como fundamento de persecución; el segundo indica que la tolerancia nunca es la resignación del impotente, sino la restricción voluntaria del poderoso.

Fernando Savater, *Sin contemplaciones*, Ariel, México, 1999.

como enemigo irreconciliable y la diversidad política se vivirá más bien como una amenaza de disgregación.⁵⁰

Desde otra perspectiva totalmente distinta hay quienes cuestionan la educación cívica porque en su opinión solamente se puede aprender democracia ejerciéndola y, por lo tanto, la mejor escuela de democracia es la propia acción ciudadana organizada. Tal es la visión de los teóricos de la sociedad civil, quienes postulan que es en las organizaciones voluntarias tales como cooperativas, grupos de protección del medio ambiente, asociaciones de vecinos, etcétera, en donde aprendemos las virtudes del compromiso mutuo. Si es la participación misma en y como sociedad civil lo que enseña democracia, la educación cívica no es tan importante. En una revisión crítica de esta tesis, Kymlicka y Norman han escrito:

La afirmación de que la sociedad civil es el semillero de la virtud cívica es una afirmación esencialmente empírica para la cual no hay mucha evidencia, ni a favor ni en contra. Se trata de un punto de vista antiguo y venerable, pero no es obviamente cierto. Puede que el vecindario sea el lugar donde aprendemos a ser buenos vecinos, pero las asociaciones vecinales también enseñan a la gente a decir “no lo haga en el fondo de mi casa”

⁵⁰ A título de ejemplo, piénsese en el México de mediados del siglo XIX y en la polarización liberales-conservadores, que derivó en la guerra civil. A este respecto, Luis Aguilar Villanueva escribió: “Justamente la incapacidad de pactos sociales y la compulsión por aniquilar al adversario harán evidente, en esos años, la inexistencia de una cultura liberal, públicamente ‘contractual’, lo cual marcará el desarrollo de la vida nacional y nuestro entendimiento de lo político” (Aguilar, 1988: 824).

cuando se trata de ubicar nuevos conjuntos habitacionales o de definir el emplazamiento de obras públicas. De modo similar, la familia suele ser una “escuela de despotismo” que enseña la dominación masculina sobre la mujer, las iglesias suelen enseñar la sumisión a la autoridad y la intolerancia hacia los otros credos, los grupos étnicos suelen enseñar el prejuicio hacia las otras razas, y la enumeración puede continuar (Kymlicka y Norman, 1997: 18).

Finalmente, están quienes objetan que la educación cívica pretenda formar ciudadanos, bien sea porque temen el discurso de los derechos y la formación de una conciencia crítica cuestionadora de la autoridad y de las normas establecidas, o bien porque formalistamente sostengan que la ciudadanía es un *status* jurídico que se adquiere a partir de los 18 años y que es querer “quemar etapas” plantear a niñas y niños temas para los cuales no están emocional ni intelectualmente preparados.

Se trata, por lo general, de una objeción ideológica que se lanza desde posiciones conservadoras, para las cuales la formación cívica tiene que ver no con la libertad, los derechos, la autonomía individual y la participación política, sino con el respeto al orden, a la autoridad y a las tradiciones. La educación cívica que postulan estos grupos es meramente adaptativa y hace mucho énfasis, como el viejo civismo, en cuestiones de cortesía, urbanidad y respeto, entendido éste no como la expresión del trato que nos merece otro igual en dignidad y derechos,

sino como la expresión de una actitud de sumisión reverencial hacia la autoridad constituida. La educación en valores que tanto se propugna desde estas posiciones conservadoras gira alrededor de estas preocupaciones y propósitos, y tiene muy poco que ver con los valores democráticos. La otra parte de la objeción (la “quema de etapas”) se relaciona con una idea romántica de la niñez como territorio virginal que no debe ser contaminado por preocupaciones mundanas, mucho menos si están relacionadas con la política.⁵¹

LAS RAZONES DE SER DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

Frente al escepticismo, los recelos y las objeciones que levanta en algunos sectores la educación cívica es preciso reiterar la convicción de que ésta es un componente crítico e irrenunciable de la educación básica. Hay al menos cuatro grandes razones de ser de la educación cívica:

- Contribuir a desarrollar universalmente las competencias cívico políticas de todas las personas, conforme al principio fundante de la democracia, según el cual todas las personas tienen capacidad de juicio político.

⁵¹ Objeciones de esta naturaleza se expusieron, por ejemplo, cuando en 1997 el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) y el Instituto Federal Electoral (IFE) convocaron a las primeras elecciones infantiles a nivel nacional. Ciertamente hay que estar atentos a que los procesos de formación cívica y en particular las experiencias de participación no impliquen convertir a los niños en adultos chiquitos, manipularlos o usarlos en meras actividades de simulación, pero ello no quiere decir que no se les deba preparar, no sólo para el futuro remoto, sino para el aquí y el ahora como personas libres y responsables que participan de diversos modos a partir de sus propios problemas e inquietudes.

- Promover una participación libre, informada y responsable de la ciudadanía en el ámbito público, núcleo mismo del orden democrático.
- Revertir las tendencias a la apatía y al desprecio por la política que debilitan la confianza ciudadana en las instituciones democráticas.
- Desarrollar virtudes cívicas que contribuyan a la construcción de una democracia de calidad, autosostenible y con buenas dosis de gobernabilidad.

LA UNIVERSALIDAD DE LA COMPETENCIA POLÍTICA

En lo que toca a la primera razón, podemos afirmar que la educación cívica en contextos democráticos tiene una razón de ser profunda. Para identificar esa razón nos tenemos que remitir al fundamento mismo de la democracia y a lo que sin duda es su especificidad: la democracia, entendida como gobierno del pueblo,⁵² se apoya en una noción aparentemente simple pero profundamente subversiva. Nos referimos a la convicción de que *todas* las personas tienen capacidad de juicio político y,

⁵² Pero “pueblo” entendido como el conjunto de los sujetos libres y autónomos que tienen derecho a participar en nombre propio en la toma de decisiones colectivas, sobre todo en la promulgación y revocación de leyes y en la selección y designación de los gobernantes, y no “pueblo” como entidad colectiva homogénea, incluso suprahistórica, que encarna los objetivos y deseos de sus componentes individuales, que habla a nombre de ellos (y que generalmente termina sustituyéndolos o persiguiéndolos cuando difieren del supuesto afán colectivo). Es decir, “pueblo” entendido como “asamblea políticamente decisoria constituida por todos y cada uno de los socios de la comunidad [...] Esta noción de ‘pueblo’ descarta sus implicaciones facciosas, su parcialidad. No es pueblo contra nadie, sino pueblo con todos” (Savater, 2000: 80).

por lo tanto, todas son competentes para opinar, deliberar e intervenir en la política.

Uno de los primeros documentos que argumentan a favor de la justificación de la participación democrática en la historia de la teoría política es un texto del sofista Protágoras, “en el que sostiene, contra la opinión de Sócrates, que todos los ciudadanos deben participar en el gobierno de la ciudad, puesto que todos ellos poseen igual competencia política e igual capacidad de juicio para los asuntos políticos [...] Es la capacidad de juicio la que nos iguala. Es la posesión de esa capacidad la que justifica un sistema político democrático” (Del Águila, 1996: 31).⁵³

Es esta convicción en la igual competencia política de todas las personas la que singulariza a la democracia y la distancia de otros órdenes políticos que se fundan en la premisa contraria, a saber, que sólo uno o unos pocos pueden y deben encargarse de la política y específicamente del gobierno de la sociedad, sean éstos pocos los ricos, los ancianos, los sabios, los iluminados, los elegidos o los expertos.

⁵³ Del Águila califica de curioso el hecho de que la teoría política haya dedicado, comparativamente hablando, poca atención a este tema y a esa justificación. “Y todavía resulta más curioso —agrega— que la idea sofista, convenientemente invertida, haya servido como argumento para procurar la exclusión y el cierre de la esfera pública. En efecto, cuando, no hace tanto tiempo, se excluía a los trabajadores del derecho al voto o cuando se negaba el sufragio a la mujer o cuando se relegaba a la condición de paria político a una minoría racial (o a una mayoría racial), la razón para hacerlo siempre era la misma: esos grupos sociales carecían de capacidad de juicio político” (Del Águila, 1996: 32).

La democracia descarta al antiguo régimen de la política, junto a sus validaciones: monarcas absolutos o relativos, archimandritas que interpretan e imponen las leyes eternas de la divinidad, caudillos carismáticos, familias privilegiadas, colectivismos unanimistas y uniformizadores basados en la nación, la etnia, la raza, en resumen cualquier naturalización o teocratización del principio político. Pero también invalida de antemano la moderna primacía efectivamente excluyente de los técnicos, de los expertos en decidir frente a los predestinados a obedecer decisiones ajenas [...] (Savater, 2000: 76).

Por eso, los opositores de la democracia siempre han buscado atacarla en lo que aparentemente es su punto vulnerable: se limitan a negar que las personas comunes sean competentes para gobernarse a sí mismas. Y este ataque se reviste de diversas formas, la más reciente es aquella que postula que, hoy más que nunca, dada la complejidad de las sociedades contemporáneas y de las problemáticas que encaran, el gobierno debe delegarse en expertos que son superiores a otros en su conocimiento de los medios necesarios para alcanzar el bienestar colectivo. El argumento —se nos ha advertido— hace un uso persuasivo de las analogías que incorporan conocimiento experto y competencia: el superior conocimiento del médico sobre cuestiones que tienen que ver con la salud y la enfermedad, por ejemplo: si confiamos en expertos para que tomen decisiones sobre cuestiones importantes como éstas, ¿por qué no deberíamos hacer lo mismo tratándose de cuestiones políticas y de gobierno?

Frente a este argumento aparentemente incontestable, Dahl postula que delegar en expertos algunas decisiones personales puede ser razonable, pero que de ahí no se deduce automáticamente que sea igualmente razonable trasladar, sin más, a una élite política la autoridad de controlar las decisiones fundamentales del Estado, sin intervención ciudadana, sin contrapesos y sin monitoreo alguno. Su conclusión es categórica y abona la tesis de la competencia política generalizada: entre adultos, dice, ninguna persona está tan definitivamente mejor cualificada que otras para gobernar (Dahl, 1999: 89). Máxime si se piensa que la democracia no es un modo de organización social y política de naturaleza puramente técnica, que responda con éxito a reglas fijas y muy racionales, de suerte que “su éxito o fracaso depende de los ciudadanos y de los políticos, de su nivel de preparación para la participación y la gestión y administración de los asuntos comunes” (Bárcena, 1997: 34).

En suma, la democracia plantea que el gobierno debería recaer en manos de personas corrientes en vez de en personalidades extraordinarias, siendo esto posible porque todas las personas son políticamente competentes. Es al amparo de este principio que la democracia busca universalizar el acceso a la política, volviéndola progresivamente espacio, tarea y responsabilidad de todos.

El principio de la universal competencia política es el principio democrático por excelencia. Se trata de una premisa filosófica, una presunción que permite justificar la inclusión de todos y todas en la construcción y fun-

cionamiento de la comunidad política. Pero esa premisa filosófica debe ser traducida a la práctica so riesgo de que, de no hacerlo, la democracia real devenga más temprano que tarde en el orden de unos pocos. Operativizar ese supuesto filosófico no es nada sencillo y el primer desafío proviene de una constatación empírica básica: a primera vista, no todas las personas parecen tener ya no se diga las capacidades requeridas, sino ni siquiera el mínimo interés para opinar y participar en la política.

Sin embargo, esta mirada ¿realmente cuestiona el principio en que se funda la democracia? Nos parece que no, y esto resulta más claro si la premisa filosófica a que hemos hecho referencia se reformula, de manera que afirme que todas las personas tienen la capacidad *potencial* de juicio político, de lo que se sigue que dicha capacidad debe ser desarrollada y cultivada por el propio orden democrático como vía para asegurar su reproducción y sostenimiento. En otras palabras, en sus normas, instituciones, espacios y tipo de interacciones, la democracia debe estar diseñada para cultivar esa capacidad y ponerla en acto.

Pero esta afirmación es todavía demasiado general y no resuelve la cuestión de en quién recae concretamente la responsabilidad de desarrollar la capacidad de juicio político. Es en este punto donde resulta pertinente la pregunta que se hace Dahl: “Si los ciudadanos han de ser competentes, ¿no precisarán de instituciones sociales y políticas que les transmitan esas capacidades? [...] Inudablemente. Las oportunidades para obtener una com-

prensión ilustrada sobre las cuestiones públicas no sólo forman parte de la definición de democracia. Constituyen un requisito de la democracia” (Dahl, 1999: 91-92).

¿De qué instituciones, fórmulas y herramientas estamos hablando? En esta materia los defensores de la democracia han dotado de un alto valor a la educación. En efecto, una de las herramientas fundamentales que tienen las sociedades democráticas para alentar el desarrollo del juicio político es precisamente la educación cívica. La educación cívica, entonces, tiene que ser concebida como el esfuerzo deliberado, sistemático y sostenido en el tiempo que la democracia despliega para habilitar a las personas a fin de que se interesen por lo público, opinen informadamente sobre la política, emitan juicios fundados sobre ésta, deliberen racionalmente y, en general, participen políticamente en términos de los principios y normas democráticos.

La educación cívica no busca formar expertos en política, ni tampoco profesionales de la política. Su tarea es desarrollar capacidades cívicas en la población en general con vistas a favorecer una intervención lo más libre, racional, responsable, continuada y eficaz posible por parte de la gente en el ámbito público y en particular en los asuntos políticos. Si en sentido opuesto a cuanto se acaba de señalar, el Estado y sus instituciones desconfían de la pericia de la ciudadanía para ejercer su facultad de juicio y decisión, si le escamotean la posibilidad de formarse esa facultad de juicio o le ofrecen meros sucedáneos que no la van a habilitar políticamente, en la

práctica se estará validando un desplazamiento consistente en la sustitución de la ciudadanía por los expertos y los profesionales de la política.

LA PARTICIPACIÓN, NÚCLEO DE LA DEMOCRACIA

A diferencia de cualquier otro régimen, y precisamente por las razones que acabamos de señalar en el apartado anterior, la democracia es por definición una construcción ciudadana. Su núcleo es la participación de las y los gobernados en las decisiones colectivas. Esta participación, conviene subrayar, no es un elemento accesorio o prescindible, sino que está en la base de su diseño y su dinámica. Sin participación ciudadana, la democracia se vacía de sentido.

Ahora bien, la participación ciudadana que requiere la democracia no es cualquier tipo de participación. Hay, ciertamente, muchas maneras de participar en política: las personas se pueden manifestar pacíficamente en lugares públicos, pueden votar, dirigir peticiones a sus representantes, expresar públicamente sus disensos, pero también pueden secuestrar, poner bombas, irrumpir violentamente en un recinto legislativo, etcétera. Sin embargo, en democracia no todo se vale. Por ello es que se requiere una participación ciudadana que responda a determinadas características. ¿Cuáles son esas características? Las que derivan de las funciones sustantivas de la participación ciudadana en una democracia. Esencialmente son dos: sirve para integrar los órganos de gobierno y sirve para

que la propia ciudadanía influya en los procesos de decisión de esos mismos órganos. Esto es, elegimos gobernantes que por ser autoridades democráticamente electas deben estar sometidas al escrutinio público, obligadas a la rendición de cuentas de su gestión a los gobernados, y abiertas a escuchar y ponderar sus opiniones y propuestas. Para decirlo en palabras de un estudioso de la materia: “La participación es indispensable para integrar la representación de las sociedades democráticas a través de los votos, pero una vez constituidos los órganos de gobierno, la participación se convierte en el medio privilegiado de la llamada sociedad civil para hacerse presente en la toma de decisiones políticas” (Merino, 1995: 29).

Esto es, la participación ciudadana en democracia puede definirse como el conjunto de aquellas actividades legales emprendidas por ciudadanos que están directamente encaminadas a influir en la selección de los gobernantes y/o en las acciones tomadas por ellos. A partir de lo anterior se pueden inferir cinco atributos fundamentales de dicha participación:

1. Debe ser una participación ceñida y respetuosa del marco legal vigente. El Estado de derecho no puede verse quebrantado sin poner en riesgo a la propia democracia. “En una democracia, los ciudadanos son libres de no estar de acuerdo con la ley, pero no de desobedecerla, porque en un gobierno de leyes, y no de hombres, nadie, por muy prominente o poderoso, y ningún motín callejero, por más violento y exaltado, tiene derecho a desafiarlas” (Linz, 1990: 39. El autor cita una expresión de John F.

Kennedy). En suma, ha de ser una participación apegada a la legalidad en la medida en que se conduce por los cauces prescritos por la norma jurídica, incluso cuando su interés es transformar la propia norma.

2. Debe ser una participación pacífica por naturaleza, ajena a toda fórmula violenta. La democracia es precisamente el triunfo de la civilidad en la forma como se designan gobernantes, como se gestiona el poder y como se deciden los relevos en el mismo, de modo que la violencia es una recaída en métodos por definición antidemocráticos. En democracia no se puede invocar la cínica fórmula según la cual “el fin justifica los medios” porque ningún propósito, por más loable que sea, ni ninguna reivindicación, por más justa que resulte en apariencia, puede apelar a medios que pongan en riesgo o vulneren instituciones que condensan y protegen libertades y derechos de todos.

3. Debe ser una participación libre, producto de la autodeterminación de los individuos por involucrarse en los asuntos públicos, en otras palabras, decidida sin presiones ni imposiciones de una fuerza externa a los propios ciudadanos.

4. Debe ser una participación informada, lo que supone un mínimo conocimiento objetivo del tema, de sus implicaciones y del contexto en el que ocurre la participación.

5. Debe ser una participación responsable, porque aun estando presente el interés inmediato y particular de los ciudadanos participantes, su acción no puede

desentenderse del interés de otros actores sociales y del interés general.

Aceptando que éstos son los atributos de la participación democrática, la pregunta es ¿qué garantiza que se hagan presentes? Bien visto el asunto, no hay elementos que permitan pensar que, librada a su propia dinámica, la participación ciudadana pudiera de manera espontánea adquirir estos rasgos. Por el contrario, la evidencia indica que si no hay un esfuerzo deliberado de formación cívica, la participación puede discurrir por cauces muy distintos y producir vicios de manipulación, clientelismo, intolerancia y exclusión. Ya antes hemos citado cómo distintas organizaciones de la sociedad civil, que algunos teóricos consideran semilleros por excelencia de la virtud cívica, no están exentas de producir fenómenos de intolerancia, resignación y autoritarismo, entre varios otros, y ello debido a que, como advierte Kymlicka (1997: 19) las asociaciones pueden enseñar las virtudes cívicas, pero no es ésa su razón de ser: “El motivo por el cual la gente se incorpora a las iglesias, familias y organizaciones étnicas no es el de aprender tales virtudes. Su objetivo es más bien el de poner en práctica ciertos valores y disfrutar de ciertos bienes, y esto puede tener poco que ver con la promoción de la ciudadanía [...] Pretender que los padres, sacerdotes o militantes organicen la vida interna de sus grupos de manera que promuevan ante todo el ejercicio de la ciudadanía es ignorar la razón de existencia de tales grupos”. Todo ello sin contar con el hecho de que tratándose de identidades específicas que

buscan cultivar precisamente esa especificidad, tales grupos difícilmente pueden enseñar el aspecto esencial de la ciudadanía, esto es, la noción de una identidad común y el sentido de un propósito compartido que trasciende pertenencias particulares.

De suerte que las y los ciudadanos requieren ser educados para participar democráticamente y ésta es la segunda gran razón de la educación cívica. Una razón que se ve subrayada si se asume a la democracia no sólo como una forma de gobierno, que lo es, sino como una fórmula singular de convivencia social que se sustenta en un elenco específico de valores, y si además se asume que la democracia no es algo que se consiga de una vez y para siempre.

En efecto, como lo revela de manera dramática la experiencia histórica, la democracia no está a salvo de riesgos e involuciones autoritarias: la pérdida de legitimidad, la presencia de fenómenos de ingobernabilidad, el surgimiento de fundamentalismos religiosos o políticos, etcétera, han provocado espirales de intolerancia y violencia y hecho sucumbir a numerosas democracias.

La historia no es un ascenso lineal hacia la libertad y el progreso. La democracia no es un orden natural ni surge por generación espontánea ni se reproduce de manera automática. Muy por el contrario, es una construcción enormemente fina y compleja que para permanecer exige ser cultivada y afianzada por gobernantes y gobernados, por encima de diferencias políticas e ideológicas. Si esto no ocurre, la democracia puede derrumbarse y con ella,

las conquistas relacionadas con los derechos humanos, las libertades y la igualdad jurídica y política.

LA (RE)APROPIACIÓN CIUDADANA DE LA POLÍTICA

Como se dijo antes, en distintas democracias se percibe una cierta inquietud por la presencia extendida de fenómenos como apatía y cinismo políticos. Valga como ejemplo el caso de Gran Bretaña, donde el reporte final del Grupo Asesor encargado de formular una propuesta sobre enseñanza de la ciudadanía, estableció enfáticamente que la educación ciudadana es un elemento clave para contrarrestar la degradación de la democracia. En esa tesitura, en el prefacio de su reporte final asentó lo siguiente: “Unánimemente le advertimos al Secretario de Educación que la ciudadanía y la enseñanza de la democracia reviste tal importancia para las escuelas como para la vida del país que debe haber estatutos escolares que lo establezcan como un derecho de todo alumno. Esto no puede ser relegado a iniciativas locales no organizadas, que varían enormemente en número, contenido y método. No es ésta la base adecuada para lograr una ciudadanía unificada y democrática” (Grupo Asesor para la Ciudadanía, 1998).

Esta categórica toma de posición se sustentaba en las inquietantes evidencias provenientes de investigaciones en materia de cultura política que revelaban el escaso tiempo dedicado por los jóvenes británicos a la discusión y reflexión sobre asuntos públicos, el creciente escepti-

cismo frente a las elecciones, el considerable nivel de abstención y la alarmante declinación de la imagen de instituciones políticas clave como los partidos políticos y el parlamento.

Pero el caso británico apenas es uno entre muchos.⁵⁴ ¿Qué ocurre con el caso mexicano? Diversas encuestas de cultura política aplicadas en los últimos quince años muestran resultados coincidentes.⁵⁵ En general, muestran que la gente tiene:

- Escaso interés en la política.
- Precarios niveles de información política.
- Acentuada percepción de que la política es una actividad difícil.
- Baja propensión a involucrarse activamente en la política.
- Negativa opinión acerca de la política, los políticos y algunas instituciones clave de la democracia como el poder legislativo y los partidos políticos.

⁵⁴ Según una encuesta citada por Kymlicka y Norman (1997: 14), sólo el 12% de los adolescentes estadounidenses piensa que votar es importante para ser un buen ciudadano: “Esta apatía no es una simple función de la edad: comparaciones con encuestas similares realizadas en los últimos cincuenta años sugieren que ‘la población joven contemporánea es la que menos conoce, menos se preocupa y menos critica a sus líderes e instituciones’”.

⁵⁵ Nos referimos a la Encuesta Nacional de Cultura Política, aplicada por SEGOB en 1992, las encuestas en materia de cultura política levantadas por el IFE en 1999 (Ciudadanos y cultura de la democracia) y 2003 (La naturaleza del compromiso cívico: capital social y cultura política en México), las dos encuestas de SEGOB sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (2001 y 2003), así como la Encuesta Nacional sobre la Constitución (2003), del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Un análisis muy serio y pormenorizado de los resultados de varias de estas encuestas pueden encontrarse en UNAM-SEGOB, 2005.

- Considerable predisposición a aceptar distintos principios de legitimidad del poder político.
- Precaria aceptación de los valores de respeto, tolerancia y pluralismo.
- Opiniones degradadas o de carácter instrumental sobre el valor de la ley y la legalidad.

Por ejemplo, en las Encuestas Nacionales de Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (ENCUP) de 2001 y 2003, la medición de niveles de conocimiento político general revelaban que apenas el 5% de los encuestados decían conocer mucho los derechos de los mexicanos establecidos en la Constitución, sólo el 37% declaraba saber cuánto tiempo duran los diputados federales en el cargo, mientras que únicamente el 40% supo quién tiene la facultad para aprobar las reformas a la Constitución.

En lo tocante a los niveles de interés en la política, la encuesta “La naturaleza del compromiso cívico: capital social y cultura política en México”, dejaba en claro que 84% de los entrevistados se interesaba “poco” o “nada” en el tema, dato tanto más notable y preocupante si se considera que la encuesta fue levantada en 2003, durante el periodo de campañas electorales.

Cuando se analiza ese tema a propósito de los jóvenes la situación no mejora. De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Juventud 2005 (IMJ, 2006), apenas el 13% declaró estar siempre atento a noticias o programas sobre política o asuntos públicos, mientras que el 14% dijo interesarse mucho en la política. El 84% que dijo interesarse poco o nada en la política adujo distintas

razones para explicar su actitud. La gran mayoría se agrupa en dos tipos de razones: el 38.6% apuntó que de plano la política no está en su interés y el 22.4% indicó que su desinterés se debe a que los políticos no son honestos.

Por su parte, la ENCUP 2003 (lo mismo que la encuesta de SEGOB del año 92) indicaban que para dos terceras partes de los entrevistados participar en política era difícil (en la de 1992 una proporción idéntica opinó que era difícil participar en el gobierno, lo que de paso sugiere una identificación de la política con la pura acción del gobierno). En la Encuesta Nacional de la Juventud, por su parte, de los que declararon poco interés en la política, el 5.7% declaró no entenderla.

En lo tocante a participación, la ENCUP 2003 indica que sólo 40% de los entrevistados indicó que alguna vez ha intentado organizarse con otras personas para resolver un problema común. Este porcentaje tan bajo tiene que ver, sin duda, con la percepción ciudadana de que es difícil o muy difícil organizarse con otras personas para trabajar por una causa común: 56% de los entrevistados compartieron esta opinión.

Lo anterior se refleja en los niveles de involucramiento personal en diferentes categorías de organizaciones civiles. Conforme a la ENCUP 2003, sólo un 6% ha estado en una agrupación política, 9% en una de ayuda social, 10% en un partido político y 14% en una organización ciudadana (los porcentajes no son sumables porque había posibilidad de respuesta múltiple).

Por otra parte, sólo uno de cada tres se ha quejado ante las autoridades y sólo uno de cada diez ha pedido apoyo a un partido político o ha asistido a una manifestación. Únicamente seis de cada cien dijeron haber pedido ayuda a algún diputado o senador en toda su vida. Cuando en la Encuesta Nacional de la Juventud se preguntó a los entrevistados en qué ocasiones participaría en política, sólo el 40% respondió que en las elecciones. Significativamente, un exiguo 1.5% dijo que siempre lo hará, pero en contraste un 10% dijo que nunca lo haría, bajo ninguna circunstancia.

En lo que concierne a la opinión sobre la política, los políticos y las instituciones públicas, los resultados de las distintas encuestas dejan ver lo siguiente: la gran mayoría (72%) respondió que la política tiene que ver poco o nada con la vida diaria (Encuesta sobre la naturaleza del compromiso cívico, 2003). A un tercio de las personas entrevistadas les parece nulo el interés que tienen los gobernantes respecto a lo que piensa el ciudadano común (ENCUP, 2003). En la percepción ciudadana acerca de quiénes violan más la ley figuran en primer término los políticos con 36%, seguidos de los policías con 21.5% (Encuesta Nacional sobre la Constitución), y un 55% opina que los partidos políticos son poco o nada necesarios para que el país mejore (ENCUP, 2003). Por cierto, según esta misma encuesta, las instituciones peor calificadas en materia de confianza ciudadana fueron la Suprema Corte de Justicia, la policía y, hasta abajo, los partidos políticos, con sólo 5.2% de la gente que

expresó que les tiene mucha confianza. Si nos vamos a los resultados de la Encuesta Nacional de la Juventud, encontramos percepciones similares. En una escala del 1 al 10, las instituciones peor calificadas son las propiamente políticas, excepción hecha de la policía con 5.9: el gobierno federal obtuvo 6.9 puntos en promedio, lo mismo que la Suprema Corte de Justicia de la Nación, mientras que los diputados federales y los partidos políticos tuvieron 6.1 puntos.

Por lo que corresponde a los principios de legitimidad, la mayoría de los ciudadanos (60.4%) dice preferir la democracia a cualquier otra forma de gobierno. Sin embargo, destaca el hecho de que una quinta parte de los entrevistados expresa que, en algunas circunstancias, un gobierno no democrático puede ser preferible, mientras que a poco menos del 10% le resulta indiferente el tema de la naturaleza del orden político (Encuesta La naturaleza del compromiso cívico, 2003).

En materia de tolerancia, la encuesta La naturaleza del compromiso cívico mostraba niveles de intolerancia fuerte, medidos a través de la ya clásica pregunta acerca de si el entrevistado estaría dispuesto, o no, a permitir que en su casa vivieran personas con ciertas características (ser de otra raza, de ideas políticas distintas, profesar una religión diferente, tener SIDA, ser homosexuales). Los porcentajes más altos de respuesta negativa se dieron a propósito de las tres últimas categorías. La exploración que se hizo respecto a este tema en la Encuesta Nacional de la Juventud, con una pregunta semejante, pero con

**ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE
EL CONCEPTO DE TOLERANCIA**

Alguien podría observar que no sólo se toleran actos sino también estados de cosas. Correcto; pero ellos tienen que ser siempre el resultado o la consecuencia de actos humanos. No tiene sentido decir que alguien tolera el mal tiempo: nadie tiene competencia para modificar este estado de cosas. Al mal tiempo se lo soporta o se lo padece. No es casual que quienes deseen negar competencia para modificar el *status* deóntico de estados de cosas provocados por los hombres suelen asimilarlos



categorías de personas en parte distintas revela diferencias importantes en los niveles de tolerancia que dependen del grupo de que se esté hablando. Por ejemplo, entre 67 y 73% de las y los jóvenes dijeron que tolerarían vivir cerca de parejas que vivan juntas sin estar casadas, así como de indígenas y personas que profesen otra religión, pero sólo alrededor de 40% opinaron lo mismo tratándose de homosexuales y personas que viven con VIH.

En lo relacionado con la ley, encontramos que el 55%

considera que en México la ley no se respeta, que sólo el 47% de los entrevistados considera que siempre debe obedecer las leyes, que el 35% estima que una comunidad tiene derecho a tomar en sus manos la aplicación de un castigo en caso de que las autoridades no hagan nada al respecto (Encuesta La cultura de la Constitución, 2003 y Ciudadanos y cultura de la democracia, 2000), que el 63% opina que las leyes se aplican para lograr el beneficio de unos cuantos (ENCUP, 2003) y que el 53% estuvo de acuerdo con la expresión según la cual “un funcionario puede sacar provecho del puesto siem-

pre y cuando haga cosas buenas” (Encuesta Nacional de Transparencia y Buen Gobierno, 2000).

En resumidas cuentas, la política y los políticos no aparecen a los ojos de amplios sectores de la población como espacio e instrumento eficaces para mejorar su calidad de vida y resolver sus problemas más ingentes. En consecuencia, la gente no tiene incentivos para interesarse, informarse y participar en política. Como se vio, la política aparece, a los ojos de la gente, como algo distante, propio de los políticos profesionales, quienes son visualizados como personas que ven más por sus propios intereses particulares que por el interés general. Aparecen fuertemente anudadas las percepciones de la política como algo remoto, inaccesible y refractario a la intervención ciudadana, quizá no tanto por considerarse un ámbito especializado como porque se le entiende como coto de políticos profesionales. Esas percepciones se traducen, naturalmente, en un bajo sentido de eficacia política: la gente no está convencida acerca de su capacidad de influir en la política y en los políticos.

a situaciones impuestas por leyes naturales. Y así como es una manifestación de sabiduría climatológica soportar con paciencia el mal tiempo y pensar que la lluvia es útil, así también Aristóteles consideraba que la esclavitud era un fenómeno natural frente al cual lo mejor que podía hacer el esclavo era pensar en la utilidad que éste tenía para él.

Ernesto Garzón Valdés, “No pongas tus sucias manos sobre Mozart. Algunas consideraciones sobre el concepto de tolerancia”, en *Tolerancia y pluralismo* (Rodolfo Vázquez, comp.), Ediciones Coyoacán, México, 2005.

Por supuesto, estos datos no pueden interpretarse como el resultado de una supuesta idiosincrasia nacional, sino como el producto de un desarrollo histórico particular en virtud del cual la ciudadanía ha carecido de los espacios, las oportunidades y los incentivos suficientes (más bien al contrario) para participar en la esfera pública. Revertir esta situación es de la mayor importancia por cuanto niveles de interés, información y participación políticas por debajo de un cierto umbral son riesgosos, favorecen la autonomización de las élites políticas e imposibilitan el control ciudadano sobre el poder público. Ello exige cambios institucionales y legales, pero también una educación cívica que favorezca la reapropiación de la política por parte de la ciudadanía.

VIRTUDES CÍVICAS Y DEMOCRACIA GOBERNABLE

“El vigor y la estabilidad de una democracia moderna —han escrito Kymlicka y Norman (1997: 6)— no dependen solamente de la justicia de su estructura básica, sino también de la cualidades y actitudes de sus ciudadanos”. Este autor habla, por ejemplo, acerca de la importancia de que existan en la ciudadanía capacidades de tolerar y trabajar conjuntamente con individuos diferentes, afán de participar para promover el bien público, disposición a autolimitarse y a ejercer su responsabilidad personal en sus reclamos económicos, etcétera: “Si faltan ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables. Como observa

Habermas, ‘las instituciones de la libertad constitucional no son más valiosas que lo que la ciudadanía haga de ellas’” (Kymlicka y Norman, 1997: 6), lo cual es una manera de decir que, para funcionar bien, la democracia necesita de demócratas (o por lo menos de una dosis de “propensión democrática” en la ciudadanía).

Ejemplos muy sencillos de hasta qué punto las capacidades de acción y de respuesta del Estado democrático pueden verse comprometidas por falta de cooperación y autocontrol ciudadano nos la da el propio Kymlicka cuando habla de las múltiples maneras en que las políticas públicas dependen de decisiones responsables a nivel de los estilos de vida personales: el Estado será incapaz de proveer cuidados sanitarios suficientes y adecuados si los ciudadanos no actúan responsablemente en términos del cuidado de su propia salud, por ejemplo siguiendo una dieta balanceada, haciendo ejercicio y controlando el consumo de alcohol y tabaco; también será incapaz de asegurar un medio ambiente sano si la ciudadanía no acepta reducir el consumo de ciertos bienes o practicar el reciclaje de la basura; le resultará imposible adoptar políticas a favor de la equidad y la igualdad de oportunidades si se encuentra con la intolerancia ciudadana hacia la diferencia. Tales conductas no pueden obtenerse mediante la coerción; se requiere el convencimiento íntimo de la gente y la consecuente disposición a actuar de manera responsable: “Sin cooperación y autocontrol en estas áreas, la capacidad de la sociedades liberales de funcionar con éxito disminuye progresivamente” (Kymlic-

ka, 1997: 14). Por eso es necesaria una educación cívica que favorezca el desarrollo de virtudes cívicas y de un sentido de justicia que permita tener una democracia con buenas dosis de gobernabilidad, pero también una democracia en la que todos sus miembros tengan igual posibilidad de realizar sus capacidades.⁵⁶

Éstas son, pues, las cinco grandes razones de ser de la educación cívica, las motivaciones de fondo de la formación ciudadana. Pero ¿qué quiere decir formar ciudadanía?, ¿de qué ciudadanía hablamos?, ¿cuáles son los atributos que asociamos a la buena ciudadanía?

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN CÍVICA

Para definir las tareas de la educación cívica, debemos definir antes qué democracia queremos y qué tipo de ciudadanía requeriríamos idealmente para que esa democracia se hiciera realidad. Sin entrar en honduras teóricas, se sabe que no hay nada parecido a un consenso acerca de los atributos, alcances e implicaciones de la ciudadanía en una democracia. Hay una variedad de interpretaciones al respecto que, siguiendo los planteamientos de Concepción Naval (1995: 185-189), pueden ser agrupadas en dos grandes concepciones básicas que llamaremos

⁵⁶ Esto último tiene que ver con la afirmación de Savater (2000: 81) en el sentido de que “El demócrata no puede limitarse tan sólo a defender la autonomía política de cada cual y todos, sino que tiene también que instrumentar medidas oportunas que corrijan las desigualdades de fortuna producto del nacimiento, la habilidad o la desdicha, de modo que cualquiera pueda ver desarrollado y cumplido lo mejor de sí mismo”.

minimalista y maximalista por referencia a cuatro rasgos del concepto: la identidad que confiere a un individuo, las virtudes que son requeridas para un ciudadano, la extensión del compromiso que implica y los prerrequisitos sociales necesarios para la efectiva ciudadanía.

Dicho de manera muy resumida, la concepción minimalista afirma que la ciudadanía es en lo fundamental un estatus jurídico. En términos de su compromiso cívico, visualiza al ciudadano como una persona cuya tarea se circunscribe a elegir juiciosamente a sus representantes, para lo cual no requiere de más virtudes que las del apego a la legalidad, el respeto a la autoridad y el ejercicio responsable de sus derechos y obligaciones conforme a la norma. En términos de prerrequisitos sociales, esta concepción sostiene que el acceso a la condición de ciudadanía sólo requiere el cumplimiento del estatus legal-formal.

En contraste, la concepción maximalista plantea que la ciudadanía es no sólo un estatus jurídico, sino también una identidad cultural y política. En términos de su compromiso cívico, visualiza al ciudadano como un individuo que para su cabal realización ha de involucrarse de modo amplio y sistemático en la esfera pública, para lo cual requiere de un conjunto de conocimientos, valores y destrezas precisas que le permitan desarrollar un sentido de lealtad y responsabilidad para con la comunidad más amplia a la que pertenece. En términos de los prerrequisitos sociales, la concepción maximalista reivindica que la condición ciudadana se adquiere y se hace efectiva no

sólo cumpliendo con los requisitos legales, sino en un contexto a favor de la igualdad de oportunidades y de combate a las desventajas sociales.

Así, desde un punto de vista minimalista, un ciudadano es un ente con un cierto estatus civil, con unos derechos asociados dentro de una comunidad basada en la ley. Desde una perspectiva maximalista, el ciudadano es alguien que posee no sólo un pasaporte, el derecho a votar y una identidad nacional, sino una conciencia de sí mismo como miembro de una comunidad viva, con una cultura democrática y un sentido de responsabilidad respecto del interés general.

¿Cuáles son las implicaciones de una y otra concepción en términos de educación cívica? Como es fácil de comprender, en la interpretación minimalista la educación para la ciudadanía tiene como prioridad la provisión de información y el desarrollo de virtudes con un enfoque local, inmediato y limitado. Por el contrario, dado que la concepción maximalista imagina un ciudadano que, para ser tal, requiere de un grado considerable de entendimiento explícito de los principios, valores y mecanismos democráticos, así como un conjunto de disposiciones y habilidades para participar activamente en la vida pública, la educación para la ciudadanía tendría aquí un ámbito de acción mucho más amplio.

La concepción minimalista necesitaría de una educación cívica de bajo perfil, en tanto que la maximalista exigiría un programa educativo de largo aliento y de muy amplio espectro que incluiría, entre muchas otras cosas,

no sólo información sobre el funcionamiento básico de las instituciones democráticas, sino además educación en valores, así como desarrollo de habilidades concretas para la participación, la interlocución con autoridades, la fiscalización de los gobernantes y la resolución de problemas comunitarios, entre otras cosas.

En nuestra opinión, una concepción minimalista es funcional a y favorece la configuración de un modelo democrático más formalista, con una participación ciudadana intermitente y de corto alcance que, a la postre, alienta la autonomización de las élites políticas y con ello, el ejercicio autoritario, *de facto*, del poder público. Por otro lado, la concepción maximalista, con sus grandes y absorbentes exigencias de involucramiento ciudadano en la vida política, evoca el republicanismo cívico, descrito por Kymlicka y Norman como una forma extrema de democracia participativa que considera a la vida política como la forma de coexistencia más elevada que los seres humanos puedan esperar. La concepción maximalista estima que la política ha de ocupar el centro de la vida de las personas, considera que la falta de participación política hace del individuo un ser radicalmente incompleto y atrofiado, y ve con desdén las satisfacciones que ofrece la vida privada. El problema con esta concepción es que es poco realista y “está claramente en conflicto con el modo en que la mayor parte de la gente entiende actualmente tanto la ciudadanía como la vida buena” (Kymlicka y Norman, 1997: 16).

La apuesta, por lo tanto, nos parece que está en un

punto intermedio entre ambas concepciones, en lo que llamaremos una concepción amplia de ciudadanía que no ignora las satisfacciones que la gente obtiene de la vida privada ni tampoco le pide que renuncie a ellas, pero que al mismo tiempo postula como deseable y necesario un cierto nivel de participación ciudadana continua en el espacio público y en particular en los asuntos propiamente políticos. Se trata de una participación que exige ciertas competencias ciudadanas, entre las que destacan cinco:

- La capacidad de autorreconocerse como sujeto de derechos y responsabilidades.
- La capacidad de reconocer y respetar los derechos de los demás (tolerancia, reconocimiento del derecho a la diferencia, no discriminación, pluralismo).
- La capacidad de autocontención para no exigir más de lo que se puede ofrecer (sentido de responsabilidad social, reciprocidad, sentido del interés general).
- La capacidad de participar en el debate público y, por esa vía, en el proceso de toma de decisiones (razonabilidad pública como fuente de persuasión, renuncia al principio de autoridad y a la tradición).
- La capacidad de evaluar el desempeño de quienes ocupan los cargos públicos (monitoreo ciudadano) y de imponer costos políticos cuando así lo ameriten las circunstancias.

Sin forzar demasiado los términos de la comparación, estas competencias que estamos adscribiendo a la concepción amplia de ciudadanía se corresponden con

lo que Kymlicka y Norman (1997: 20 y 21) identifican como los componentes distintivos de la teoría liberal de las virtudes. Para estos autores, en particular las dos últimas competencias (ellos las llaman “virtudes”) son características del liberalismo: “La necesidad de cuestionar a la autoridad proviene del hecho de que, en una democracia representativa, los ciudadanos eligen representantes que gobiernan en su nombre. En consecuencia, una importante responsabilidad de los ciudadanos es la de controlar a quienes ocupan cargos públicos y juzgar su conducta. [Por otra parte] La necesidad de involucrarse en la discusión pública proviene del hecho de que, en una democracia, las decisiones del gobierno deben adoptarse públicamente, a partir de una discusión libre y abierta [...] Los ciudadanos liberales deben dar razones que sustenten sus reclamos políticos, en lugar de limitarse a manifestar preferencias o proferir amenazas [...] No es suficiente con invocar las Escrituras o la tradición”.

La identificación de la concepción amplia de ciudadanía con la teoría liberal de las virtudes cobra todavía más sentido cuando se formula la pregunta acerca de dónde se desarrollan esas competencias y dónde se aprenden tales virtudes. Kymlicka y Norman nos dicen que mientras otras corrientes “confían en el mercado, la familia o las asociaciones de la sociedad civil como matrices de virtud cívica”, los liberales apuestan más claramente que ninguna otra por el sistema educativo. No que la escuela sea el único espacio de aprendizaje cívico, pero sí un espacio privilegiado para ello. Según

varios teóricos de las virtudes liberales, “Las escuelas deben enseñar a los alumnos cómo incorporar el tipo de razonamiento crítico y la perspectiva moral que definen la razonabilidad pública. Como sostiene Amy Gutmann, las y los muchachos en la escuela no sólo deben aprender a comportarse según lo establecido por la autoridad, sino también a pensar críticamente acerca de ella si se espera que vivan de acuerdo con el ideal democrático de compartir la soberanía política en tanto ciudadanos” (Kymlicka y Norman, 1997: 21-22).

TAREAS DE LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA ESCUELA

Trazado, así sea con rasgos muy toscos, el perfil de ciudadanía que se quiere construir, es dable preguntarse por las tareas que está llamada a cumplir la educación cívica en la escuela y la manera como puede hacerlo. Sostenemos, con Larry Diamond (1996: 6) que debe acometer tres tareas de índole general:

- a) Generar una demanda social de democracia.
- b) Capacitar a las personas para un mejor funcionamiento de la democracia.
- c) Fomentar la gobernabilidad del régimen democrático.

GENERAR UNA DEMANDA SOCIAL DE DEMOCRACIA

¿Qué significa generar una demanda social de democracia? Dicho de la manera más simple, entraña que sea la

propia gente la que pida, quiera y exija vivir en democracia, para lo cual es preciso mostrarle de la manera más vívida y persuasiva posible que la democracia es un orden ética y políticamente superior a cualquier otro. Pedagógicamente hablando, supone mostrar a las y los estudiantes, a partir de sus intereses y sus experiencias de vida, que la democracia les conviene y nos conviene a todos porque es un régimen de libertades, porque es un orden que pone en el centro de sus preocupaciones a la persona, porque promueve el respeto a la dignidad humana, y porque su actor fundamental es el o la ciudadana, es decir, la persona investida de derechos y responsabilidades para con la comunidad toda.

Es difícil que la gente pida algo cuya utilidad y funcionamiento desconoce; es igualmente difícil que la gente demande algo de lo que no está íntimamente convencida; es impensable que la gente se vea tentada a defender algo que no forme parte de sus intereses vitales. El desafío aquí, pues, es conectar vida cotidiana con democracia presentando sus normas e instituciones jurídico-políticas como condensaciones de valores, derechos y libertades sin los cuales nuestra vida sería otra, menos atractiva, menos desafiante, con menos opciones en todo sentido, es decir, menos libre, con menos derechos y por ello notablemente más empobrecida.

Si se acierta a establecer esta conexión empezarán a cobrar sentido, a ojos de los estudiantes, temas que vistos en frío les resultan demasiado áridos o incomprensibles como la división y el equilibrio de poderes, las garantías

individuales, el federalismo o el Estado de derecho. En ese mismo orden de ideas, estamos convencidos de que puede resultar muy útil el recurso de la política comparada. Adaptado a su nivel de desarrollo y comprensión, el análisis en esos términos permitiría evidenciar, en forma más clara, los costos que para la gente tiene la existencia de gobiernos autoritarios y autocráticos, incluso en los aspectos más cotidianos y privados de nuestra vida, contrastándolos con las ventajas prácticas de la vida en democracia.⁵⁷

Esto es de la mayor importancia porque las y los estudiantes deben tener referentes tangibles de lo que está en juego y de lo que eventualmente podemos perder, individualmente y como sociedad, si fuesen suprimidos o invalidados los procedimientos, normas e instituciones de la democracia. Tenemos, pues, que lograr que estos procedimientos, normas e instituciones se perciban como un patrimonio valioso que pertenece a todos y por el que debe responder toda la comunidad política. Patrimonio en el que se hallan plasmados ciertos valores esenciales, que son propios y característicos de la democracia.

EDUCACIÓN EN VALORES

Y ya que hablamos de valores es preciso especificar qué son los valores, de qué valores hablamos y por qué que-

⁵⁷ Es difícil que una niña o un niño, incluso un adolescente, entienda cuáles son las ventajas de la democracia, aquello por lo cual es un régimen preferible a otros, a menos que tenga a la mano ejemplos prácticos de ello: si pudiera

remos educar en ellos. Citando a Ortega y Gasset, Adela Cortina (2000a: 26) nos recuerda que cuando nos enfrentamos a las cosas no sólo intentamos comprenderlas y clasificarlas, sino que las valoramos: las estimamos o desestimamos, las preferimos o las relegamos. Atendiendo a esto, podemos decir en principio que los valores son cualidades que atribuimos o consideramos asociadas a las personas, las cosas, las instituciones, los sistemas. La propia filósofa española afirma (2000b: 31):

Un valor no es un objeto, no es una cosa, no es una persona, sino que está en la cosa (un *hermoso* paisaje), en la persona (una persona *solidaria*), en una sociedad (una sociedad *respetuosa*), en un sistema (un sistema económico *justo*), en las acciones (una acción *buena*) [...] Los valores son cualidades que cualifican a determinadas personas, acciones, situaciones, sistemas, sociedades y cosas, y por eso los expresamos las más de las veces mediante adjetivos calificativos [...]

Hay valores estéticos, económicos, religiosos y de muy diversa índole, pero los que aquí nos interesan son los valores morales, que de algún modo integran a los demás y que son los principios a partir de los cuales buscamos dar cuenta del porqué de nuestros actos y orientamos nuestra conducta:

conocer que en sociedades bajo otros regímenes, la gente no tiene derecho a decidir qué leer, qué opinar, en qué creer, incluso cómo vestirse, cómo llevar el pelo, es más probable que aprecie las libertades democráticas que con tanta facilidad damos por sentadas, como si siempre hubieran estado aquí, entre nosotros.

[...] la moral es un tipo de saber que pretende orientar la acción humana en un sentido racional. Es decir, pretende ayudarnos a obrar racionalmente, siempre que por “razón” entendamos esa capacidad de comprensión humana que arranca de una inteligencia, por más señas, *sentiente* [...] A diferencia de los saberes también racionales pero preferentemente teóricos (contemplativos), a los que no importa en principio orientar la acción, la moral es esencialmente un saber práctico: un saber para actuar. Pero no sólo para actuar en un momento puntual [...] El saber moral es el que nos orienta para actuar racionalmente en el conjunto de nuestra vida (Cortina, 1999: 22-23).

O sea que estamos hablando de un saber vital para las personas. Pero es precisamente en este punto, que atañe a la manera como ese saber puede ser adquirido y desarrollado, en el que el tema se vuelve altamente elusivo, resbaladizo y controversial. Véase si no.

Atendiendo precisamente al hecho de que los valores morales sirven para fundamentar nuestros actos y asumir las consecuencias de los mismos y de que, por lo tanto, son una suerte de artículo de primera necesidad, desde hace poco más de una década muy diversos sectores y organizaciones vienen pugnando por implantar y extender la educación en valores. Claman por ella organizaciones empresariales, iglesias, medios de comunicación, padres de familia y maestros, entre varios otros. Como el rótulo es el mismo, a primera vista pareciera haber un amplio consenso en la materia. Sólo que se trata de

un falso consenso porque no todos los actores mencionados están pensando en los mismos valores, ni en el mismo tipo de educación ni en los mismos fines. Ni siquiera comparten las razones por las cuales el tema de la educación en valores se ha vuelto vigente.

Para ciertos grupos conservadores, por ejemplo, la necesidad de una educación en valores tiene que ver con la pérdida de los valores de la obediencia y respeto a la autoridad, así como con la erosión

de las tradiciones que cimentaban la unidad del cuerpo social. Nuestro punto de vista es diferente. A continuación referimos cuatro razones que justifican la necesidad de una nueva educación en valores:⁵⁸

- *La desaparición de seguridades absolutas y la coexistencia de diferentes modelos de vida.* Las sociedades tradicionales, autocráticas o totalitarias difieren en muchas cosas, pero comparten la aspiración de contar con un código moral único, que se hace valer por la fuerza de la costumbre, por la invocación a una voluntad superior o

El individuo educado es aquel que reconoce la legitimidad de toda ley que le impone un comportamiento admisible y aceptable por todos, es decir, un comportamiento racional y razonable. Pero es también el individuo que captaría la ilegitimidad de toda ley que le impusiera no respetar a la persona de otro como a sí mismo, que le obligase por ejemplo a considerar tal o tal otra categoría de seres humanos como a simples cosas.

PATRICE CANIVEZ

⁵⁸ Para una revisión más amplia del tema pueden consultarse Cortina, 1999; Cortina, 2000a: 15-35; Cortina, 2000b: 61-79. Las razones aquí enunciadas fueron tomadas de un listado más amplio, el cual aparece en Buxarrais y Lizano (1997: 6-9).

por la vía de la coacción. Se trata de códigos que rigen, a veces minuciosamente, los distintos aspectos de la vida de las personas de forma tal que a veces desaparece la línea divisoria entre ámbito privado y público. No es que en esas sociedades no haya problemas morales, los hay, pero existe un esquema que ofrece respuestas predeterminadas acerca de lo que es bueno o no, de lo que es permisible o no, de lo que es valioso o no, de manera que no deja margen para la reflexión moral propiamente dicha ni para la libre decisión de las personas. La progresiva pérdida de prestigio de la tradición como referente para la acción de las personas, el agrietamiento de los regímenes autocráticos, el surgimiento del liberalismo y el asentamiento de los regímenes democráticos abrieron el camino a sociedades abiertas, secularizadas y organizadas en función de las libertades y derechos de la persona. En dichas sociedades, el individuo ya no está sujeto al imperio de una moral impuesta que ofrece respuestas a todo sustituyendo su voluntad. Nuestras sociedades son pluralistas, tanto en lo moral como en lo político. A menos que quiera verse reducida al papel de marioneta, en un contexto de libertad y pluralidad cada persona debe realizar un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados, no sujetos a exigencias heterónomas, orientados hacia el logro de una sociedad más justa.

- *La necesidad de atender los problemas morales que plantea el acelerado desarrollo técnico y científico.* La revolución científica plantea diversas interrogantes de carácter

moral que no se pueden ignorar porque ponen en juego, de modo más agudo y urgente que en el pasado, cuestiones vitales para la humanidad. Hay muchos ejemplos que ofrecer. Los desarrollos de la genética, por poner un caso, pueden favorecer la prevención y el tratamiento oportuno de enfermedades, pero también pueden alentar nuevas formas de discriminación; la revolución de las comunicaciones puede democratizar el acceso a la información o acentuar las disparidades existentes en la materia. No se trata, por supuesto, de frenar los avances de la ciencia y la técnica sino de preguntarse por sus implicaciones concretas para la dignidad, la libertad y los derechos de las personas, y de hallar fórmulas posibles de conciliación o decisiones preferibles con base en criterios definidos.

• *La necesidad de una orientación ética en el abordaje de los problemas sociales.* En términos más generales, la mayoría de los problemas importantes en nuestra sociedad no tienen una solución puramente técnica (y por lo tanto no son competencia exclusiva de los expertos). Piénsese en cualquier tema de cierto relieve: inseguridad pública, pobreza, desempleo, contaminación, desequilibrios regionales, inflación, etcétera. O piénsese en el tema más amplio del desarrollo. Para comenzar, hay de desarrollos a desarrollos. Los hay contaminantes, depredadores, inequitativos, excluyentes. Que sean así o de otra manera depende no de leyes sociales inexorables, sino de decisiones políticas que tienen (o deberían tener) un componente moral.

- *Los cambios en los patrones culturales que orientan la crianza, el trato y la educación de niñas, niños y jóvenes.* Hasta bien entrado el siglo XX, niñas, niños y adolescentes fueron considerados seres carentes de juicio, razón y capacidad de discernimiento que debían ceñirse sin más a los preceptos morales que se les habían inculcado. Fue después de la Segunda Guerra Mundial cuando comenzó a extenderse, trabajosamente, una nueva visión según la cual niñas, niños y adolescentes también son sujetos de derechos, personas por derecho propio, con capacidad para discernir y decidir si están adecuadamente preparados para ello.

Si convenimos en que éstas son buenas razones para hablar de educación en valores, la pregunta a responder es qué tipo de educación en valores. La respuesta no es sencilla. Por ejemplo, no falta quien afirme que en materia de valores morales todo es subjetivo: lo que a alguien le gusta, le disgusta al otro; lo que el primero valora positivamente, al segundo le puede resultar deleznable, etcétera. Así las cosas, todo parece depender de la persona que valora y de la circunstancia y momento desde el cual lo hace. Tal postura da lugar al relativismo: todo vale, no hay nada intrínsecamente más valioso desde el punto de vista moral. Cada quien decide lo que es bueno, y lo que decida será bueno para él. El producto del relativismo no sólo es la imposibilidad de diálogo y encuentro con los otros, sino una tolerancia mal entendida que se resuelve en indiferencia: bajo esta óptica, que por ejemplo un grupo legitime la sujeción de

la mujer e institucionalice prácticas discriminatorias hacia ella, o que una sociedad rechace la noción y la práctica de los derechos humanos arguyendo la singularidad de sus tradiciones culturales puede no compartirse pero se justifica bajo el argumento de que se trata de culturas, tradiciones y costumbres distintas en cuyos contextos esas conductas se vuelven permisibles y carecen del carácter humillante o represivo que tendrían en otro contexto cultural. En una perspectiva así, todo queda justificado de antemano, incluidas las peores atrocidades (cometidas, dicho sea de paso, no por *las tradiciones, las culturas y las sociedades*, como si se tratara de entes homogéneos y decisiones unánimes, sino por los respectivos detentadores del poder político, cultural o religioso que se arrogan la representación de las mismas). En la perspectiva relativista, la educación en valores pierde mucho de su sentido porque queda limitada a clarificar los propios valores, no para someterlos a un proceso de revisión y de diálogo, sino para confirmarlos.

En el otro extremo está la tentación del adoctrinamiento. En efecto, en principio quien aprecia determinados valores está convencido de que son valiosos, idea de la que con relativa facilidad se puede derivar la pretensión (incluso de buena fe) de hacer que otros los aprecien de la misma manera, aun si para ello se tiene que echar mano del adoctrinamiento o de la coacción abierta:

El indoctrinador pretende transmitir unos contenidos morales con el objetivo de que el niño los incorpore

y ya no desee estar abierto a otros contenidos posibles; pretende, en definitiva, darle ya las respuestas y evitar que siga pensando: encerrarle en su propio universo moral, para que no se abra a otros horizontes [...] La indoctrinación [...] empieza cuando queremos detener en los niños la capacidad de pensar por sí mismos sobre cuestiones morales (Cortina, 1997: 71-72).

Entre el relativismo y el adoctrinamiento existe, sin embargo, una tercera forma de entender la educación en valores o educación moral: como ámbito de reflexión individual y colectiva que permite elaborar en forma racional y autónoma principios generales de valor que sirven para enfrentarse críticamente con la realidad (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, 1999: 15). La educación moral busca promover el desarrollo de las capacidades de juicio y acción moral a fin de que niñas y niños juzguen racionalmente los hechos y comiencen a decidir por sí mismos en aquellas situaciones que les planteen un conflicto de valores, con base en los principios y normas que se hayan dado a sí mismos.

Este enfoque de la educación en valores busca algo más que la mera adaptación del individuo a las normas establecidas, propósito por excelencia de la educación tradicional. Pretende desarrollar competencias para que aquél se enfrente críticamente a la realidad cotidiana y a las normas morales vigentes, de suerte que pueda cuestionar lo que de injusto exista en ambas y pensar en formas más dignas de convivencia.

La palabra clave en todo esto es autonomía. Pero el cultivo de la autonomía no implica renunciar a influir en las niñas y los niños. Pensar que respetar su autonomía significa no influir en modo alguno en ellos es ingenuo o mentiroso. Mejor es preguntarse, como lo hace Adela Cortina,

si en realidad influir en ellos es inevitable, ¿no será mejor ver cómo y en qué dirección lo hacemos, poniendo las cartas boca arriba tanto para ellos como para nosotros? Porque, en definitiva, los que presumen de neutralidad, de no influir en los niños, lo están haciendo, quieran o no, y además sin sacar a la luz en qué sentido lo hacen [...] No les estamos inductando si, cuando estamos influyendo sobre ellos, pensamos: “tal vez cuando tenga capacidad de pensar por sí mismo decida que el mejor modo de vida es totalmente distinto del que le estoy enseñando, y tendrá perfecto derecho a decidirlo” (Cortina, 1999: 72).

Si además de lo anterior pensamos en que autonomía, en el sentido moderno del término, no significa hacer lo que le venga en gana a uno, sino optar por aquellos valores que humanizan, que nos hacen personas (Cortina, 1999: 72), entonces todavía quedará más clara la pertinencia y aun la necesidad de influir en ellos acercándolos, en forma reflexiva y crítica, nunca coactiva, a los valores que humanizan y que dignifican a las personas, a fin de que los reconozcan como valiosos, aprendan a defenderlos y

los hagan suyos por convicción (y no porque una autoridad les dijo que éstos eran los buenos o los mejores).

¿Cuáles son esos valores que humanizan y dignifican a las personas y hacen mejor y más productiva su convivencia? Los valores de la democracia, los valores cívicos inscritos en el marco filosófico de un Estado constitucional de derecho, laico y democrático. Hablamos de ese elenco de valores que configuran lo que Adela Cortina ha llamado la ética cívica, es decir, el núcleo básico de principios y normas susceptible de ser compartido por personas y grupos con distintas visiones de la realidad e ideales de vida, porque les ofrece el marco de respeto y diálogo para convivir no sólo en paz sino de una manera que resulte fecunda.

La ética cívica, signo distintivo de las democracias liberales y pluralistas, remite a los mínimos morales en los que todas las personas están de acuerdo, en los que todas se ven reconocidas e incluidas, con independencia de sus creencias, preferencias, identidades, tradiciones y particulares proyectos de vida. Son mínimos morales en el sentido de que constituyen la plataforma, las condiciones mínimamente indispensables para hacer posible una existencia libre y digna a todas las personas y una convivencia justa en la diversidad. De ahí que la ética cívica tenga como ejes el respeto de los derechos humanos, la valoración de la libertad, la igualdad y la solidaridad, el rechazo sin concesiones a la intolerancia y la apuesta por una actitud dialógica y basada en razones para resolver los conflictos.

En suma, cuando hablamos de educar en valores en y desde la escuela lo último que necesitamos son listados de valores con sus respectivas definiciones de diccionario. Por esa vía no llegaremos a ninguna parte y convertiremos a la educación en valores en una retórica hueca. Lo que necesitamos es hacer comprender:

- Primero, que hablamos de un sistema de valores que están interrelacionados y que se implican recíprocamente;

- Segundo, que la vigencia de esos valores garantiza cuestiones tan relevantes como la dignidad humana, la paz, la convivencia en la diversidad y la seguridad jurídica;

- Tercero, que esos valores tienen sentido no sólo a nivel macro y en el espacio público, sino también a nivel micro, en los espacios privados;

- Cuarto, que esos valores no se encuentran en estado puro sino que impregnan y marcan con su impronta prácticas, relaciones, normas e instituciones;

- Quinto, que por lo mismo esos valores sólo existen en la medida en que se convierten en saberes prácticos que orientan las acciones y decisiones de las personas de manera racional.

De este modo, educar en valores democráticos no es sino educar en *prácticas* signadas por ese tipo de valores. Tales prácticas, como es obvio, deben tener como punto de partida las experiencias del propio alumnado y como espacios de realización los ámbitos en los que éste se desenvuelve: la familia, la escuela, el grupo de

pares, el barrio, la comunidad. En este sentido, el esfuerzo educativo debiera consistir en ofrecer los ejemplos, las oportunidades y las herramientas para apreciar esos valores *en acción* y apropiarse de ellos, así como en transmitir la certeza de que no sólo es deseable sino factible ponerlos⁵⁹ en práctica, no obstante las adversidades que caracterizan a ciertos contextos sociales.

Respecto al tema de los valores sólo añadiremos que uno, a nuestro parecer, merece un tratamiento especial y más enfático: la tolerancia, no en su acepción débil de soportar al otro, sino en su significado más fuerte, de aceptación del otro, de reconocimiento del derecho del otro a ser distinto a uno mismo sin ser por ello degradado ni ver denegados sus derechos. Así entendida, la tolerancia condensa una ecuación crucial de la convivencia democrática: se reconoce y se acepta la diferencia al tiempo que se dialoga con ella sobre la base del reconocimiento de una igualdad esencial: la igual dignidad y derechos de todas las personas por el solo hecho de ser personas.

APEGO A LA LEGALIDAD

Hay otras varias dimensiones que deben considerarse para promover un mejor entendimiento de la democra-

⁵⁹ Por fortuna, en materia de educación en valores hay una considerable bibliografía en español de carácter conceptual (por ejemplo Schmelkes, 2004 o Latapí, 2003), relativa a métodos y técnicas de educación moral (Martínez y Puig, 1999) o con sugerencias didácticas puntuales (Trianes y Fernández, 2001; Luque, Molina y Navarro, 2000; Buxarraís, 1997; Buscarais, Martínez, Puig y Trilla, 1999).

cia y, por lo tanto, una demanda ciudadana de más y mejor democracia, por ejemplo desde la formación cívica y ética importa identificar los proyectos de país que en distintos momentos se han confrontado, los valores que les subyacen, la manera como se han procesado los conflictos, y las fórmulas e intereses que prevalecen en cada etapa. Importa también cultivar una visión crítica de la democracia tal y como se ha concretado en diversas latitudes y en nuestro propio país, ubicando sus aciertos y sus déficits. Importa, asimismo, ver a la democracia como un producto histórico, cuya perdurabilidad no se consigue de una vez y para siempre, sino que depende de arreglos institucionales de actores políticos concretos, así como del tipo, calidad e intensidad de la participación ciudadana.

Pero algo que se tiene que cultivar desde las edades más tempranas es una cultura de apego a la legalidad. Es difícil que las personas se sientan inclinadas a exigir el cumplimiento de la ley o a cumplir ellas mismas la norma jurídica si desconocen y si, sobre todo, no comprenden su función y su significado último, y si adicionalmente no se sienten partícipes del proceso que dio lugar a ella. Cuando esto ocurre, cuando la gente no se siente tomada en cuenta, la ley es percibida como una mera imposición externa y el único incentivo para cumplirla es evitar el castigo asociado a la transgresión.

Por tanto, contribuir desde la asignatura de Formación Cívica y Ética a una cultura de la legalidad tiene que ver, por supuesto, con conocer los procedimientos

e instancias de producción de la ley, pero sobre todo con promover la participación del propio alumnado en la producción de normas que rigen la convivencia en el aula y en la escuela, con los procesos que ello implica en términos de identificación de los asuntos o problemas que ameritan alguna regulación, la elaboración de proyectos, la deliberación pública sobre los mismos, los procesos de votación, etcétera, acompañado todo ello de una reflexión sobre la utilidad práctica que las normas tienen en la resolución civilizada de los problemas propios de la convivencia a cualquier escala.

Los ejercicios de elaboración de normas en el propio salón de clases o en la escuela, la recreación de las prácticas y los debates parlamentarios con base en temas de directo interés del alumnado, pueden ayudar a fomentar una cultura de la legalidad, pero también puede contribuir a ese propósito ver y poner a la ley en acción mediante la simulación de juicios y el desarrollo de capacidades para resolver conflictos mediante fórmulas alternativas como la mediación.

En todo caso, la cultura de la legalidad sólo cobrará pleno sentido para las y los estudiantes cuando se ponga en claro, en forma vívida, el modo en que las leyes regulan su vida cotidiana y, en especial, la manera como concretamente les sirven para ser más libres, vivir en un ambiente más seguro, ejercer efectivamente derechos, así como para protegerse de abusos reales y potenciales.

CAPACITAR A LA GENTE PARA ASEGURAR UN BUEN FUNCIONAMIENTO DE LA DEMOCRACIA

La democracia sale ganando ahí donde hay una mayor disposición ciudadana a participar y a involucrarse en los asuntos públicos, y ahí donde existe una sociedad más estructurada, con grupos autónomos que ayudan a crear equilibrios y contrapesos con los poderes públicos y privados. Pero difícilmente existirá esa disposición ciudadana a participar en un contexto donde la política aparezca como algo inherentemente corrupto, mezquino y carente de sentido.

La política, ciertamente, puede ser desagradable y frustrante, pero es preciso rescatarla del descrédito en que ha caído y del corrosivo maniqueísmo de que es objeto. Por tanto, una tarea fundamental de la educación cívica es la dignificación de la política, tanto en el plano valorativo como en el práctico, tarea tanto más urgente entre niñas, niños, adolescentes y jóvenes, muchos de los cuales la perciben como una actividad poco atractiva, incomprensible o de plano despreciable.

En el plano valorativo, la educación cívica ha de enfatizar que la política es una actividad con un sentido ordenador crucial para la vida social. Sin idealizarla, ha de subrayar que la política sirve para regular y resolver conflictos que conciernen a la colectividad y que sin ella sería impensable la vida en sociedad.

Debe destacar que entre las diferentes posibilidades, la política democrática es la que ofrece mayores venta-

jas como medio de deliberación y elección racionales y como garantía de convivencia pacífica y civilizada entre los grupos que expresan la pluralidad sociopolítica de la nación. Y por último debe transmitir vívidamente el mensaje de que la existencia de malos políticos, de políticos corruptos, de personas que se sirven de la política para exclusivo beneficio particular han de ser señalados y castigados, pero ello no tiene por qué significar el rechazo a la política en sí. A este último respecto, se debe ser muy enfático: la democracia no vacuna a la sociedad de contar con malos políticos, que abusan del poder que se les ha conferido. Lo que sí hace la democracia es que ofrece las herramientas y las instancias para que la ciudadanía ejerza vigilancia sobre la acción de sus gobernantes, para que pueda exigirles cuentas, así como para, en su caso, castigar los abusos y evitar la impunidad. Ésa es una de las notas distintivas de la democracia y tiene que ver con aquella célebre definición que ofreció Bobbio de la democracia como gobierno del público *en* público.

LA RENDICIÓN DE CUENTAS

Se ha dicho que la impunidad suele ser lo habitual en un régimen autoritario, mientras que la rendición de cuentas suele ser lo normal en una democracia (Crespo, 2004: 45). En efecto, ahí donde los gobernantes ejercen su poder sin ningún tipo de control normativo, sin ningún contrapeso institucional o social y sin la obligación de dar

cuenta de sus actos a los gobernados es relativamente fácil que se cometan excesos de todo tipo y que éstos queden impunes. En cambio, ahí donde existen controles normativos, contrapesos institucionales y una ciudadanía atenta y dispuesta a actuar, a denunciar legalmente y a castigar políticamente, los gobernantes estarán menos tentados de incurrir en abusos, así sea por un simple cálculo pragmático en el sentido de que es más alta la probabilidad de ser detectados y penalizados de alguna forma.

La institucionalización de mecanismos de transparencia y rendición de cuentas no sólo desincentivan pillerías menores o mayores de políticos deshonestos, sino que pueden tener una incidencia importante en la eficacia de la acción gubernamental: “El sistema de gobierno democrático, incluidas las elecciones pluripartidistas y la libertad de prensa, aumenta mucho las probabilidades de que se creen algunos mecanismos de seguridad protectora básica” (Sen, 2000: 227).

¿Qué significa esto? Amartya Sen, ganador del Premio Nobel de Economía en 1998, ha observado con mucha perspicacia que nunca ha habido hambrunas en las democracias pluripartidistas que funcionan. Él ve en este hecho mucho más que una simple casualidad. Con la acuciosidad que lo caracteriza, este economista hindú ha documentado cómo algunos países africanos padecieron enormes hambrunas pese a haber experimentado disminuciones relativamente modestas en la producción de alimentos (tales fueron los casos de Sudán y Etiopía a principios de los años ochenta), mientras que otros países

africanos no tuvieron hambrunas pese a registrar bajas más pronunciadas en la producción de alimentos (casos de Botswana y Zimbabwe en la misma época).

¿En dónde radicó la diferencia? Conforme al análisis de Sen, radicó en el hecho de que Botswana y Zimbabwe eran países democráticos que adoptaron medidas oportunas para prevenir los efectos negativos de la caída de la oferta alimentaria en la población. De no haber tomado medidas a tiempo, ambos gobiernos habrían sufrido duras críticas y presiones de la oposición y habrían sido muy criticados en la prensa, algo que no preocupaba a los gobiernos de Etiopía y Sudán porque en ellos no había oposición ni prensa libre ni una sociedad civil fuerte y organizada que los obligara a actuar y que les cobrara cuentas, políticamente hablando, si fallaban en su actuación. Por lo tanto, no estaba en juego su permanencia en el poder, aun si sus errores políticos fuesen, como lo fueron, garrafales. En las democracias, por el contrario, sobre todo en aquellas que tienen un mejor y más sofisticado diseño institucional y una sociedad civil más madura, organizada y participativa, no sólo se pagan los abusos de poder y la corrupción, sino también la ineficiencia. En los regímenes autoritarios la ciudadanía está atada de manos, en las democracias puede imponer costos políticos a sus (malos) gobernantes. Amartya Sen resume esto de la siguiente manera:

No es difícil encontrar la conexión causal entre la democracia y la ausencia de hambrunas. Las hambrunas matan

a millones de personas en diferentes países del mundo, pero no a los gobernantes. Los reyes y los presidentes, los burócratas y los patronos, los jefes y los comandantes militares nunca son víctimas de las hambrunas. Y si no hay elecciones, ni partidos de la oposición, ni la posibilidad de realizar críticas públicas sin censura, las autoridades no tienen que sufrir las consecuencias políticas de su incapacidad para prevenir hambrunas. En cambio, la democracia propaga las consecuencias de las hambrunas a los grupos gobernantes, así como a los dirigentes políticos. Eso les da un incentivo político para tratar de prevenir cualquier amenaza de hambruna [...] La segunda cuestión está relacionada con la información. La libertad de prensa y la práctica de la democracia contribuyen de manera extraordinaria a sacar a relucir información que puede influir enormemente en las medidas que se adopten para prevenir las hambrunas [...] una prensa libre y una oposición política activas constituyen el mejor sistema de alerta inmediata que puede tener un país amenazado por hambrunas (Sen, 2000: 223).

A esto, pues, se refiere la afirmación de que la democracia crea mecanismos de seguridad protectora básica. Aquí hemos ilustrado las virtudes de estos mecanismos a propósito de la prevención de hambrunas, pero también pueden anticipar y evitar otros desastres económicos y sociales, y en general contribuyen a penalizar políticamente gestiones de gobierno abusivas e irresponsables.

Por todo ello, el Programa de Formación Cívica y Ética debería poner de relieve esta noción de costo polí-

tico, que no aparece explícitamente referida, pero que es igualmente crucial para entender y hacer valer el poder de la ciudadanía frente a los políticos, sobre todo frente a los políticos que se extralimitan en sus funciones, que abusan del poder que les fue conferido, que incumplen su mandato y que no rinden cuentas de su desempeño a la sociedad. Ahí donde la ciudadanía no está en condiciones de imponer un costo político a sus gobernantes, difícilmente se puede hablar de una democracia de calidad y a veces, simple y llanamente, de democracia.

LA PARTICIPACIÓN Y EL SENTIDO DE EFICACIA POLÍTICA

Ahora bien, la dignificación de la política a la que nos hemos referido se quedaría en un terreno abstracto e inasible si no se buscara mostrar las ventajas prácticas que puede tener la actividad política para la gente en general, y en el caso que nos ocupa para las y los estudiantes, aun para los más jóvenes. Ello implica promover el desarrollo progresivo de una serie de capacidades, por ejemplo, para organizarse, identificar problemas, trazar planes de acción y estrategias de intervención, cabildear sus proyectos, tener procesos productivos de interlocución con la autoridad, debatir constructivamente y articular acuerdos, participar en el diseño, aplicación y evaluación de políticas públicas, exigir rendición de cuentas a la autoridad pública, etcétera.

Todo esto puede resultar demasiado abrumador para las y los profesores de primaria, así como prematuro y

aparentemente inalcanzable para las niñas y niños de ese nivel educativo: ¿niños de 10 u 11 años diseñando planes de acción y cabildeando sus proyectos? Podría parecer una broma, pero no lo es. La participación infantil es una posibilidad real. Trilla y Novella, por ejemplo, han reflexionado sobre la experiencia de los Consejos Infantiles, un proyecto que se inició en 1998 en ocho poblaciones de la provincia de Barcelona y que se inspiró en las ideas que dieron vida a La ciudad de los niños, de Francesco Tonucci: “El Consejo Infantil es un espacio de encuentro donde se reúnen los niños y las niñas, entre otras cosas para reflexionar, hablar y hacer propuestas sobre aquellos aspectos relacionados con la vida cotidiana de su ciudad que consideran necesarios para que todos sus habitantes [niños, adultos, ancianos, mujeres...] mejoren sus condiciones de vida. En definitiva, participar en un consejo infantil es implicarse en la vida social mediante el uso de la palabra y de la acción cooperativa” (Trilla y Novella, 2001).

Para ilustrar las potencialidades pedagógicas de la participación infantil, estos autores han descrito un caso emblemático, que cito *in extenso*:

El Consejo Infantil de Cardedeu, una bonita población de unos once mil habitantes cercana a Barcelona, se quejó al Ayuntamiento de que se regaba un parque muy concurrido justo a la hora de la salida de las escuelas. Es decir, cuando los niños podían utilizar el parque, lo encontraban siempre encharcado. Naturalmente, ante

la queja del consejo de niños, el Ayuntamiento cambió enseguida el horario de riego del parque.

Estos niños y niñas son muy aficionados a escribir cartas a su alcaldesa o a otros concejales, a los medios de comunicación local, etcétera. Denuncian o piden cosas que les afectan directamente a ellos y a los niños y niñas de su edad, pero en ocasiones también atienden cuestiones relativas a los más pequeños, a los ancianos o a la población en general. A veces consiguen lo que quieren, otras no, y a veces sólo en parte. Pero en cualquier caso, los propios niños y las personas adultas que dinamizan el Consejo Infantil se preocupan de que se les escuche y de que, sea la que sea, reciban siempre una respuesta y una explicación.

Que se cambien las horas de riego de un parque para que los niños puedan jugar en él es sólo una anécdota: en principio, no parece difícil modificar el horario del servicio de riego. Pero de no haber existido el Consejo Infantil es posible que esta simple disfunción horaria que dificultaba el juego de los niños se hubiera prolongado por tiempo indefinido. Quizá los servicios municipales ni hubieran reparado en ello. Y para los directamente afectados, los niños, habría sido como una especie de imponderable, una fatalidad, algo inmodificable.

Este caso nos dice varias cosas importantes:

- Primero, que la participación social no es patrimonio del mundo adulto. Con acompañamiento de padres, docentes y comunidad, así como con un poco de apertura

y sensibilidad de parte de las autoridades de la escuela y la localidad se pueden conseguir cosas.

- Segundo, que para que la participación constituya un aprendizaje significativo, dicho proceso debe darse a partir de los propios espacios, necesidades y expectativas del alumnado. En el caso que nos ocupa, no se trató de un mero “ejercicio”, una suerte de simulación para aprender sólo los aspectos procedimentales de la participación, sino de un problema real que constituía una preocupación genuina de las y los niños.

- Tercero, que no obstante lo anterior, en forma progresiva las y los niños pueden ser incentivados a ampliar la mirada y el foco de su acción para incluir en su agenda problemas de otros niños y luego de otros grupos sociales, con lo que estarán desarrollando no sólo sus habilidades prosociales (empatía, solidaridad), sino su sentido de responsabilidad social, al entender que no todo puede reducirse a defender en forma intransigente el propio interés particular. Es decir, aprenden a defender lo propio pero también a interesarse por lo de los demás.

- Cuarto, que al participar organizadamente aprenden muchas cosas más: a trabajar en equipo, a diseñar planes, a mirar críticamente la realidad, a pedir y proponer razonadamente, pero también a protestar y exigir, cuando sea el caso. Pero sobre todo aprenden algo que es constitutivo de la ciudadanía democrática: que, con su intervención, las cosas pueden cambiar. Eso es lo que se llama el sentido de eficacia política.

- Quinto, que los aprendizajes cívicos ocurren aun

si no se consigue o se consigue sólo en parte lo que se buscaba porque así también pasa en el mundo adulto: la ciudadanía no siempre obtiene lo que quiere, en ocasiones ni siquiera recibe una respuesta a su petición de parte de las autoridades. Pero no sólo importa el “baño de realidad”, sino el hecho de que de este modo las y los niños van comprendiendo que en ocasiones tienen que moderar sus demandas, ceder en parte, negociar. Aprenden, así, el complicado arte de la política democrática, que nada tiene que ver con los maximalismos del “todo o nada”, ni con las intransigencias que confunden negociar con “transar” y pactar con claudicar.

No es poca cosa, como se ve. Y a nuestro parecer, los proyectos colectivos de intervención escolar y comunitaria son los que ofrecen mejores condiciones para promover este tipo de logros. Por supuesto, no todo se reduce a voluntad y entusiasmo: se deben ofrecer sugerencias metodológicas que permitan organizar el trabajo en equipo, contar con orientaciones generales para que el proyecto tenga un sentido práctico y una incidencia real en el entorno inmediato, para que cumpla con ciertos requisitos que le den viabilidad, para que tome en cuenta y se apegue a la normatividad vigente, para que abra la oportunidad de colaborar con otros actores de la comunidad y para que favorezca la interlocución con distintas autoridades.

Una metodología que cumple con esos requisitos y que, debidamente adaptada, se aplicó con mucho éxito en México a principios de la presente década es “Nosotros

los jóvenes... Proyecto Ciudadano”, un programa originalmente diseñado por el Center for Civic Education, un organismo no gubernamental con sede en California y un impulsor decidido de Civitas International. En México, el proyecto fue retomado y adaptado por la entonces Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal de la SEP y el Instituto Federal Electoral y se aplicó en escuelas secundarias, en apoyo a la asignatura de Formación Cívica y Ética, que contemplaba el desarrollo de un proyecto en el último tramo de tercer año. Pero en otros países de América Latina como Colombia y Argentina también fue llevado a jóvenes de bachillerato. Nada impide pensar que, con los debidos ajustes, también pueda aplicarse en la educación primaria.

¿En qué consiste Proyecto Ciudadano? Esencialmente es una metodología para articular proyectos de intervención comunitaria. En la versión mexicana (SEP-IFE, 2000), el programa estaba diseñado en siete sesiones, pero lo importante es no ser demasiado rígido a este respecto. El programa se inicia con una sesión de intercambio en el grupo, en la que las y los alumnos discuten y argumentan acerca de los problemas que consideran importantes en su comunidad. Ello puede requerir más de una sesión y la búsqueda, en tiempo fuera del aula, de información adicional para contar con más elementos a la hora de decidir, porque se trata de elegir en forma consensuada un problema, para tratar de aportar alguna solución al mismo, con el apoyo de otros actores y grupos de la propia comunidad.

Una vez seleccionado el problema, el grupo debe recabar información más detallada y fina sobre él a fin de identificar sus causas, implicaciones y consecuencias. Ello exigirá que el grupo revise diversas fuentes documentales y que, eventualmente, tenga necesidad de entrevistar a miembros de grupos e instituciones, para lo cual resultará aconsejable que se dividan en equipos de trabajo. Reunida la información, el grupo debe proceder a organizarla y hacerla inteligible, pero también a analizarla y discutirla. Se trata de la materia prima para el desarrollo del proyecto. La metodología prevé que el grupo, de preferencia dividido de nueva cuenta en equipos, elabore una explicación del problema, evalúe (si las hay) las políticas o acciones existentes para atender el problema, justifique y desarrolle una propuesta de intervención en el problema y, finalmente, diseñe un plan de acción. El plan de acción debe cubrir dos requisitos: tener visos de viabilidad y apegarse a la legalidad. Cumplidas estas fases, el proyecto de intervención debe ser presentado públicamente (a las autoridades de la escuela, a las autoridades locales, a actores estratégicos, etcétera), es decir, tiene que ser visibilizado como parte de una estrategia de obtención de apoyos.

En los manuales editados por la SEP y el IFE, las sesiones previstas concluían con la presentación pública del proyecto, pero en rigor ahí es donde iniciaba propiamente la etapa más interesante y prometedora del programa, en términos de pedagogía ciudadana. Porque el grupo tenía que cabildear su proyecto conforme al plan de acción,

llamar la atención de la comunidad hacia el problema, colocarlo en la mira de las autoridades, persuadirlas de la necesidad de su intervención, etcétera.

La aplicación del programa dejó en claro que el programa funcionaba bien, incluso muy exitosamente, en aquellas escuelas que no temían promover el desarrollo de competencias cívicas en su alumnado, que no recibían el programa en forma burocrática, que dejaban a los grupos seleccionar el problema en vez de imponer la opinión del docente, que reconocían y acompañaban el esfuerzo del alumnado, que daban especial atención y seguimiento al proceso de formulación del proyecto de intervención y que lo arropaban y se sumaban al cabildeo. Muchos grupos y escuelas obtuvieron logros importantes en materia, por ejemplo, de seguridad en el entorno escolar, de recuperación de espacios para la recreación y el deporte, de protección del medio ambiente, etcétera.

Si nos hemos detenido tanto en este punto es porque, a nuestro parecer, programas como éstos son importantes al favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales (de reflexión y análisis), destrezas técnicas (recopilación y sistematización de la información, por ejemplo) y competencias ciudadanas (diálogo, construcción de acuerdos, negociación, interlocución con las autoridades, etcétera). Y todo esto presidido por una idea fuerza: lo que potencia y hace más efectiva la participación de la gente es no sólo su carácter organizado, sino su sentido estratégico, afirmación que nos conecta de nuevo con lo que decíamos en el primer capítulo acerca de las

competencias sociales que necesita desarrollar la gente común, y entre las cuales Perrenoud identifica la referente a poder, de manera individual o grupal, formar y llevar a cabo proyectos, así como desarrollar estrategias. Como se recordará, este sociólogo belga señalaba que en una sociedad de proyectos, todo aquel que no tenga uno se convierte en el instrumento de los proyectos de los otros (Perrenoud, 2004: 237). De ahí la importancia de aprender a dominar tanto los aspectos técnicos del diseño de proyectos (definición de objetivos, identificación de recursos disponibles, etcétera) como los aspectos psicosociológicos que permiten prever la reacción de los demás y persuadirlos de nuestras propias razones, tema que aparece sumamente diluido cuando se habla de participación ciudadana. Sin sentido estratégico, sin dominio técnico, sin orden, la participación puede derivar en un activismo estéril.

FOMENTO DE LA GOBERNABILIDAD DEMOCRÁTICA

Esta tercera gran tarea de la educación cívica remite al hecho de que la democracia no sólo exige participación y capacidad de demanda de la ciudadanía. Un énfasis unilateral en los aspectos de la participación y la demanda pueden producir una ciudadanía puramente peticionista y aun irresponsable. Por lo tanto, se requiere al mismo tiempo educar en valores y prácticas que templen y equilibren las demandas, atemperen los conflictos y generen responsabilidad.

Generalmente, la educación cívica pone el acento en la otra cara de la moneda, esto es, en el fomento de la participación, en la capacitación de la ciudadanía para que se organice y reivindique eficazmente sus intereses en la esfera pública. No es extraño que así sea, menos en una sociedad como la nuestra. El punto de partida del trabajo de educación cívica suele ser el de déficits muy marcados en este renglón. Pero es preciso transmitir a la gente señales claras e inequívocas en el sentido de que la democracia no sólo ofrece libertades, derechos y garantías, sino también plantea ciertas responsabilidades y obligaciones.

Como ya se dijo al inicio de este capítulo, la gente debe saber que puede no estar de acuerdo, por ejemplo, con una determinada ley y que puede impugnarla por las vías institucionales previstas para ello, pero no puede sustraerse a su cumplimiento. Debe saber, asimismo, que puede criticar determinada política pública y aun presionar para que la autoridad la modifique, apelando a recursos y canales legales, pero que eso no tiene por qué invalidar el mandato o la legitimidad de la autoridad que elaboró o aplicó dicha política. Incluso si la ciudadanía tuviese razón en criticar o condenar a quienes ocupan cargos públicos, “nunca debe flaquear su respeto al cargo mismo y a la autoridad política que le confiere la Constitución”, según una acertada expresión de Larry Diamond (1996) especialista en temas de educación cívica.

En aquellos países en donde la democracia ha tenido una historia errática y un débil asentamiento es de la

mayor importancia que la educación cívica fomente la gobernabilidad generando apoyo para el Estado democrático, independientemente del partido que de momento lo dirija. Lo anterior significa que dicha educación debe poner especial atención en las nociones de oposición legítima y posibilidad de alternancia, temas ambos que no aparecen en forma tan explícita en los programas de Formación Cívica y Ética, pero que son clave. El propio Larry Diamond ha escrito que “Cuando los ciudadanos se toman esto en serio [se refiere a la posibilidad de alternancia] comprenden que un gobierno elegido que respeta las leyes y la Constitución tiene el derecho de ejercer su autoridad, formular políticas que no les gustan y cancelar programas de su predilección. Pueden aceptar esto porque confían [...] en que esta autoridad es temporal, y que no pasará mucho tiempo antes de que ellos mismos tengan la oportunidad de hacer sus propios cambios de política” (Diamond, 1996).

Para saber más

Algunos síntomas de intolerancia y preguntas que permiten identificarlos

Lenguaje: ¿Se llaman los niños por sus nombres o emplean insultos raciales, étnicos u otros términos denigrantes para referirse a algunos miembros de la clase o para dirigirse a ellos?

Esteretipos: ¿Hacen los niños generalizaciones negativas en torno a grupos raciales, o étnicos, con discapacidad, ancianos o simplemente personas diferentes de ellos?

Burlas: ¿Tratan los niños de incomodar a los demás llamando la atención sobre alguna característica personal, errores o aspectos de su vida, de su familia o amigos?

Prejuicios: ¿Suponen los niños que algunos compañeros son menos capaces o valiosos por sus orígenes raciales o étnicos o por sus características personales? ¿Consideran a los niños de algunas religiones compañeros de juego o camaradas indeseables?

Designación de víctimas propiciatorias: ¿Tienden los niños a echar las culpas de algún percance o malas conductas, disputas, derrotas en los deportes o en otras competiciones a un compañero o grupo determinado?

Discriminación: ¿Rehuyen los niños a algunos compañeros de clase o no los eligen como amigos o compañeros de equipo por norma general?

Ostracismo: ¿Hay periodos en los que a uno o algunos niños no se les habla o no se les deja participar en las actividades?

Hostigamiento: ¿Tratan algunos niños de molestar a otros mediante extorsiones, notas anónimas desagradables o caricaturas en sus pupitres o en sus libros, o adoptando otras formas de comportamiento destinadas a hacer que se adapten a la situación o se aparten del grupo?

Profanación o degradación: ¿Escriben algunos niños “grafittis”, hacen pintadas o dan otras muestras de falta de respeto o voluntad de estropear los bienes o los trabajos escolares de otros niños?

Intimidación: ¿Tienden algunos niños a intimidar deliberadamente a otros más pequeños o más débiles, a servirse de su condición social o a obligar a otros a hacer lo que ellos quieran?

Expulsión: ¿Han sido algunos niños “apartados” de los equipos, de los clubes o de los grupos de trabajo sin ningún motivo?

Exclusión: ¿Se excluye sistemáticamente a algunos niños de juegos, clubes o actividades extraescolares?

Segregación: ¿Tienden los alumnos a reunirse y reali-

zar actividades comunes en grupos basados principalmente en criterios de raza, religión o sexo?

Represión: ¿Algunos niños impiden a otros, por la fuerza u otras formas de intimidación, participar en los debates de clase o exponer sus opiniones en las interacciones sociales con sus iguales?

Destrucción: ¿Han sido algunos niños agredidos o maltratados físicamente por otros niños?

Betty Reardon, *La tolerancia: umbral de la paz (Unidad para la enseñanza primaria)*, Santillana/Ediciones UNESCO, Madrid, 1999.

La educación para la diversidad: un enfoque pedagógico

Los seres humanos diferimos unos de otros no ya sólo en su aspecto físico sino esencialmente desde un punto de vista psicológico, social y cultural [...] Cada uno de nosotros transita por el mundo construyendo una historia propia que nos hace diferentes de nuestros prójimos, aunque no dejemos de compartir aquellos rasgos básicos en que nos reconocemos como humanos. Sin embargo, cabe preguntarse por qué en general la escuela no tomó en cuenta ese dato tan “obvio” de la realidad [...] Intentemos dar una primera aproximación a esa pregunta ejemplificando con una fábula.

La escuela de los animales

Cierta vez, los animales decidieron hacer algo para afrontar los problemas del “mundo nuevo”, y organizaron una escuela. Adoptaron un currículo de actividades consistentes en correr, trepar, nadar y volar, y para que fuera

más fácil enseñarlo, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas.

El pato era un estudiante sobresaliente en la asignatura “natación”, de hecho superior a su maestro. Obtuvo un suficiente en “vuelo”, pero en “carrera” resultó muy deficiente. Como era de aprendizaje lento en “carrera” tuvo que quedarse en la escuela después de hora y abandonar la “natación”. Pero la mediocridad se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido, salvo como es natural, al pato.

La liebre comenzó el curso como la alumna más distinguida en “carrera”, pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación. La ardilla era sobresaliente en “trepar”, hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de “vuelo”, donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol. Por último, se enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces la calificaron con 6 en trepar y con 4 en carrera.

El águila era un “chico problema”, y recibió muchas malas notas en conducta. En el curso de trepar superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta el final de la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera.

Al terminar el año, una anguila mediocre, que podía nadar sobresalientemente, y también correr, trepar y volar un poco, obtuvo el promedio superior y la medalla a la mejor alumna.

G. H. REAVIS

La fábula nos habla de cómo se enseña en la escuela para hacer frente a las dificultades del mundo, la manera de organizar un currículo común “para que sea más fácil enseñar” a todos los alumnos. [...] la fábula nos remite a una realidad que es la que reina mayoritariamente en las escuelas: un currículo único para todos los alumnos [...] Pero, ¿es esta modalidad de organización escolar la única posible, o será que por estereotipada y por estar tan extendida se nos impone naturalizada como la forma correcta y necesaria de encarar la educación?

Rebeca Anijovich, Mirta Malbergier y Celia Sigal, *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*, FCE, México, 2004.

La identidad ciudadana

Es evidente que sin cooperación y autoconstrucción, sin nada más que constricciones externas y sanciones, iría disminuyendo tanto la capacidad de progreso material de la organización del Estado democrático como la de progreso moral de los ciudadanos. Sin ciudadanos con cierta conducta cívica y virtudes compartidas y sin escuela que los forme en los valores cívicos, las democracias llegarían a ser difíciles de gobernar. Y sin progreso moral, esto es, sin una constante crítica de las conductas públicas y de cuantas infligen humillación y daño, crítica dirigida a mejorar las prácticas institucionales en pos de la inclusión social, las democracias se pervertirían hacia formas de totalitarismo o fundamentalismo. [...] Se necesita, en consecuencia, una comprensión más sutil de lo que es la democracia y una conjetura acerca del tipo de acciones virtuosas sobre las que reposa la civilidad democrática. De ellas resaltan históricamente al menos cuatro dimensiones:

La primera, un espíritu público capaz de evaluar la actuación de los propios ciudadanos y de desarrollar un discurso público. Algunos han llamado a esto “deliberación”; otros “razonabilidad pública” o capacidad de razonar la posición de cada cual (sin invocar la autoridad de la Biblia o la de mi partido) con vistas a convencer a los demás. Se trata de un aspecto esencial cuya carencia desactiva a la ciudadanía en la vigilancia del estado democrático. Y, por supuesto, de su participación en la ciudad política.

La segunda, un sentido de justicia capaz de discernir y respetar los derechos del otro, y de moderar las propias reivindicaciones. Es la implicación ciudadana para eliminar las barreras sociales, económicas, religiosas, ideológicas, de origen o sexo, que excluyan a personas del disfrute de la plena ciudadanía.

La tercera, un sentido de decencia civil que se extiende hacia los aspectos banales de la vida cotidiana [...]. La decencia civil es el aspecto más privado del cara a cara que evita la discriminación. No discriminar es una exigencia política de las instituciones pero, además, esta exigencia ha de estar apoyada por la acción individual y singular de cada ciudadano en sus interacciones. Sin que la sociedad civil se comprometa a actuar sin discriminar [...], la no discriminación apenas será operativa, por mucho que el Estado democrático la recoja en su legislación.

Y por último, la tolerancia pluralista que acepte cualquier forma de pensar, de creencia y estilo de vida que

elijan para sí los demás ciudadanos dentro del respeto por la ley y el derecho de las demás personas.

[...] En definitiva, es el aprendizaje de las prácticas cívicas lo que más asegura la reproducción social de las condiciones de legitimidad del Estado democrático. La escuela y la familia son dos de sus operadores esenciales [...]

Mikel Azurmendi, *Todos somos nosotros. Etnicidad y multiculturalismo*, Taurus, Madrid, 2003.

Los límites de la tolerancia

Ha de reconocerse que no siempre lo que se entiende por tolerancia representa un valor positivo ni una genuina virtud. Se hace indispensable distinguir entonces entre lo que sería la tolerancia en sentido estricto y aquellas modalidades que expresan más bien una pseudotolerancia y una falsa virtud. Y son dos, al menos, las principales formas negativas de la tolerancia:

La primera se refiere a tolerar entendido como “soportar” o “aguantar” aquello (o a aquel) que en el fondo se reprueba, se rechaza y se condena. La tolerancia aparece entonces como una máscara tras la cual sigue prevaleciendo el rechazo por el otro, por el diferente o lo diferente, y siguen perpetuándose las situaciones de desigualdad y redominio.

[...] Y la segunda modalidad negativa de la tolerancia concierne al tolerar comprendido, por el contrario, como total e indiscriminada aceptación, la cual no expresa otra cosa en el fondo que la total indiferencia. Tolerancia “pura” o absoluta que conlleva la aceptación de lo

inaceptable. Ella implica asimismo una especie de *laissez faire*, “dejar hacer” y “dejar ser” [...]

La tolerancia no implica la renuncia o claudicación a las propias convicciones ni a lo que se juzga valioso. [...] En su sentido positivo, como efectiva virtud, la tolerancia está fundamentada en un nivel más profundo de valor que es justamente el del respeto y el reconocimiento del otro en su propia dignidad.

[...] Dicho de otro modo: “En la tolerancia se produce la aceptación del otro aun cuando persisten las diferencias, las oposiciones, las discrepancias, los disenti-mientos, los conflictos; es incluso aceptación de las faltas y flaquezas del otro. Pero todo ello queda relativizado en tanto que es vivido en el contexto del respeto”. La tolerancia aproxima a los diferentes.

[...] El problema central es, en efecto, el relativo a los límites de la tolerancia, de si existen o no excepciones a ella, o si todo ha de ser tolerado [...] La tolerancia no exige soportar situaciones indignas del hombre. La crítica a esas situaciones es perfectamente compatible con ella; sin esa crítica, la tolerancia se convierte en imperdonable indiferencia respecto al destino del prójimo [...]

Para Victoria Camps: “Un programa ético que asume la tolerancia como virtud fundamental ha de atreverse a nombrar y señalar los comportamientos intolerables” [...] Y todo parece indicar que el límite básico y universal, el más justificable, es el de no tolerar la intolerancia misma [...] Popper señaladamente establece con toda contundencia que “No necesitamos tolerar ni siquiera la

amenaza de la intolerancia, y debemos no tolerarla si la amenaza llega a ser seria”.

Juliana González Valenzuela, “Los límites de la tolerancia”, en *Memoria del Seminario Internacional sobre Tolerancia*, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México, 2001.

Educación: liberar sin desinsertar

La memoria transmitida contribuye a formar las identidades individuales. Ocupa un lugar importante entre las influencias a que cada uno está sometido. Pero todos ejercen igualmente una influencia sobre otro, sobre todo si se halla en situación de responsabilidad respecto de él. Desde hace unos treinta años, la palabra responsabilidad ha adquirido una mala reputación. Influir, ¿no es atentar contra la libertad, no es mermar la identidad ya constituida? De hecho, un padre, una madre, un docente que dicen que no quieren influir, no son “liberales” o “tolerantes”. Simplemente abdican, en tanto que educadores. Su abstención consiste en no oponer o yuxtaponer su influencia limitada a las enormes influencias que reejercen por doquier sobre los niños, los adolescentes, los estudiantes.

La influencia que el niño tiene que soportar puede ser insidiosa. Un libro de cálculo alemán, en la época hitleriana, proponía el ejercicio siguiente:

“Un demente cuesta cada día 4 marcos, un inválido 5.50, un criminal 3.50 [...] Según unos cálculos pruden-

ciales, en Alemania hay 300,000 dementes, epilépticos, etc., en centros asistenciales [...] ¿Cuántas ayudas de 100 marcos cada una se podrían asignar con este dinero anualmente a matrimonios jóvenes”.

¡Hábil manera de identificar categorías humanas como “eutanasiables”. [...] [Hay] influencias ya arraigadas [que], no obstante, se pueden transformar e incluso borrar.

[...] La educación produce identidades o, al menos identificaciones. ¿No debería orientarse también, en nombre de una moral de la comprensión proclamada por doquier, hacia un distanciamiento de esas identidades? La apertura a los demás no se puede llevar a cabo sin la mirada interrogadora fija en uno mismo. Yo tuve la oportunidad de preguntar en televisión al cardenal Echeagaray. Un filme documental le había presentado como monaguillo, después en el seminario menor, después en el mayor, en su País Vasco, después en Roma: una vida sencilla y completamente recta. Yo le pregunté: “¿Nunca ha pensado usted que si hubiera nacido a 200 kilómetros de donde nació sería protestante, y si hubiera nacido a 1,500 kilómetros sería musulmán y a 8,000 kilómetros sería un miembro del hinduismo?” Él me respondió que no veía el sentido de mi pregunta. Pero a mí me resulta difícil aceptar como resultado de una elección relativamente libre una identidad que nunca se ha cuestionado.

Alfred Grosser, *Las identidades difíciles*, La biblioteca del ciudadano, Bellaterra, Barcelona, 1999.

Democracia

La democracia es más relevante por lo que evita que por lo que proporciona. Lo ha expresado concisamente Octavio Paz: “Ante todo debe aceptarse que la democracia no es un absoluto ni un proyecto sobre el futuro: es un método de convivencia civilizada. No se propone cambiarnos ni llevarnos a ninguna parte; pide que cada uno sea capaz de convivir con su vecino, que la minoría acepte la voluntad de la mayoría, que la mayoría respete a la minoría y que todos preserven y defiendan los derechos de los individuos”. Esta aparente modestia de objetivos (en realidad no hay proyecto políticamente más ambicioso entre los compatibles con la cordura) siempre resulta decepcionante al frenético, al visionario y desde luego al devoto de valores absolutos, sea el Orden, la Libertad o la Justicia. Tampoco a quien sueña con el “hombre nuevo”, el más vacío de los mitos y que ha servido como coartada para eliminar masas ingentes de hombres “del plan antiguo” a lo largo de este siglo. No, la democracia no tiene como objetivo regenerar al

hombre, sino generarlo: posibilitando institucionalmente el cumplimiento autónomo y sociable de su individualidad irrepetible.

[...] A menudo oímos decir que el mayor peligro de la democracia es llevar al poder a quienes no son demócratas. [...] ¿Debe considerarse democrática la elección de quienes perseguirán a las minorías, impedirán los derechos de numerosos ciudadanos o impondrán una forma inapelable de creencias y conducta, siempre que hayan llegado al poder legalmente? La respuesta, a mi juicio, es rotundamente negativa. Las decisiones democráticas son mayoritarias, pero no toda decisión mayoritaria es democrática. Ninguna mayoría tiene derecho democrático a votar a favor de la sumisión sin derechos de las minorías o para imponer la desigualdad política por razón de sexo, creencias, clase social, etcétera.

[...] Concluamos esta aproximación [...] Parece comprobado que, a la larga, el sistema democrático es requisito de eficacia política y que ningún país goza sin él de verdadera prosperidad económica, desarrollo científico y estabilidad política. Pero aunque no fuese así, aunque la democracia resultara menos “eficaz” y más “desordenada” e “insegura” que las fórmulas autocráticas [...] seguiría siendo preferible, trascendentemente preferible, filosóficamente preferible, a cualquier otro sistema de organización social. Pues lo más revolucionario de la democracia no es lo que puede hacerse por medio de ella —con ser mucho—, sino lo que ella hace con los humanos al instaurarse.

Fernando Savater, “Democracia”, en *Diccionario Filosófico*, Diccionario de Autor, Planeta, Colombia, 1996, pp. 76-99.

Cultura y educación para la ciudadanía

La ciudadanía es la cualidad de “ciudadano” [...] es, por tanto, quien forma parte de una comunidad “política”. Ahora bien, ¿cómo se constituye una comunidad política? [...] En la democracia se quiere que la cohesión sea interna, que proceda de una cohesión asumida libremente por la inmensa mayoría de los ciudadanos. Ahora bien, esa cohesión se articula en torno a símbolos. Y se articula de forma histórica [...]: no se comparte un pasado, sino un relato del pasado; no se comparte, pues, una historia en el sentido “objetivo” del término, sino como sinónimo de “relato” [...] Evidentemente, todo relato presupone un narrador y, por lo tanto, una perspectiva desde la cual se relata: presupone, pues, unos procesos de selección (se narra, de entre todo el bagaje de la historia, aquello que interesa narrar) y unos procesos de interpretación (se narra con las claves interpretativas deseadas). Los relatos comunes, así transmitidos, van

creando la conciencia de pertenencia a un “nosotros”, diferenciado de otras identidades.

[...] La configuración de la identidad y de la historia personal vive, pues, del relato. Esos relatos también transmiten conocimientos, actitudes frente al mundo, ideas sobre qué/quién es bueno o malo, qué se debe hacer o no hacer... y quiénes son los suyos. Es decir, los relatos enlazan el yo con un “nosotros” y con un sistema de valores.

[...] El modo habitual de creación de una “identidad común”, de un “nosotros”, tal como se ha utilizado en el modelo nacional europeo del siglo XIX, es la oposición, el distanciamiento frente a otra identidad, normalmente cercana en lo geográfico y que queda declarada como enemiga: esa amenaza del enemigo cercano crea cohesión interna.

[...] Pero también en el entorno de los regionalismos y nacionalismos subestatales resulta habitual esa mentalidad de pensar en contraposición de identidades y no en identidades complementarias. Si se insiste en esta situación de nueva complejidad es porque, en ella, la educación para la ciudadanía se halla frente a un reto muy especial: la configuración de nuevos relatos, acordes con los cambios de paradigma.

[...] Por lo tanto, habrá que recordar una y otra vez aquellos relatos que transmiten precisamente los valores necesarios en esta polis que ha cambiado y cuya cohesión ya no es fruto de una “amenaza exterior común” ni debe ser fruto de una supuesta amenaza interna [...] Será

necesario, pues, destacar aquellos relatos que subrayan el encuentro y la acogida del otro.

[...] Para ello, quizás sean útiles menos acciones a corto plazo, impulsadas desde la política y con la exigencia de atender, en la educación, a cada vez más aspectos, lo que puede llevar a una dispersión de temas y actitudes no engarzados en relatos, en modelos, en coherencias. Quizá sea útil una mayor atención a lo que, a la larga, conforma una ciudadanía, que no es la fría apelación a valores, no incorporados a un relato ni transmitidos en su vertiente simbólica, sino la riqueza de un imaginario colectivo, del que se desprende un acervo ético.

Enrique Banús y María Camino Barcenilla, “Cultura y educación para la ciudadanía”, en Concepción Naval y Javier Laspalas (eds.), *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*, EUNSA, Navarra, 2000.

Educación cívica y derechos humanos

Conviene señalar que la educación cívica —especialmente en el enfoque que los organismos internacionales ofrecen— pasa, en primera instancia, por la educación sobre, para y en los derechos humanos, comprendiendo éstos los derechos del niño. En primer lugar, educación sobre los derechos humanos, en cuanto transmisión de contenidos inscritos en documentos nacionales e internacionales relativos a los derechos humanos. También, educación para los derechos humanos: adquisición de las competencias necesarias para la defensa de los derechos humanos. Y por último, educación en los derechos humanos: instaurar un clima adecuado en la escuela u otros espacios educativos, donde se apliquen y respeten los derechos humanos.

[...] Poner los derechos humanos como fuente ética de la educación cívica no determina cómo realizar ésta prácticamente, pero sí somete a juicio a esas prácticas en nombre de los derechos que las fundamentan.

María del Carmen González Torres y Concepción Naval Durán, “La educación para la ciudadanía en Europa”, en Concepción Naval y Javier Laspalas (eds.), *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*, EUNSA, Navarra, 2000, pp. 221-248.

Intolerancia

El antisemitismo pseudocientífico surge en el transcurso del siglo XIX y se convierte en antropología totalitaria y práctica industrial del genocidio sólo en nuestro siglo. Pero no habría podido nacer si no hubiera existido desde hacía siglos [...] un antisemitismo práctico [...]

La intolerancia más peligrosa es precisamente aquella que surge en ausencia de cualquier doctrina, como resultado de pulsiones elementales. Por eso no puede ser criticada y mantenida a raya con argumentos racionales. Los fundamentos teóricos de *Mi lucha*, de Hitler, pueden refutarse con una batería de argumentaciones bastante elementales, pero si las ideas que proponía han sobrevivido y sobrevivirán a cualquier objeción, es porque se apoyan en una intolerancia salvaje, impermeable a cualquier crítica.

[...] Los intelectuales no pueden batirse contra la intolerancia salvaje porque, ante la pura animalidad sin pensamiento, el pensamiento se encuentra desarmado.

Pero es demasiado tarde cuando se baten contra la intolerancia doctrinal, porque cuando la intolerancia se hace doctrina es demasiado tarde para batirla, y los que deberían hacerlo se convierten en las primeras víctimas.

Con todo, ahí está el desafío. Educar en la tolerancia a los adultos que se disparan unos a otros por razones étnicas y religiosas es tiempo perdido. Demasiado tarde. Por lo tanto, la intolerancia salvaje se ataja de raíz, a través de una educación constante que empiece desde la más tierna infancia, antes de que se escriba en un libro y antes de que se convierta en costra de conducta demasiado espesa y dura.

Umberto Eco, “Las migraciones, la tolerancia y lo intolerable”, en *Cinco escritos morales*, Lumen de bolsillo, Barcelona, 2000.

Apelo a los valores

Es necesario dar una respuesta a la pregunta fundamental, a la pregunta que he oído repetir frecuentemente, sobre todo entre los jóvenes, tan fáciles a las ilusiones como a las desilusiones: si la democracia es principalmente un conjunto de reglas procesales, ¿cómo creer que pueda contar con “ciudadanos activos”? Para tener ciudadanos activos ¿no es necesario tener ideales? Ciertamente son necesarios los ideales. Pero ¿cómo es posible que no se den cuenta de cuáles han sido las grandes luchas ideales que produjeron esas reglas? ¿Intentamos enumerarlas?

El primero que nos viene al encuentro por los siglos de crueles guerras de religión es el ideal de la tolerancia. Si hoy existe la amenaza contra la paz del mundo, ésta proviene, una vez más, del fanatismo, o sea, de la creencia ciega en la propia verdad y en la fuerza capaz de imponerla [...] Luego tenemos el ideal de la no violencia; jamás he olvidado la enseñanza de Karl Popper, de acuerdo con la cual, lo que esencialmente distingue a un gobierno democrático de uno no democrático es que

solamente en el primero los ciudadanos se pueden deshacer de sus gobernantes sin derramamiento de sangre. Las frecuentemente chuscas reglas formales de la democracia introdujeron, por primera vez en la historia de las técnicas de convivencia, la resolución de los conflictos sociales sin recurrir a la violencia. Solamente allí donde las reglas son respetadas el adversario ya no es un enemigo (que debe ser destruido), sino un opositor que el día de mañana podrá tomar nuestro puesto. Tercero, el ideal de la renovación gradual de la sociedad mediante el libre debate de las ideas y el cambio de mentalidad y la manera de vivir [...] Por último, el ideal de la fraternidad [...] En ningún país del mundo el método democrático puede durar sin volverse una costumbre. ¿Pero puede volverse una costumbre sin el reconocimiento de la fraternidad que une a todos los hombres en un destino común?

Norberto Bobbio, *El futuro de la democracia*, FCE, México, 1996.

Elegir la educación cívica

Nuestras democracias aspiran a transformar y mejorar sus instituciones, no a destruirlas. [...] Aunque no compartamos el simplismo brutal de quienes creen que basta con bombardear a los fanáticos para acabar con los terrores que nos amenazan, es evidente que algo radical y profundo debe ser intentado para que los mejores logros civilizados no sean simples promesas o patrimonio exclusivo de algunas élites [...] Pues bien, yo elegiría comenzar por la educación.

Por supuesto, la educación a la que me refiero no consiste en la instrucción básica ni en la mera preparación para desempeñar tareas laborales en cualquier campo [...] Hablo de educación cívica, es decir: la preparación que faculta para vivir políticamente con los demás en la ciudad democrática, participando en la gestión paritaria de los asuntos públicos y con capacidad para distinguir entre lo justo y lo injusto.

[...] En uno de los últimos libros de John Kenneth Galbraith recuerdo haber leído algo semejante a esto:

“Todas las democracias contemporáneas viven bajo el temor permanente a la influencia de los ignorantes”. Es a tal temor y a la forma de prevenirlo a lo que se refiere la educación cívica. Siempre si no me equivoco, la ignorancia de la que habla Galbraith no es primordialmente la falta de conocimientos científicos o datos fiables sobre materias concretas, sino algo más radical y sobre todo más directamente relacionado con el funcionamiento mismo del sistema democrático: la incapacidad para expresar demandas sociales inteligibles a la comunidad o para comprender las formuladas por otros, el bloqueo que impide argumentar o calibrar los argumentos ajenos, la carencia de un mínimo sentido de los derechos y deberes que supone —e impone— la vida en sociedad, más allá de las adhesiones patológicas a la tribu o la etnia. Este tipo de ignorantes, todos ellos con derecho a voto, se opondrán probablemente a las reformas necesarias que impliquen algún sacrificio y secundarán a los demagogos que les prometan paraísos gratuitos o la revancha brutal de sus frustraciones a costa de cualquier chivo expiatorio. El auténtico problema de la democracia no consiste en el habitual enfrentamiento entre una mayoría silenciosa y una minoría reivindicativa o locuaz, sino en el predominio general de la marea de la ignorancia. ¿Qué otra cosa puede contribuir mejor a resolverlo que la educación cívica?

[...] El destino de gobernante, en los regímenes autocráticos u oligárquicos, corresponde a unos pocos y por tanto en tales sociedades sólo esos elegidos serán

preparados para la dirección de la colectividad. Pero lo característico de las democracias es que en ellas no hay especialistas en mandar y especialistas en obedecer, sino que todos los ciudadanos deben ejercer alternativamente ambos papeles. Por eso son ciudadanos, porque participan en el gobierno y aprueban o revocan las leyes por las que se rige la comunidad. Esa tarea exige como es obvio un adiestramiento que no puede dejarse al azar de la propaganda o la demagogia. Llamamos “cívica” a la educación que prepara gobernantes.

La primera asignatura de esa educación debe consistir en enseñar a deliberar y en dotar de los medios imprescindibles para la deliberación a los ciudadanos neófitos [...] Preparar para la deliberación consiste en formar caracteres humanos susceptibles de persuasión: es decir, capaces de persuadir y dispuestos a ser persuadidos [...]

La cuestión de la educación cívica está directamente ligada al tema de la tolerancia. No hay educación cívica que no fomente la tolerancia democrática, pero no es educación cívica la que tolera cualquier idea o conducta, es decir, la que no distingue entre tolerancia e indiferencia suicida [...] Educar es preferir y reforzar, no acatar cualquier tradición como si la razón no pudiese discriminar entre ellas [...] En las democracias todas las personas son igualmente respetables, pero no todas las opiniones ¡ni mucho menos!

[...] En último término, lo que la educación cívica enseña respecto a la tolerancia puede resumirse así: se

puede ser humano de muchas maneras..., aunque no todas ellas son democráticas. Es preciso aprender a respetar la pluralidad de caminos que sigue lo humano, pero sin olvidar la insustituible defensa de los principios que fundan nuestro régimen de libertades públicas. Hay que educar para prevenir tanto el fanatismo como el relativismo (llamado a veces “multiculturalismo” por algunos posmodernos despistados).

Séneca dibujó muy bien el perfil de la persona inteligentemente tolerante, lo suficientemente convencida de sus ideas como para interesarse sin excesos hostiles por las convicciones de sus contrarios, de las que siempre puede aprenderse algo: “Acostumbro a pasar al campamento enemigo no como tráfuga, sino como explorador”. Tal actitud convivencial sería un hermoso logro de la educación cívica [...]

Fernando Savater, “Elegir la educación cívica”, en *El valor de elegir*, Ariel, Barcelona, 2003, pp. 151-162.

El prejuicio en acción

El comportamiento de la gente respecto de los grupos que le desagradan no siempre está en relación directa con lo que piensa o siente acerca de ellos. Dos empleadores, por ejemplo, pueden sentir una antipatía semejante hacia los judíos. Uno de ellos puede guardarse sus sentimientos y dar empleo a judíos en pie de igualdad con los demás trabajadores, tal vez porque quiere granjearse la buena voluntad de la comunidad judía para con su fábrica o negocio. El otro puede traducir su desagrado en su política de empleo, negándose a tomar judíos. Ambos hombres alimentan prejuicios, pero sólo uno de ellos practica la discriminación. Como regla general, puede decirse que la discriminación tiene consecuencias sociales más serias e inmediatas que el prejuicio.

Es cierto que toda actitud negativa tiende de algún modo a expresarse en acción en cierto momento. Son pocas las personas que se guardan sus antipatías, sin evidenciarlas. Cuanto más intensa es la actitud, más probable es que desemboque en una acción enérgicamen-

te hostil. Intentaremos distinguir algunos grados en la acción negativa, desde la menos hasta la más enérgica.

1. Hablar mal. La mayoría de la gente con prejuicios habla de ellos. Con amigos que piensan de igual modo, y a veces también con extraños, expresarán su antagonismo libremente. Muchas personas no pasan nunca de este grado moderado de acción hostil.

2. Evitar el contacto. Si el prejuicio es más intenso, lleva al individuo a evitar el contacto con los miembros del grupo que le desagrada, a veces a costa de inconvenientes considerables. En este caso, la persona prejuiciosa no inflige ningún daño directo al grupo que le disgusta. Es ella la que carga con todo el peso de la acomodación y el apartamiento.

3. Discriminación. Aquí la persona con prejuicios lleva a la práctica, de modo activo, una distinción hecha en detrimento de algún grupo. Emprende la tarea de excluir a todos los miembros del grupo en cuestión de ciertos tipos de empleo, de una zona de residencia, de iglesias y hospitales, o de privarlos de sus derechos políticos o educacionales, o de algún otro tipo de privilegios sociales. La segregación es una forma de discriminación institucionalizada, impuesta por la ley o la costumbre.

4. Ataque físico. En condiciones de alta tensión emocional el prejuicio puede llevar a actos de violencia o semiviolenca. Una familia negra a la que no se desea en un vecindario puede ser expulsada violentamente de él, o amenazada con tanto rigor que lo abandona atemorizada. Pueden profanarse los sepulcros de algunos cementerios

judíos. La banda italiana de la ribera norte puede estar al acecho de la banda irlandesa de la ribera sur.

5. Exterminación. Linchamientos, *progroms*, matanzas y el programa de genocidio hitlerista marcan el grado máximo en cuanto a la expresión violenta del prejuicio.

Gordon Allport, *La naturaleza del prejuicio*, EUDEBA, Buenos Aires, 1962.

Glosario

Aberrante: Se dice de lo que se aparta de lo normal o usual. Disparatado.

Analogías: Que tienen relación o semejanza siendo cosas distintas.

Arbitrariedad: Acto dictado por el capricho de uno, contrario a la justicia, a las leyes o a la razón.

Autonomía: Condición del individuo o entidad que de nadie depende bajo ciertos conceptos.

Avasallar: Dominar, someter a obediencia. Atropellar a otro u otros no respetando sus derechos.

Chauvinismo: Patriotería, fanatismo patriótico, exageración del sentimiento patriótico.

Chauvinista: Partidario del chauvinismo.

Coherencia: Conexión, relación o enlace de una cosas con otras. Por extensión, también de ideas, actitudes, comportamientos, etcétera.

Dilemas morales: Se enmarcan dentro de la teoría de desarrollo moral elaborada por Kohlberg (1975). Los dilemas morales son breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valores que atañe a la decisión

individual; la persona debe pensar en la solución óptima y fundamentar su decisión en razonamientos morales y lógicamente válidos. Por lo general, la situación puede resolverse de varias formas igualmente factibles y defendibles. Es una técnica que favorece el desarrollo moral del alumnado, creando condiciones para el desarrollo de su juicio moral.

Empatía: capacidad del individuo para ponerse en el lugar de otro, para llegar a la compenetración emotiva con otros seres, modos de vida o periodos históricos.

Epistemología: Disciplina de la filosofía que estudia los fundamentos, métodos y lenguaje del conocimiento científico.

Epistemológico: Perteneiente o relativo a la epistemología.

Estereotipado: Se dice de los gestos, fórmulas, expresiones, etcétera, que se repiten sin variación.

Estigma: Marca o señal. Desdoro, afrenta, mala fama.

Exclusión: Acción o efecto de descartar, rechazar o negar la posibilidad de alguna cosa.

Filantropía: Calidad del que se distingue por el amor a sus semejantes y sus obras a favor de la humanidad.

Filantrópico: Perteneiente a la filantropía.

Flexibilidad: Disposición del ánimo a ceder o acomodarse fácilmente a un dictamen.

Gobernabilidad: Condición de estabilidad y duración en el gobierno surgido de unas elecciones.

Homofobia: Aversión obsesiva hacia las personas homosexuales.

Inercia: Inacción, flojedad, desidia.

Inferir: Sacar consecuencias, deducir una cosa de otra.

Inmutable: Que no es variable.

Inocuo: Inofensivo, que no hace daño.

Insumo: Bien empleado en la producción de otros bienes.

Integral: Aplícase a las partes que entran en la composición de un todo.

Intrínseco: Íntimo, esencial.

Juicio moral: Desarrollo de la capacidad de razonar sobre los problemas morales. Designa la capacidad cognitiva que permite reflexionar sobre situaciones que presentan un conflicto de valores. Ayuda a considerar los propios valores a propósito de situaciones concretas, a ordenarlos jerárquicamente en función de tales situaciones y de acuerdo con razones, y a dilucidar entre lo que se considera correcto o incorrecto.

Laya: Se utiliza de manera despectiva para hablar del género, la calidad, la clase o la especie de algo.

Machismo: Actitud de prepotencia de los hombres sobre las mujeres.

Metamorfosis: Transformación de una cosa en otra. Cambio extraordinario en la suerte, el carácter o el estado de una persona.

Misoginia: Aversión a las mujeres, y especialmente al matrimonio.

Ominoso: Azaroso, de mal agüero, abominable.

Paritaria: Se dice principalmente de los organismos de carácter social constituidos por representantes de patronos

y obreros en igual número. Comisión o asamblea donde las partes que la forman tienen igual número e iguales derechos sus miembros.

Postular: Pedir, pretender.

Prejuicio: Acción y efecto de juzgar antes del tiempo oportuno, o sin tener cabal conocimiento de las cosas.

Proveer: Suministrar o facilitar lo necesario o conveniente para un fin.

Racismo: Conjunto de ideas, actitudes y conductas discriminatorias orientadas a grupos específicos de personas debido al color de su piel y a determinados rasgos fenotípicos. Por extensión, el concepto se aplica a la discriminación hacia otros grupos: migrantes, homosexuales, etcétera. Se ramifica y se expresa en fenómenos tales como el chauvinismo, el integrismo, el etnocentrismo y el fundamentalismo religioso.

Relativismo: Corriente de pensamiento que postula la imposibilidad de articular cualquier tipo de parámetro que sirva para comparar valores y prácticas de distintos grupos culturales. Según el relativismo, todas las opciones de vida son buenas en relación con el contexto y el grupo donde han surgido. Niega la posibilidad de cualquier canon ético universalizable y, por lo tanto, termina negando también la posibilidad de unos derechos humanos de carácter universal.

Sinergia: Asociación o cooperación de movimientos, actos u órganos para el cumplimiento de una función.

Soslayar: Pasar por alto o de largo, dejando a un lado alguna dificultad.

Teórico: Pensado, especulativo, en contraposición con la práctica.

Valor: Creencia o convicción acerca de que algo es bueno o malo, mejor o peor que otra cosa. Cuando decimos que los valores son sociales, lo que señalamos es que su origen y naturaleza es social.

Viabilidad: Carácter de lo que es posible.

Vorágine: Remolino impetuoso que hacen las aguas del mar, de los ríos o de los lagos.

Xenofobia: Odio, repugnancia y hostilidad hacia los extranjeros.

Lecturas sugeridas

- Aguado, T., “Proyecto Inter: una guía para la aplicación de la educación intercultural en la escuela”, en E. Soriano Ayala (coord.), *La práctica educativa intercultural*, La muralla, Madrid, 2004.
- Aguilar V., L., “Opinión pública y comunicación social”, en *México, 75 años de revolución* (Educación, cultura y comunicación, II), FCE-INHERM, México, 1988.
- Arnaiz, P., “La respuesta a la diversidad desde una propuesta intercultural”, en E. Soriano Ayala (coord.), *La práctica educativa intercultural*, La muralla, Madrid, 2004.
- Bárcena, F., *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Paidós, Barcelona, 1997.
- Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G., *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1999.
- Bolívar, A., “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Educación Intercultural, 20, enero-marzo, 2004.

- Bonal, X., *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*, Biblioteca de Aula, 114, Graó, Barcelona, 1997.
- Booth, T y Ainscow, M., *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Trad. Rosa Blanco), UNESCO-CSIE, 2002.
- Brown, B., *Unlearning discrimination in the early years*, Trentham Books, Staffordshire, 1999.
- , *Combating discrimination. Persona Dolls in action*, Trentham Books, Staffordshire, 2001.
- Buxarrais, M. R., *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1997.
- y Lizano, M., *Educación en valores*, OEI, España (s/f).
- y otros, *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española*, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP-Cooperación Española, México, 2000.
- y Zeledón, M. P. (coords.), *Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales*, Claret, Badalona, 2007.
- Cava, M. J. y Musitu, Gonzalo, *La potenciación de la autoestima en la escuela*, Paidós, Barcelona, 2000.
- Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación, *La discriminación en México: por una nueva cultura de la igualdad*, CCED, México, 2001.
- CONAPRED, *La discriminación en la escuela*, CONAPRED, México, 2005.

- _____, *Prohibido discriminar. Por una cultura del respeto a la diversidad humana*, CONAPRED, México, 2005.
- Conde, S., *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México. Estudio de caso*, Líneas, México, 1998.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Porrúa, México, 2007.
- Cordera, R. y Palacios, A., “¿La discriminación genera pobreza?”, en Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación, *La discriminación en México: por una nueva cultura de la igualdad* (ponencias temáticas en CD), CCED, México, 2001.
- Cortina, A., *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Aula XXI, Santillana, Madrid, 1999.
- _____, “El universo de los valores”, en A. Cortina (coord.), *La educación y los valores*, Fundación Argentaria-Biblioteca Nueva, Madrid, 2000a.
- _____, “¿Educación para el patriotismo o para el cosmopolitismo?”, en A. Cortina (coord.), *La educación y los valores*, Fundación Argentaria-Biblioteca Nueva, Madrid, 2000b.
- Crespo, J. A., *La democracia real explicada a niños y jóvenes*, Colección Popular, 310, FCE, México, 2004.
- Dahl, R., *La democracia. Una guía para los ciudadanos*, Taurus, Madrid, 1999.
- Darling-Hammond, L., *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*, Ariel, Barcelona, 2001.
- Del Águila, R., “La participación política como genera-

- dora de educación cívica y gobernabilidad”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Educación y gobernabilidad democrática, 12, mayo-agosto, 1996.
- Diamond, L., “El cultivo de la ciudadanía democrática: la educación para un nuevo siglo de democracia en las Américas”, ponencia presentada ante la Conferencia Civitas Panamericano, 29 de septiembre-2 de octubre, Buenos Aires, 1996.
- Díaz-Aguado, M. “Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 2005.
- Fetscher, I., *La tolerancia. Una pequeña virtud imprescindible para la democracia*, Gedisa, Barcelona, 1994.
- Grosser, A., *Las identidades difíciles*, Bellaterra, Barcelona, 1999.
- Grupo Asesor para la Ciudadanía en Gran Bretaña, *Educación ciudadana y enseñanza de la democracia en la escuela*, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la SEP, octubre 2000.
- Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C., *Contra la violencia, eduquemos para la paz*, SEP/GEM/Gobierno del Distrito Federal/Inmujeres-DF, México, 2003.
- Güell, M. y Muñoz, J., *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*, Paidós, Barcelona, 1999.
- Gutiérrez, E. J. L., “Cultura política, educación cívica y democracia”, en *Diálogo y debate de cultura política*, 13, julio-septiembre, CERE, México, 2000.
- Gutiérrez López, R., “El campo conceptual de la cul-

- tura política”, en *Argumentos*, UAM-X, abril, México, 1993.
- _____, *Cultura política y discriminación*, Cuadernos de la Igualdad 3, CONAPRED, México, 2005.
- Islas Azaïs, H., *Lenguaje y discriminación*, Cuadernos de la Igualdad 4, CONAPRED, México, 2005.
- Jodelet, D., “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici (comp.), *Psicología Social*, Paidós, Barcelona, 1993.
- Instituto Mexicano de la Juventud, *Encuesta Nacional de la Juventud*, IMJ, México, 2006.
- Kymlicka, W. y Norman, W., “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, en *La Política. Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, Paidós, 3, octubre, Barcelona, 1997.
- Latapí, P., *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, FCE, México, 2003.
- Levin, L., *Derechos humanos. Preguntas y respuestas*, Ediciones UNESCO, París, 1988.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, CONAPRED, México, 2004.
- Ley General de Educación [en línea], Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Diario Oficial de la Federación* 02-11-2007, formato PDF, disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Linz, J., *La quiebra de las democracias*, CONACULTA-Alianza Editorial Mexicana, México, 1990.

- Luque, A., Molina, A. y Navarro, J., *Educación la tolerancia (una propuesta de trabajo)*, Diada, Sevilla, 2000.
- Maalouf, A., *Identidades asesinas*, Alianza Editorial, Madrid, 2001.
- Margalit, A., *La sociedad decente*, Paidós, Barcelona, 1997.
- Martín, M., “Conocer, manejar, valorar, participar. Los fines de una educación para la ciudadanía”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 42, septiembre-diciembre, 2006.
- Martínez, M. C., *Análisis psicosocial del prejuicio*, Síntesis, Madrid, 1996.
- Martínez, M. y Puig, J. M. (coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Materiales para la Innovación Educativa, ICE-Graó, Barcelona.
- Martínez Rodríguez, J. B. (coord.), *Evaluar la participación en los centros educativos*, Editorial Escuela Española, Madrid, 1998.
- Merino, M., *La participación ciudadana en la democracia*, Cuadernos de divulgación democrática, 4, Instituto Federal Electoral, México, 1995.
- Monclús, A. y Sabán, C., *Educación para la paz. Contenidos y experiencias didácticas*, Didáctica y organización escolar, 6, Síntesis Educación, Madrid, 1999.
- Mouffe, Ch., “Por una política de la identidad nómada”, en *Debate Feminista*, octubre, 1996
- Naval, C., *Educación ciudadanía. La polémica liberal-comunitarista en educación*, EUNSA, Navarra, 1995.
- Obiols, N. y Trilla, J., “Educación cívico-moral, valo-

- res controvertidos y cuentos populares”, en *Revista de Estudios del currículum*, 1, marzo (Educación cívica), Pomares, Barcelona, 2000.
- ONU (1989), *La enseñanza de los derechos humanos. Ejercicios prácticos para escuelas primarias y secundarias*, Centro de Derechos Humanos, Ginebra, 1989.
- Perrenoud, P., *Construir competencias desde la escuela*, Dolmen, Santiago de Chile, 2002.
- _____, “La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. O cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso”, en D. S. Rychen y L. Hersh (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, FCE, México, 2004a.
- _____, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP-Graó, México, 2004b.
- Puig, J. M., *Aprender a dialogar. Actividades para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*, Aique, Buenos Aires, 1995.
- Real Academia Española de la Lengua, *Diccionario de la Lengua Española*, Vigésima segunda edición, dos tomos, 2001.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. y Gallese, V., “Neuronas espejo”, en *Investigación y Ciencia* (Edición española de *Scientific American*), 364, enero, 2007.
- Rodríguez Zepeda, J., *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?*, Cuadernos de la Igualdad, 2, CONAPRED, México, 2004.

- Salazar, L., *Democracia y discriminación*, Cuadernos de la Igualdad 5, CONAPRED, México, 2005.
- Salazar, P., *La laicidad: antídoto contra la discriminación*, Cuadernos de la Igualdad 8, CONAPRED, México, 2007.
- Savater, F., “Democracia”, en *Ética, legalidad y democracia en el contexto del Servicio Profesional Electoral. Antología. Lecturas Complementarias*, Instituto Federal Electoral, México, 2000.
- _____, *Perdonen las molestias*, Punto de lectura, España, 2002.
- Schmelkes, S., “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Educación Intercultural, enero-marzo, 2000.
- _____, *La formación de valores en la educación básica*, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México, 2004.
- _____, “Los males de la uniformidad”, en *Educare*, revista de la SEP para los maestros de México, 3, diciembre, 2005.
- Schujman, G., “Reconocimiento del otro y acción solidaria”, en Gustavo Schujman (coord.), *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada*, Col. Educación en valores, Octaedro-OEI, Barcelona, 2004.
- Sedesol-Conapred, *Primera encuesta nacional sobre discriminación en México*, Sedesol, México, 2005.
- Segob-UNAM, *Demos ante el espejo. Análisis de la cultura política y las prácticas ciudadanas en México*, UNAM, México, 2005.

- Sen, A, *Desarrollo y libertad*, Planeta, México, 2000.
- , “La otra gente. Más allá de la identidad”, en *Letras Libres*, 34, octubre, 2001.
- SEP-CGEIB, *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, SEP, México, 2006.
- Serret, E., *Discriminación de género. Las inconsecuencias de la democracia*, Cuadernos de la Igualdad 6, CONAPRED, México, 2006.
- Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria*, SEP, México, junio de 2007.
- Subsecretaría de Servicios Educativos del DF de la SEP-IFE, *Nosotros los jóvenes... Proyecto Ciudadano* (Manuales del alumno y del maestro), IFE, México, 1999.
- Secretaría de Educación Pública, *Programas de estudio de la educación primaria*, 1994.
- Sunkel, G., *Razón y pasión en la prensa popular. Un estudio sobre cultura popular, cultura de masa y cultura política*, ILET, Santiago de Chile, 1985.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figarés, C., *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para Secundaria*, Desclee de Brouwer, Bilbao, 2001.
- Trilla, J., *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*, Paidós, Barcelona, 2001.
- y Novella, A., “Educación y participación social de la infancia”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 26, mayo-agosto, 2001.
- UNESCO, “Discriminación”, en *Diccionario UNESCO de*

- Ciencias Sociales*, II, Planeta-De Agostini, Barcelona, 1988.
- UNICEF, *Vigía de los derechos de la niñez mexicana*, 1, abril, Consejo Consultivo de UNICEF/Observatorio Ciudadano de Políticas de Niñez, Adolescencia y Familia, México, 2005.
- UNICEF-UNESCO-Fundación INEN, “Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas”, en *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular (s/f)*.
- Varios autores, “El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones”, en *Ensayos y Experiencias* 43, abril, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2002.
- , “La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión”, en *Ensayos y experiencias* 46, octubre, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2002.
- Weinert, F. “Concepto de competencia: una aclaración conceptual”, en D. S. Rychen y L. Hersh (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, FCE, México, 2004.

PELÍCULAS SOBRE DISCRIMINACIÓN

Hotel Rwanda: Narra la historia de un hombre de la etnia hutu, que funge como administrador de un hotel de cinco estrellas en la convulsionada Ruanda, durante el conflicto interétnico que llevó a los hutus radicales a masacrar, en 1994, a cientos de miles de tutsis. Paul

Rusesabagina, el personaje principal, se propone poner a salvo a su familia. Sin embargo, cuando se da cuenta de la indiferencia mundial ante el conflicto que vive su país, y arriesgando su propia vida y la de los suyos, decide albergar en el hotel a más de 1,200 tutsis hasta que llegan las fuerzas de paz de Naciones Unidas.

Mississippi en llamas: Ganadora del premio de la Academia a mejor cinematografía, la cinta captura en forma vívida un capítulo crucial de la historia reciente de Estados Unidos: el racismo vigente en un poblado del sur de Estados Unidos, atizado en su fanatismo por la lucha de los negros a favor de sus derechos civiles. Tres activistas de derechos humanos manejan por un desolado y estrecho camino cuando son emboscados por miembros del KKK. Su asesinato desencadenará una investigación por parte del FBI que pondrá a flote las ramificaciones del racismo y las complicidades de la autoridad local.

Filadelfia: Ganadora de dos premios de la Academia en 1993, narra la historia de Andrew Beckett, un prometededor abogado que ve truncada su carrera cuando es despedido del prestigioso despacho para el que trabaja. El motivo aparente es su falta de capacidad. Pero él sabe la verdadera causa: vive con VIH/SIDA. Decidido a defender sus derechos, contrata a un abogado que, al principio, tendrá que combatir sus propios prejuicios y temores para emprender una conmovedora lucha contra la injusticia.

Tierra fría: Cuenta la dolorosa historia de las mujeres que rompieron con la barrera de género al trabajo en las minas de hierro de Minnesota y que sentaron precedente al entablar la primera demanda por acoso sexual en Estados Unidos. Josey Aimes busca un trabajo decente que le permita tener para comer y cuidar de sus hijos. Pero lo único que obtiene son amenazas, insultos, miradas obscenas, manoseos, menosprecio y ataques.

El octavo día: Daniel Auteuil y Pascal Duquenne, los actores protagónicos recibieron el premio conjunto a mejor actor por esta cinta en el Festival de Cannes. Harry, exitoso ejecutivo pero con una vida personal y familiar caótica, conoce circunstancialmente a Georges, quien vive con síndrome de Down y acaba de escapar de la institución donde permanecía recluido. El encuentro sorprende a Harry porque su inesperado acompañante tiene una capacidad, que él parece haber perdido, para expresar abiertamente sus emociones y para encarar la realidad.

Oscar Wilde: La película retrata la vida del genio literario inglés, autor de *El retrato de Dorian Gray*, en especial, el momento en que se ve forzado a enfrentar su homosexualidad, lo que provoca un escándalo mayúsculo en la rígida sociedad victoriana. Dado que la homosexualidad era ilegal, Wilde es perseguido y encarcelado.

Billy Elliot: Cinta que recibió 13 nominaciones a los premios de la Academia Británica de las Artes Cinemato-

gráficas y de la Televisión. Narra la historia de Billy, un niño de 11 años, huérfano de madre e hijo de un minero que trabaja en el norte de Inglaterra, en pleno thatcherismo. La vida de Billy cambia para siempre cuando, yendo a clase de box, atestigua una clase de ballet y se da cuenta de que eso es lo que quiere. Con un enorme talento natural para el baile, Billy tendrá, sin embargo, que enfrentar los prejuicios y temores de su propia familia.

Mi vida en rosa: Ganadora del Globo de Oro a la mejor película extranjera y premiada en Cannes, Toronto, Sarajevo, Nueva York y Mar de Plata, entre muchos otros, narra la historia de Ludovic, un pequeño niño que sueña con ser una niña, ya que está convencido de que es mujer y que la naturaleza cometió un terrible error poniéndolo dentro de un cuerpo de niño. Lo que para él parece normal, no lo es para la demás gente. Es una historia sobre un padre y una madre que no saben cómo lidiar con la fuerza y la tenacidad de las creencias de su hijo. Ellos enfrentan el problema lo mejor que pueden, pero son heridos por la desaprobación de sus vecinos. Es la historia de un pacífico vecindario que descubre el miedo a lo extraño, la falta de comprensión y el rechazo a quienes son diferentes.

Educación: formación cívica y ética
se terminó de imprimir
en diciembre de 2007 en los talleres
de Cía. Impresora y Editora ANGEMA, S. A. de C. V.
Salvador Díaz Mirón 81-A,
Col. Santa María La Ribera, México, D.F., C.P. 06400.
La edición consta de 8 000 ejemplares
más sobrantes para reposición.