

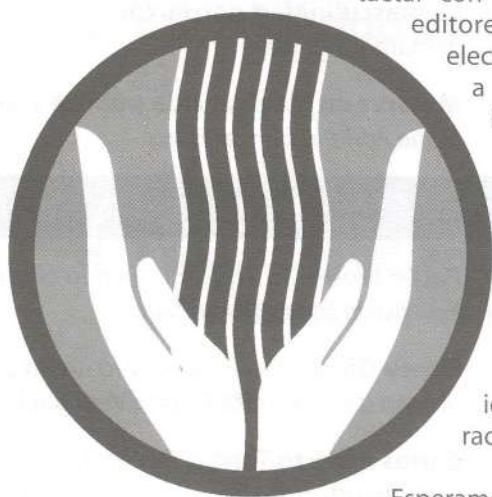
Una sociedad democrática

La necesaria vinculación entre educación y democracia

Estamos de nuevo con el agrado de siempre llevando hasta sus manos *Paedagogium*, la publicación que usted ha hecho suya a través de con-

tactar con los autores y editores vía correo electrónico, dando

a conocer sus inquietudes, dudas y necesidades de información, así como haciéndonos llegar sus anuncios, ideas y colaboraciones.



Esperamos que el cambio de imagen de *Paedagogium* iniciado con el número anterior le resulte atractivo, ya que nuestra intención es continuar disfrutando de la rica interacción con nuestros cole-

gas, que la revista nos ha propiciado. El nuevo emblema simboliza el saber al que juntos podemos acceder y que se nos prodiga -tal como el agua o la vida- si reconocemos sus verdaderas fuentes y procesos de generación, crecimiento y difusión.

En esta ocasión preparamos un número temático: *Democracia y Educación*. Ambos aspectos, tanto por separado como conjuntados en la misma frase, nos convocan: como pedagogos y como profesionales de la educación, como docentes, como estudiantes, como investigadores del ámbito educativo, como padres y madres. En fin, como hombres o como mujeres, llamados a cumplir con las responsabilidades derivadas de las condiciones y los derechos que, en tanto ciudadanos, convertimos en libertad, fruto de nuestras decisiones, elecciones y omisiones.

Tanto los especialistas cuya obra educativa y pedagógica es reconocida ampliamente en nuestro país en torno al vínculo existente entre la democracia y la educación, como las jóvenes estudiantes y egresadas quienes inician con sus primeras aportaciones, llevando a cabo el acercamiento a esta temática a través de reseñar libros de autores reconocidos acerca del tema; como también quienes, desde el ámbito profesional y docente, estamos preocupados y ocupados en construir la sociedad democrática para los nuevos tiempos, hemos desarrollado para este número 32 de *Paedagogium*, trabajos que pretenden abordar, en conjunto, un aspecto cuyo pulso nacional y mundial se halla por demás acelerado.

Asuntos nacionales de urgente atención en el terreno social, sindical, ambiental, institucional, gubernamental, legislativo, etc., confluyen en el tema de la relación entre la democracia y la educación, así como en

aspectos específicos tales como el de la educación para la democracia, la educación democrática y la democratización del acceso a la educación.

Como siempre es nuestro deseo que el contenido de *Paedagogium* responda a sus intereses y necesidades profesionales y le reiteramos la invitación al diálogo, al debate y a la contribución responsable. Esperamos que sigan llegando sus colaboraciones y que el gusto por editar la revista, siga teniendo en nuestros lectores la misma satisfacción que a nosotros nos proporciona forjarla.

Nuestro siguiente punto de contacto será en la ciudad de Minatitlán, Ver., los días 24, 25 y 26 de mayo, durante los cuales colaboraremos para que tenga lugar el 6º. Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Hasta entonces.



Desde el ámbito profesional y docente, estamos preocupados y ocupados en construir la sociedad democrática para los nuevos tiempos.

PAEDAGOGIUM

La escuela, como institución, surgió en todas las primeras civilizaciones de manera independiente, en cada una de ellas como natural consecuencia de la invención de la escritura. Este código artificial, que asumió múltiples formas, caracteriza a las llamadas por Toynbee "civilizaciones primarias", como la sumeria, la egipcia, la sínica, la maya o la andina.

Los griegos, herederos de las primeras civilizaciones, adoptaron la institución escolar alrededor del siglo VI o V antes de nuestra era, si no es que antes aún. El maestro de escuela (didáskalos) se ocupaba de la enseñanza formal (didajé) que comprendía, esencialmente, la lectura, la escritura y el cálculo.

Los padres que enviaban a sus hijos a la escuela los hacían acompañar por un sirviente, generalmente esclavo, que pronto se convirtió en el responsable de la educación cívica y moral de los pequeños, el pedagogo (paidagogós).

Las escuelas eran entonces construídas con un vestíbulo para albergar a los pedagogos que aguardaban el fin de las clases: el paidagogeion. La palabra paidagogeion, en tiempos de Demóstenes ya se había convertido en sinónimo de escuela.

Los romanos adoptaron la mayoría de las instituciones griegas, además de la religión, de suerte que tanto el vocablo (y la institución) pedagogo como el sinónimo de escuela, fueron meramente latinizados: paedagogus y paedagogium. De hecho, el Paedagogium Palatini, escuela de palacio, era donde se enseñaba a los hijos de los esclavos del emperador. Consolidada la palabra paedagogium para significar escuela en la tradición latina, la encontramos con cierta frecuencia en la literatura pedagógica posterior. Francke, por ejemplo, fundó en el siglo XVII una escuela llamada precisamente Paedagogium.

Es legítimo, entonces, proponer el término paedagogium no sólo como aplicable a la institución escolar, sino también, al más amplio como escuela de pensamiento pedagógico.

Dr. Enrique Moreno y de los Arcos

Paedagogium. Año 1, num. 1, septiembre-octubre 2000.

Educación para la democracia

Teresita Durán Ramos

Dra. en Pedagogía. Profesora de la FFL UNAM

tduran@paedagogium.com

*Formar ciudadanos
no es cuestión de un día,
y para formar hombres hay
que instruir a los niños [...]
Si los niños
son educados en común,
en el seno de la igualdad,
si son imbuidos de las leyes
del Estado y de las máximas
de la voluntad general,
si son instruidos para
respetarlas por encima
de todas las cosas,
no dudemos que aprenderán
a quererse como hermanos
y a no desear jamás
lo de los demás.*

J.J.Rousseau

Introducción

Con el término *democracia* ha ocurrido lo mismo que con una moneda o billete de baja denominación: se usa con tanta frecuencia que acaba gastado, desdibujado, carente de valor. Como término ha sido abusado, malentendido, confundido, manipulado. La teoría de la democracia, cuya cuna es la misma que la del resto de las aportaciones que dieron origen a la civilización occidental, es decir, la cultura griega, se refería a un concepto formal que pocas veces -si es que alguna- ha sido observado en la realidad.

Para los griegos la democracia o poder del pueblo, más que incluir a todos los individuos, representó privilegios exclusivos de unos. Existía una democracia directa entre los atenienses, la cual correspondía al ejercicio de su poder de decisión ciudadano, sólo que no todos los individuos eran considerados tales. Y aún hoy:

"...las teorías de la ciudadanía han sido expuestas, en la tradición de la teoría política occidental, por hombres blancos heterosexuales que han identificado una ciudadanía homogénea a través de un proceso de exclusión sistemática, en vez de inclusión, en la organización política. [...] las mujeres, grupos sociales identificables (judíos, gitanos) personas de clase obrera y personas que representan grupos étnicos y raciales específicos [...] e individuos que carecen de ciertos atributos o habilidades [...] fueron excluidos en principio de la definición de ciudadanía en varias sociedades y por ello "de las ideas de ser sujetos individuales de derecho y de [su] vinculación con una comunidad en particular..."¹

Así, más de veinte siglos después, la evolución de las teorías de la democracia y de la ciudadanía siguen estando entre los asuntos que más requieren del análisis especializado, así como desde la perspectiva de las diversas disciplinas humanas y de las ciencias sociales, pero fundamentalmente de la participación de todos.

En nuestro caso, el de la pedagogía, resulta por supuesto insoslayable la reflexión así como la práctica crítica y comprometida. Sabemos que a toda acción educativa corresponde como fundamento una práctica política, aun cuando la primera no cuente con la declaración explícita en sus postulados teóricos.

Principios de la vida democrática

Si nos preguntamos acerca del ideal democrático hoy, sería el de la equidad. Un principio clave en la democracia es la reciprocidad entre individuos libres e iguales: los ciudadanos y sus representantes se deben justificaciones por las leyes que los unen colectivamente. La democracia tiene lugar cuando los ciudadanos y sus representantes pactan razones tanto individual como socialmente aceptables sobre la legislación que los vincula, en un proceso progresivo de mutua justificación.² Es decir, individuos cuyo interés particular, busque el bien común.

Es necesario subrayar esto último, puesto que, en ocasiones, "...Igualdad de oportunidades puede significar un derecho igual a una vida plenamente humana para todos los que se ejerzan a sí mismos, o un derecho igual a entrar en la carrera competitiva para obtener más para sí mismo..."³

Las teorías de la democracia, a lo largo de la historia, han buscado en general definir y explicar la conexión entre formas establecidas de poder social y político así como de intersección entre sistemas de representación democrática y participación, y entre sistemas de organización política administrativa de la forma pública de gobierno.

Ello ha permitido conceptualizar lo que los especialistas conocen como democracia formal. Ésta difiere drásticamente de lo que se considera democracia sustantiva.

Una democracia formal ubica a las personas como objetos de legislación, sujetos pasivos que son gobernados y no participan en el gobierno, aceptando o rechazando las razones que ellos o sus representantes ofrecen para justificar las leyes o las políticas que los relacionan.

Aunque las teorías de la democracia son efectivas para identificar las fuentes del poder democrático y de la participación, así como la repre-

sentación en sistemas democráticos políticos legítimos, a la vez son incapaces -por sí mismas- de impedir la exclusión sistemática de grandes segmentos de la ciudadanía.⁴

Y es que en la práctica, la declaración de principios democráticos no garantiza la inclusión de todos aquellos sujetos a quienes les asiste el derecho de serlo:

"...La construcción del sujeto se engloba en la construcción de la democracia de fin del milenio, no es la democracia tradicional [formal] sino que tratamos de construir una nueva forma de democracia [sustantiva] que propone defender un conjunto de garantías individuales. Se trata de lograr pactar lo que no se respeta y que en teoría política se llama "libertad negativa". De ahí que todas las democracias contemporáneas tienen un fundamento de libertad negativa para poder asegurar garantías que [hoy] son sistemáticamente violentadas".⁵

Democracia moderna

Aunque ésta se nutre del pensamiento gestado desde las revoluciones estadounidense y francesa, la aparición de las instituciones democráticas tiene lugar hasta el siglo XIX y principios del XX. Estados Unidos experimenta una primera etapa democratizadora a partir de 1928 y más adelante esto tiene lugar en Suiza y Gran Bretaña. Con Italia y Argentina ocurre que vivieron periodos democráticos en los años previos a la Primera Guerra Mundial; más adelante, los tuvieron Islandia e Irlanda. España y Chile hasta los años treinta del siglo pasado. Estos países son considerados los primeros del mundo que han podido contar con tradición democrática.

Retos actuales de la democracia

En este nuevo siglo, a pesar de los avances, la democracia sustantiva aún no se halla establecida del todo y tiene, además, nuevos y enormes retos.

Hoy resulta urgente "...la creación de una sociedad menos perversa, menos discriminatoria, menos racista, menos machista que ésta. Una sociedad más

abierta que sirva [también] a los intereses de las siempre desprotegidas y minimizadas clases populares y no sólo a los intereses de [las clases dominantes]".⁶

Uno de los retos más difíciles es, desde mi punto de vista, el formar a los ciudadanos capaces de ejercer el poder democrático, ya sea como representantes de otros o como electores y participantes, en la construcción de esa tan urgente sociedad.

Y es que la posibilidad de decidir acerca del gobierno y de los gobernados o implica sólo una habilidad, requiere además de las capacidades básicas de personas en ejercicio pleno de sus facultades, desarrollar un pensamiento crítico, tener noción del contexto, entender y, particularmente, tener la capacidad de apreciar los puntos de vista de los otros. Los valores que la práctica de la democracia implica incluyen, entre los más subrayados, contar con una visión esperanzada acerca del futuro, actuar con veracidad, negarse a la violencia en cualquiera de sus modalidades, desarrollar criterio práctico y pensamiento convergente, poseer integridad cívica y solvencia moral.

"...vemos al ciudadano en relación con el gobierno, no como *Homo economicus* (dirigido por el individualismo simple) ni como *Homo sociologicus* (movido por fuerzas sociales). Vemos, más bien, a la ciudadanía como una zona de transacciones entre el Estado y la sociedad civil, en donde la salida no es la de los intereses privados vs. los intereses públicos sino el subconjunto de su intersección. La ciudadanía es una mezcla de lo individual (*rational choice*) y de lo colectivo (la acción de la comunidad política). Esta concepción sintética se propone como una superación del tradicional conflicto entre liberales y comunitarios..."⁷

Sabemos que la educación, como nuestro objeto de estudio, trasciende las fronteras del aula. Sin embargo, las escuelas en este específico asunto, representan instituciones en las cuales se ha querido, a través del tiempo, sembrar la simiente democrática para la vida de los ciudadanos del futuro.

Quienes creemos en la educación como elemento integrador de la vida de las personas, en tanto mapa de ruta hacia el mañana, no podemos dejar de ver la construcción de la democracia sustantiva como algo posible. El paso del individuo por las instituciones educativas -la escuela entre muchas otras- resulta el elemento necesario que debe ocuparnos desde su concepción como proyecto de ser humano en comunidad, el cual, en su interacción con sus semejantes, la construye y reconstruye, engrandece y dignifica, a partir del respeto de las diferencias.

En los Estados Unidos es a partir de la reflexión de uno de sus pensadores y actores más importantes: John Dewey, que intenta establecerse la escolarización en relación directa y como base del proyecto democrático.

En las dos décadas anteriores al estallido de la Segunda Guerra Mundial hubo un pequeño grupo de educadores radicales que intentaron extender el trabajo de Dewey y de otros progresistas, redefiniendo el significado y el propósito de la escolaridad en torno a un punto de vista emancipatorio del concepto de ciudadanía.⁸

Uno de los objetivos medulares de estos reconstruccionistas sociales se centraba en el aprovechamiento de las oportunidades pedagógicas que existen en las escuelas para aprender acerca de las relaciones entre la democracia y la adquisición de facultades críticas.⁹

La teoría democrática de la educación -dice Guttman- se ocupa de lo que se podría denominar <reproducción social consciente>, es decir, la forma en que los ciudadanos adquieren (o deberían adquirir) la capacidad para determinar la educación que formará los valores políticos, actitudes y formas de comportamiento de los futuros ciudadanos.¹⁰

Educación para la construcción de la democracia

Por el bien de la democracia es preciso recuperar la profundidad e importancia de una verdadera educación ciudadana. Problemas como los abusos de poder, la violencia de todo orden, las nuevas formas de explotación, la delincuencia, la corrupción, los graves signos de intolerancia y deterioro de la vida en común, así como el estado crítico en el que se hallan muchas de las instituciones sociales, hacen imprescindible hoy, más que nunca, enfatizar en el conocimiento y la práctica de los valores democráticos.

La devoción a la dignidad humana, la libertad, la igualdad de derechos, la justicia económica y social, el respeto a la ley, a la civilidad y a la verdad; la tolerancia de la diversidad, la solidaridad, la responsabilidad personal y la cívica, el

autorrespeto y el autocontrol, todo esto existe y podrá seguir existiendo en la medida en que sea enseñado, aprendido y practicado. De no hacerse, la democracia estará en peligro de decaer o desaparecer.¹¹

Desde la familia, la comunidad, los medios masivos de comunicación, el centro de trabajo, las organizaciones sociales, los organismos culturales, las agrupaciones religiosas, los sindicatos, las agrupaciones civiles, etcétera, tenemos que hacernos cargo de construir nuestra vida democrática; pero es obvio que en la escuela básica se lleva a cabo un primer contacto con el ámbito público y, por ende, el cimiento hacia la democracia quedará establecido desde ahí, con mayor o menor solidez y fortaleza.

Como he asegurado en comunicaciones anteriores, un problema educativo de primer orden en nuestro país, sigue siendo el de la cobertura:

"...Los países "más democráticos" de Europa están casi totalmente alfabetizados: el promedio más bajo llega a 96% de alfabetización, mientras que las naciones "menos democráticas" registran 85%. En América Latina la diferencia oscila entre 74% para los "menos dictatoriales" y 46% para los "más dictatoriales". La inscripción en las escuelas, de cada mil personas de la población total en tres niveles diferentes -primaria, secundaria y superior-, se relaciona de modo igualmente consecuente con el grado de democracia..."¹²

Por lo anterior, y aunque no quiera decirse que éste sea el único escollo, sí es el de mayor envergadura en la construcción de la democracia real. El acceso a la humanización inicia con el uso del alfabeto.

Aunque evidentemente se encuentran excepciones, se ha comprobado que a una mayor escolaridad individual, aumenta la posibilidad de ser tolerante con las formas de vida y de pensamiento diferentes y que -la educación en general- resulta un aspecto más relevante que el ingreso, la edad o la ocupación en la promoción de valores y de prácticas tendentes a la democracia.

Dice Lipset que la educación, en el proceso de consolidación de los avances democráticos de una comunidad, región o país, resulta por lo menos una condición *necesaria*, aunque no *suficiente*.¹³

Educación democrática y educación democratizadora

"...Contrariamente al punto de vista de que las escuelas son extensiones del lugar de trabajo o de las instituciones de avanzada que libran la batalla empresarial por la conquista de mercados internacionales, las escuelas, consideradas como esferas públicas democráticas, centran sus actividades en la indagación crítica y el diálogo significativo. [...] la práctica escolar se puede racionalizar mediante un lenguaje político que recobre y recalque el papel transformador que pueden desempeñar las escuelas en cuanto al fomento de las posibilidades democráticas [...] en la sociedad actual..."¹⁴

La educación democrática en países desarrollados y con añeja tradición participativa, considera que una condición necesaria es promover las aptitudes y los valores propios de la ciudadanía, y que ésta debería tener una base en el acerca-

miento a las humanidades y a las artes, ya que sería una manera adecuada de cultivar habilidades y valores haciendo hincapié en el desarrollo de una tendencia hacia el pensamiento crítico.

Con el sólo enunciado anterior podríamos explicar lo que está ocurriendo en nuestro país en los últimos tiempos, ya que -sin ser las únicas- áreas como humanidades y artes resultan de las más ignoradas en México, en la educación básica pública:

"...Los reformadores contemporáneos, al parecer, están revocando la misión utópica tradicional de la educación pública: [la formación] de una población crítica y comprometida capaz de estimular los procesos de transformación política y cultural así como de refinar y extender el funcionamiento de la democracia [...] e injertándolas en los intereses elitistas empresariales, industriales, militares y culturales..."¹⁵

Por otro lado, la adopción de sistemas autoritarios de organización escolar en los cuales la autoridad del profesor o de los directores no tiene relación alguna con la guía de

los menores, el buen juicio o la autoridad moral, sino que es la primera "escuela" de la corrupción, del sometimiento al poder, de la obtención de los privilegios desde lo oscuro, de la simulación y de la pérdida del sentido de responsabilidad como fruto de la autodeterminación, ha ocasionado desastres difíciles de superar.

Quienes creemos en la educación como elemento integrador de la vida de las personas, en tanto mapa de ruta hacia el mañana, no podemos dejar de ver la construcción de la democracia sustantiva como algo posible. El paso del individuo por las instituciones educativas -la escuela entre muchas otras- resulta el elemento necesario que debe ocuparnos desde su concepción como proyecto de ser humano en comunidad, el cual, en su interacción con sus semejantes, la construye y reconstruye, engrandece y dignifica, a partir del respeto de las diferencias.

Uno de nuestros más grandes compromisos como educadores, en este renglón es, una vez más: la coherencia. Vivir como pensamos y siempre pensar cómo vivimos.



Referencias bibliográficas

- ¹ TORRES, CARLOS ALBERTO. *Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. Tr. Isabel Verical y Bertha Ruíz de la Concha. México, Siglo XXI, 2001. 363 p. pp.15-16
- ² GUTTMAN, AMY. *La educación democrática*. Tr. Águeda Quiroga. Buenos Aires, Paidós, 2001. 420 p. (Paidós. Estado y Sociedad, 84) p. 14
- ³ C.B. MACPHERSON. *The Real World of Democracy*. Citado por: TORRES, CARLOS ALBERTO. Op. cit., p. 15
- ⁴ Al respecto puede verse: TORRES, CARLOS ALBERTO. Op. cit., p. 218 ss
- ⁵ MARCELA LAGARDE Y DE LOS RÍOS. *Para mis socias de la vida*. Madrid, horas y Horas, 2005. 489 p. (Cuadernos Inacabados, 48) p. 103
- ⁶ FREIRE, PAULO. *La educación en la ciudad*. Tr. Stella Araújo Olivera. 4ª ed. México, Siglo XXI, 2007. 169 p. p. 168
- ⁷ GUEVARA NIEBLA, GILBERTO. *Democracia y educación*. México, IFE, 2005. 49 p. (Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, 16) p. 31
- ⁸ GIROUX, HENRY A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Tr. Martín Mur Ubasart. 4ª ed. México, Siglo XXI, 2006. 333p. p.24
- ⁹ *Ibidem*, p. 25
- ¹⁰ GUTTMAN, AMY. Op. cit., p. 30
- ¹¹ GUEVARA NIEBLA, G. Op. cit., p. 5
- ¹² GUEVARA NIEBLA, G. Op. cit., p. 24
- ¹³ *Idem*
- ¹⁴ DEWEY, JOHN. "Creative democracy -the task before us" En Max Fisch (Comp.) *Classic American Philosophers*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1951. pp. 389-394. y Richard Bernstein. "Dewey and democracy: the task ahead of us" En John Rajchman y Cornel West (Comps.) *Post-analytic Philosophy*. New York, Columbia University Press, 1985. pp. 48-62. Citados por: GIROUX, HENRY A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Tr. Martín Mur Ubasart. 4ª ed. México, Siglo XXI, 2006. 333p. p. 280
- ¹⁵ BÁRBARA FINKELSTEIN. "Education and the retreat from democracy in the United States" Citada por: GIROUX, HENRY A. Op. cit., pp. 267-268

Educación para todos

Benito Guillén Niemeyer

Lic. en Pedagogía. Profesor de la FFL UNAM

bguillen@ciap.com.mx

Introducción

Si bien el título de la presente colaboración fue utilizado como lema por alguno de los gobiernos de la segunda mitad del siglo pasado, representa también una aspiración válida y valiosa de toda sociedad democrática. Garantizar el acceso a la educación a todos los miembros de la sociedad es obligación irrenunciable del Estado y derecho inalienable de los ciudadanos.

El acceso universal a la educación implica, desde luego, que bajo ninguna circunstancia se excluya a alguno de sus miembros o algún sector de la sociedad. En las sociedades democráticas no existe razón de carácter social, económico, cultural o geográfico que justifique la negativa o impedimento a la educación.

De la misma forma, la educación que se brinda a los ciudadanos o futuros ciudadanos debe poseer los mismos niveles de calidad (los más altos posibles) y perseguir los mismos ideales de libertad, justicia, igualdad, respeto y equidad que dan esencia y naturaleza a la vida social en democracia. Sin hacer distinción de ningún orden.

Nos enseña Sartori, cómo podemos entender la democracia en su perspectiva social "...es Bryce quien mejor representa la democracia como ethos, como un modo de vivir y convivir y, en consecuencia, como una condición general de la sociedad [que] revela una sociedad cuyo ethos exige a sus propios miembros, verse y tratarse socialmente como iguales".¹

Asumiendo que la democracia es una forma en que se viven las relaciones sociales y no sólo una forma de gobierno -ya que la segunda está implicada en la primera- presenta algunas consideraciones que se deben vincular con el ideal democrático de brindar educación para todos en las mismas condiciones y bajo los mismos principios.

La atención a ese ideal presenta interrogantes que han sido objeto de debate a lo largo de nuestra historia ¿se puede atender igual a los desiguales? ¿La atención diferencial contribuirá a la igualdad de oportunidades o tenderá a segmentar cada vez más a la sociedad? ¿La educación en su afán democratizador homogeniza, transgrediendo las particularidades? ¿Es la educación el medio para superar las condiciones de injusticia, desigualdad y pobreza que azotan a los sectores más amplios de la población? Estas cuestiones y otras más están presentes en el quehacer educativo actual. Sólo desde dos perspectivas trataremos de abordar el problema, sabiendo que son muchos más los factores y variables que forman el entramado de la relación entre educación y democracia.

Política educativa

De acuerdo con la información oficial² existen en el país casi 6 millones de mexicanos que no saben leer ni escribir, es decir poco más del 8% de la población. El 14.5% no ha concluido la primaria y el 21.7% se encuentra sin concluir la secundaria.

Estos indicadores dan muestra del alarmante rezago educativo que prevalece en nuestro país, la situación se torna más compleja y alarmante si se hace referencia a los índices de calidad, son más que conocidos y comentados los resultados de las pruebas de la OCDE e incluso los de la oficialista prueba ENLACE. No puede hablarse de democracia con estos niveles educativos, cobertura y calidad son factores indisolubles y los primeros en una educación en democracia.

Las políticas públicas en materia educativa deben tender en una primera instancia a satisfacer la demanda educativa y reducir el rezago educativo, para ello se debe contar con presupuesto suficiente y actuación eficiente de los actores educativos. Ambos asuntos regularmente pare-

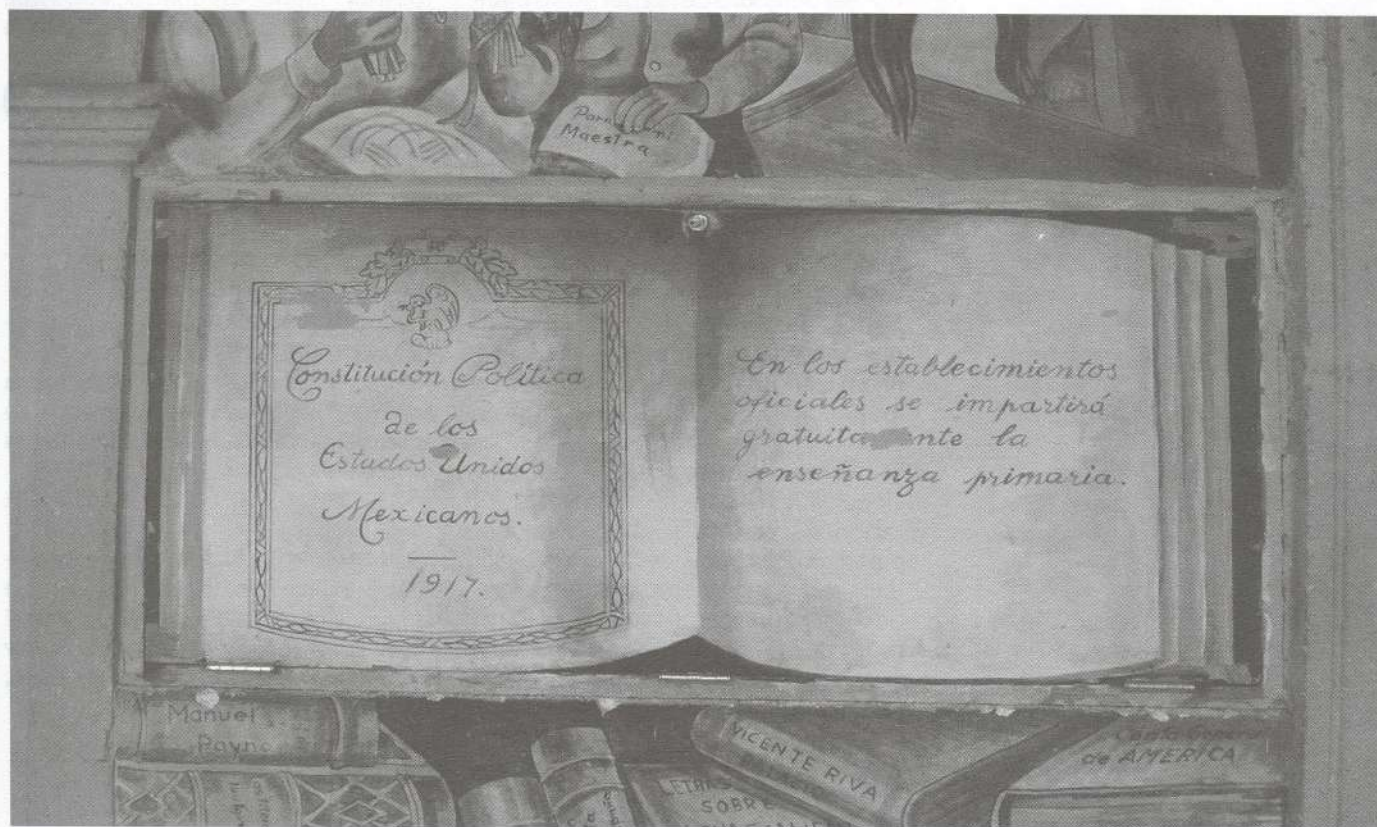
cen buenas intenciones y no acciones necesarias; pues bien, sin ello nada será posible para alcanzar las metas educativas.

En un país cuya realidad multicultural es innegable, es necesario instrumentar políticas que respondan a la naturaleza de los distintos grupos sociales y que a su vez respondan a la idea de Nación que tenemos los mexicanos. Un ejemplo muy claro lo presenta la educación indígena, en los inicios del siglo pasado, al crear la Secretaría de Educación Pública, Vasconcelos asegura que el departamento encargado de atender ese sector de la población será provisional ya que en su concepción es necesario que los indígenas se integren y participen de los beneficios de la cultura "El indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la puerta de la cultura moderna, ni otro camino que el camino ya desbrozado de la civilización latina"³ Las políticas integracionistas, como la anterior, o las políticas aislacionistas como la sostenida en norteamérica en el siglo XIX y buena parte del siglo pasado, son políticas que hoy no tienen cabida. El reconocimiento, valoración y

respeto de la naturaleza de los grupos sociales que conforman la Nación y paralelamente su incorporación a la vida social son factores que se deben considerar en una política educativa democrática.

La liberación de los pueblos sólo puede ser a través de la educación "la libertad sin conocimiento no es libertad, es pura apariencia"⁴ por lo que su incorporación a la sociedad contemporánea tiene que darse por su incorporación a la sociedad del conocimiento, su aislamiento de este proceso será su condena al aislamiento y el retraso. Esto es válido desde luego para todos los grupos culturales que conforman la sociedad.

Reconocimiento de la multiculturalidad, acceso a una educación de calidad, incorporación a la sociedad del conocimiento, presupuesto amplio y suficiente que se traduce en infraestructura adecuada para el proceso educativo y compromiso y eficiencia de los actores educativos -profesores y autoridades- son líneas indispensables para el diseño de la política pública en educación.



Reconocimiento de la multiculturalidad, acceso a una educación de calidad, incorporación a la sociedad del conocimiento, presupuesto amplio y suficiente que se traduce en infraestructura adecuada para el proceso educativo y compromiso y eficiencia de los actores educativos –profesores y autoridades– son líneas indispensables para el diseño de la política pública en educación.

La convivencia de los subsistemas privado y público en la educación, puede verse históricamente como natural en nuestro país y hasta en cierto sentido deseable dada la incapacidad de atención del sector público; siempre y cuando esta convivencia no genere ciudadanos de primera y segunda clase, según se tenga la mayor calidad y pertinencia de la formación en uno u otro subsistema. Ya decíamos que el Estado no puede renunciar a su obligación de brindar educación a todos los ciudadanos, desde esta óptica no se justifica la existencia del subsistema particular, sin embargo impartir educación es una actividad lícita que puede realizar cualquier ciudadano, siempre que exista alguien que desee sus servicios por razones válidas. Pero esa educación no puede estar alejada de los principios y normas que regulan a la totalidad del sistema educativo. Uno de los subsistemas desde la perspectiva democrática no puede ser mejor que el otro, ambos deben ser excelentes y formar los ciudadanos que reclama la sociedad.

Notamos con preocupación la existencia de dos fenómenos peligrosos para la adecuada integración nacional: la percepción –en un sentido equivocado– del deterioro de la educación pública; otro, la inversión de grupos financieros nacionales y extranjeros en la educación –de manera más evidente en el nivel superior– grupos cuya finalidad es sólo la rentabilidad de la inversión. El control y supervisión de estas empresas, que esperamos no olviden que invierten en empresas educativas, requiere una política, regulación y supervisión precisa que no ceda ante el poder económico. Una carretera se puede reparar o rescatar de la quiebra financiera, una vida mal orientada es irreparable.

El artículo tercero de nuestra Constitución Política define claramente las aspiraciones sociales (lástima que sea más paradigmático que llevado a la realidad) acerca de la democracia en el sentido que aquí hemos tomado de Sartori.

Además, reitera la obligatoriedad de la educación básica, la gratuidad, la laicidad, la lucha contra la ignorancia y la formación integral, le da al Estado la

facultad de regular el contenido, planes y programas de la educación básica, siendo éste de observancia obligatoria en todo el país y por todos los actores.

Uniformar la educación básica para todos los mexicanos es facultad exclusiva del Estado, pero una educación que uniformiza no es democrática "Porque precisamente esta educación democrática es la que des-uniformiza haciendo de nosotros individuos autónomos y no meros sujetos sujetos por una educación informada e inducida"⁵ Esta aparente contradicción debe resolverse en una política pública que, manteniendo el carácter nacional de la educación, responda en contenidos, planes y programas de estudios, metodología y recursos a las necesidades, naturaleza y características de los grupos culturales y del entorno social en que se desenvuelven.

Conclusiones

El Estado y los ciudadanos no pueden renunciar a la obligación y al derecho a la educación; por el contrario, es obligación de ambos vigilar y exigir su cumplimiento.

Educación y democracia son conceptos indisolubles en una sociedad que aspira a la libertad, la justicia y la igualdad.



Referencias bibliográficas

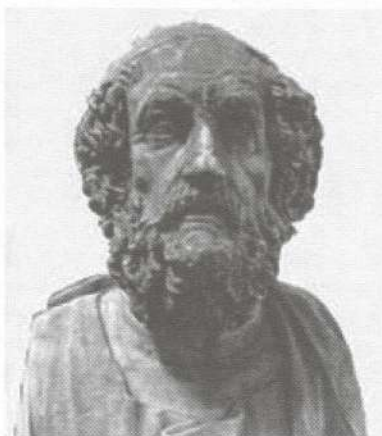
- ¹ SARTORI, GIOVANNI. *¿Qué es la Democracia?* México, IFE-TRIFE, 1993. p.5
- ² Ver www.sep.gob.mx Puntos de la Agenda Educativa que presentó la Secretaría de Educación ante la Conferencia Nacionales de Gobernadores.
- ³ VASCONCELOS, JOSÉ. *La Raza Cósmica*. p. 25
- ⁴ ROGER CIURANA, EMILIO. "La democratización del conocimiento y la educación de (en) la democracia." En LUENGO, ENRIQUE (Compilador) *Educación, Mundialización y Democracia: Un circuito crítico*. México, UIA, 2001. p.102
- ⁵ *Ibidem*. p. 100

La cuestión del héroe y el honor:

Elementos educativos en la Iliada

Ana María Valle Uázquez
Mtra. en Pedagogía. Profesora de la FFyL UNAM
anvallev@gmail.com

Reflexionar sobre la cuestión del héroe y el honor como elementos educativos manifestados en la Iliada implica mirar el arché, es decir el origen, de la educación como fuente esencial a la cual es necesaria volver para hallar una guía u orientación de vida. En este sentido regresar a Homero desde una perspectiva pedagógica, responde a la necesidad de encontrar una orientación vital para mi quehacer como pedagoga y para mi disciplina. A continuación presentaré una posible lectura pedagógica de la idea del héroe y el honor manifestados en la Iliada.



1. Idea de héroe en Homero

En la *Iliada* la *areté anthropine* se evidencia en el espíritu heroico. Los héroes homéricos buscan siempre honor y gloria a través de su fuerza, bravura, valor y proezas. Los héroes de este poema representan tanto al antiguo héroe micénico como al héroe aristócrata de la edad del hierro. Eran nobles dedicados a las acciones bélicas, se les consideraba los señores de la guerra que no eran sometidos por nadie salvo por la ley divina, la cual formaba parte de su propia vida. Los nobles guerreros conformaban un grupo de iguales que establecían relaciones simétricas entre ellos. Eran considerados los *árstoi*, los mejores de entre todos, y eran designados los *kalós kagathós* que indica belleza física y bondad en el obrar. Su belleza implicaba tener extraordinaria fortaleza en brazos, agilidad y velocidad en las piernas así como una piel fresca. Y su bondad se caracterizaba por tener una perfección en su actuar. Estos guerreros tenían un impulso colérico en el com-

bate, mostraban tener gran dominio de sí y una aguda inteligencia. Por lo que puede decirse que los *kalós kagathós* representarán la belleza moral. Los *kalós kagathós* lo eran por nacimiento y rango. Es decir, los héroes eran una elite de individuos que pertenecían a la nobleza dedicada a la guerra, eran aristócratas terratenientes del Heládico reciente y de la edad del Hierro. No obstante, en la concepción de héroe, no bastaba haber nacido noble sino que era necesario distinguirse por el valor guerrero. De tal manera que la idea de héroe en la *Ilíada*, adoptada por la *Paideia*, considera la belleza y la bondad en función de la realización de actos bélicos.

La diferencia que había entre los combatientes *áristoi* y los demás guerreros radica en que aquéllos son combatientes que arriesgan su vida en cada enfrentamiento y prefieren cambiar una larga vida mortal, por una vida eterna. Su vida sólo era para realizar grandes hazañas bélicas y morir gloriosamente en el combate. Los héroes, dice Vernant,¹ se distinguen porque realizan con éxito los actos osados que han decidido emprender donde dichos actos ocurren en los momentos decisivos que aseguran la victoria del combate y restablecen el orden. El mismo autor menciona que la razón de la victoria no se encuentra en el héroe sino fuera de él "...no logra lo imposible porque es un héroe; es un héroe porque ha conseguido lo imposible..."²

Los héroes permanecen en la memoria social a través de las narraciones que se hacían de sus proezas en la poesía oral. La poesía recoge la leyenda que elevó al héroe a un nivel de grandeza sobrehumana. De tal manera que la epopeya sirve como un instrumento educativo con el cual se presentan los modelos extraordinarios de hombres y de vida. Vernant dice "...la tradición oral, la palabra poética, al celebrar las hazañas de los guerreros de antaño, los arranca del anonimato de la muerte [...] gracias a su constante rememoración al hilo de la recitación épica, convierte a estos desaparecidos en "héroes ilustres" cuya figura [...] refule con un brillo

que nadie puede debilitar..."³ La *Paideia* considera a los héroes homéricos de la *Ilíada* como los modelos ideales de conducta. El *aedo* fungía como el portavoz que transmitía la gloria de los héroes, la fama de dicho ideal humano, convirtiéndose en el educador de la *Paideia*. A través de la palabra poética los héroes deificados permanecían en la memoria social y servían como contenido en la transmisión cultural ejercida por la *Paideia*. Los *aoidói*, como Homero, no eran simples divulgadores de la gloria de los héroes, sino intérpretes creadores de la tradición.⁴ Es decir, que Homero como poeta, configuró los cimientos sobre los cuales se construyó la tradición, la *Paideia* y en este sentido puede ser visto, también como educador.

1.1 Héroe pastor y héroe fiera

Dentro de la concepción del héroe homérico reconozco principalmente el desarrollo de dos aspectos: la idea del héroe pastor de su pueblo y la del héroe fiera. Ambas ideas se ilustran claramente cuando Diomedes es herido por Pándaro en el canto V de la *Ilíada*. Primero Pándaro exhortó a los troyanos a continuar la lucha aprovechando la herida de Diomedes y más tarde es Atenea quien incita al hijo de Tideo a continuar en la lucha.

"...[Diomedes] fue a meterse entre los combatientes de las primeras líneas; [...] ya entonces un coraje arrebatóle tres veces tan enorme, como al león al que un pastor que guarda en el campo sus lanosas ovejas ligeramente hiriera cuando saltado había por encima del aprisco, pero no lo domara..."⁵

Con el párrafo anterior podemos identificar lo siguiente: Diomedes y Pándaro son héroes de la guerra de Ilíon; Diomedes está representado como la bestia que responde con furia ante una herida y, Pándaro es el pastor que cuida celosamente a su rebaño. De esta manera la idea del héroe se configura por dos cualidades: por un lado, el héroe cuenta con una gran fuerza y destreza físicas comparadas a la energía salvaje de una fiera y, por otro, el héroe es protector, cuidador y guía de su gente.



Dado que Agamemnon, como rey de los aqueos,⁶ tiene la función de proteger a sus tropas guerreras, puede decirse que este noble guerrero de la *Ilíada* es el principal representante de la cualidad del héroe pastor. Obtiene su autoridad como rey directamente de Zeus. Es el símbolo de la realeza humana y de la nobleza heroica. Él dirigía a las huestes micénicas que eran las mejores y las más numerosas, según señala Homero en el canto II. El mismo Príamo⁷ sostiene que Agamemnon es un guerrero enorme, un aqueo valiente, alto, hermoso y digno, siendo ésta la representación de un rey-guerrero-pastor aqueo. No obstante, dicha idea de rey-guerrero de la que goza el Atrida, es cuestionada por Diomedes en el canto IX "...a ti [...] a medias te dotó el hijo del dios Crono el de tortuosa mente; por el cetro⁸ te dio el ser honrado por encima de todos, mas no te dio valor..."⁹ Es decir, que a Agamemnon se le atribuyen cualidades de héroe pastor de su pueblo pero no se le otorgan cualidades propias del héroe fiera.

Homero otorga características de héroe fiera a Aquiles, en el canto XX de la *Ilíada*, cuando masacra a los combatientes troyanos.

"...Con la lanza golpeó a Dríope en la mitad del cuello [...] A Tros [...] con su espada corta en su hígado desde cerca un golpe le descargó [...] A Equeclo le hirió en mitad de la cabeza con su espada [...] A Rigmo le acertó en la mitad del cuerpo con su venablo, y en el bajo vientre se le clavó el bronce..."¹⁰

Es evidente que Aquiles, debido a su amplio dominio en las artes bélicas,

es por mucho superior al resto de las huestes aqueas y troyanas. Los troyanos huyen despavoridos ante la furia salvaje del Pelida. La gran fuerza y destreza físicas, propias de una bestia, hacen que este guerrero configure la idea de héroe fiero. Así se aprecia que los héroes aristócratas terratenientes, los *kalós kagathós*, realizaban matanzas sanguinarias que los introdujeron en un mundo de violencia y muerte, excluyéndolos de su comunidad originaria. Es decir, la atribución por excelencia de los héroes homéricos en la *Iliada*, tanto pastor como fiero, los obliga a alejarse de un estado de paz en comunidad para permanecer en un estado de guerra, en el que se aprecian y necesitan los combates singulares. Este ideal heroico representado por los *kalós kagathós* y considerado como modelo educativo en la *Paideia*, obliga a los *aristoi* a separarse de su comunidad para conseguir su propia gloria.

El héroe, al separarse de su comunidad, se encuentra en una posición limítrofe respecto de ella, ya que el mundo del héroe se encuentra fuera de la comunidad, aunque aquel represente sus expectativas. En otras palabras, el héroe permanece en el límite entre su comunidad y su individualidad, entre la paz y la guerra. El héroe pertenece a una comunidad pacífica por la cual lucha de manera singular. Las características heroicas dan sentido tanto a la idealidad de la colectividad -vital y pacífica- como a la idea de una ética individualista, agónica y bélica. De ahí que sea tan relevante que la *Paideia* considere las características del héroe como su ideal de formación humana. Ahora bien, dado que la condición humana del héroe en la *Iliada* es la guerra y la muerte y él actúa en consecuencia, los esfuerzos del proceso educativo están enmarcados por las acciones bélicas. En este sentido, la guerra se convierte en una terrible necesidad para la comunidad y, consecuentemente para la *Paideia*.

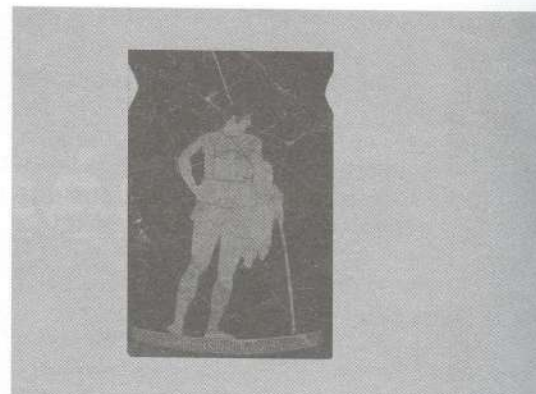
2. Idea de honor en Homero

La noción de héroe en Homero no debe concebirse separada de la concepción del honor. La *timé*, es decir el honor, está en función de la mirada

que los compañeros de guerra tengan acerca del héroe como modelo indiscutible de la *areté* bélica. El héroe debe valerse de sus características físicas y sociales para alcanzar el honor eterno. La *timé*, de acuerdo con Nicol,¹¹ depende de una relación entre los actos de un hombre y el reconocimiento de los demás; es decir, de la evidencia de su heroísmo en su condición de *aristoi*. La *timé* es el fin último de las acciones heroicas, es la máxima aspiración del héroe y sin ella la idea de los *kalós kagathós* pierde todo sentido y desaparece. Consecuentemente la *Paideia*, al considerar la idea de héroe homérico como ideal de formación humana, plantea como fin último de la educación la gloria imperecedera del sujeto de la educación. Es decir, el ser humano educado sólo puede serlo en la medida que sus acciones estén dirigidas a la trascendencia, donde se le reconozca como un sujeto honorable.

Existen dos momentos fundamentales en la *Iliada* acerca de la importancia del honor en la configuración de la idea de héroe. El primero es la ofensa a la *timé* de Aquiles a manos de Agamemnon y, el segundo, lo ilustra la decisión tomada por Héctor de participar en la mayor *aristeia* de la guerra de Ilión. Con respecto al primero, si bien es cierto que el *wanax* Agamemnon tiene derecho, como rey,¹² a obtener las mejores ganancias surgidas de la guerra y el *heketai*, Aquiles no tiene dichos privilegios aunque haya luchado como ninguno para poseerlos,¹³ haberle quitado a Briseida significa el despojo de la evidencia honorífica que lo distinguiría y le daría supremacía social. El hecho de que el hijo de Atreo haya despojado a Aquiles de Briseida, significa una fuerte ofensa a las cualidades heroicas del Pelida, y ello es una negación de su excelencia en el combate. La humillación que cometió Agamemnon contra Aquiles¹⁴ provocó el rompimiento de la relación entre los actos del héroe Aquiles y el reconocimiento de los demás compañeros, arriesgando con ello la permanencia de la leyenda heroica del Pelida.

La vida está en función del recuerdo, del reconocimiento de las palabras



de alabanza y de los relatos que impiden el olvido o el silencio del héroe. Si el valor de un ser humano griego arcaico dependía de su reputación, de su *timé*, cualquier ofensa pública a su identidad o prestigio será sentido por el afectado como una manera de rebajar o aniquilar su propio ser. Aquiles fue eliminado por Agamemnon al ser expulsado del grupo de sus iguales y al ser puesto en un plano inferior encontrándose errante, sin patria y como un exiliado despreciable. Este acto deshonoroso provocó que Aquiles, con sus cualidades y méritos propios de la clase selecta de los *kalós kagathós* (los hermosos y buenos) y los *aristoi* (los excelentes), pasara a ser un plebeyo, un *kakós* y justamente este acontecimiento es lo que desata la furia del Pelida. Cualquier excusa o salida honorable ofrecida por el *wanax* es vana e insuficiente, de ahí el fracaso de la embajada a Aquiles.¹⁵ El Pelida tenía conciencia de la imperdonable ofensa a su *timé* y también sabía que el botín ganado sólo era simbólico, ya que él, en cada batalla, no se jugaba bueyes, corderos o esclavas, sino su propia vida heroica y con ella su *timé*. De esta manera, vemos que el hijo de Peleo representa a un héroe fiero que fue humillado por un héroe pastor y que la cuestión heroica en la *Iliada* es un asunto vital, de *timé*.

Por otro lado, Héctor representa al poseedor de la más alta *areté anthropine* tenida por los guerreros de Ilión. Él es el guerrero troyano que lucha por su patria, por su comunidad, por su *oikos*.¹⁶ El hijo de Príamo menciona en el canto XXII, ante la aceptación de su destino: "...Ojalá yo, empero no perezca sin

esfuerzo o sin gloria; antes bien, una excelsa proeza realice para que de ella lleguen a enterarse aun las generaciones venideras...¹⁷ El héroe troyano sabía perfectamente las consecuencias de su fatal destino ya que en el heládico reciente las personas y las propiedades de los vencidos pertenecían al vencedor.¹⁸ Lo que indica que el heroísmo de Héctor fue conseguir su *timé* y gloria imperecedera aunque representase el fin de su *oikos*.

Finalmente, el hijo de Peleo, con excesivo enojo, da muerte a Héctor y esto lo convierte en un héroe encolerizado. No obstante, Aquiles se transforma en un héroe compasivo, porque decide evitar que los perros desgarraran el cuerpo de Héctor al devolvérselo a Príamo. De esta manera, Héctor no sólo representa al héroe troyano, sino también -con su muerte- ayuda a la reivindicación del honor de Aquiles.

3. La cúspide del honor en la muerte del héroe

El destino es algo a lo que tanto héroes como dioses deben plegarse. Frecuentemente en Homero el destino es sinónimo de muerte¹⁹ y éste es guiado por las *Moiras*, quienes de acuerdo con Hesíodo²⁰ son tres: *Cloto* (Hilandera), *Láquesis* (Adjudicación) y *Átropo* (Inevitable). *Cloto* se encargaba de tejer la vida de los seres humanos, *Láquesis* tomaba la medida de la vida humana hasta que ésta alcanzara la extensión que le había sido adjudicada y *Átropo* cortaba el hilo de la vida cuando llegaba la hora de la muerte. El peso de las

Moiras en la balanza de Zeus era determinante para designar el destino de los hombres. Las *Moiras* fijan la parte de vida que a cada uno le corresponde. El destino en Homero es la fuerza de lo inevitable, de lo que se impone sin posibilidad de evasiva. Con la idea de destino, el ser humano de Homero se mirará como un ser infinitamente agónico. Un ser que empieza a morir desde su nacimiento sabiéndose finito.

Si bien es cierto que el destino puede ser considerado como muerte, en esta concepción emerge la idea de vida eterna. Es decir, el ser humano corriente simplemente muere, pero el héroe debe vivir eternamente a través de sus hazañas. De ahí la constante búsqueda del reconocimiento de los demás para permanecer por siempre en la memoria de la comunidad y esto se logró a través de las narraciones de los poetas orales. La poesía se convierte así en un medio educativo donde muere el hombre carnal para que viva eternamente el héroe leyenda. La *Paideia* griega se fundamenta en la concepción agonística del héroe perteneciente a la nobleza.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, en la comunidad a la que pertenecieron los héroes homéricos, el honor se identifica con aquello que los demás ven y dicen de uno, donde se es más cuanto mayor es la gloria que a uno le rodea, donde sólo existe el héroe si subsiste la fama imperecedera en lugar de desaparecer en el anonimato del olvido. Para el griego arcaico el olvido es la inexistencia, por lo que su vida implica estar permanentemente en la memoria social.

No obstante, la realización de grandes hazañas bélicas seguida de la muerte, no garantiza la fama imperecedera de los héroes homéricos. Distingo dos aspectos fundamentales en torno a la muerte como grado último del honor heroico: a) que el fin de la vida ocurriese en la juventud y, b) la muerte debe ser bella. A continuación describiré ambas características del *thánathos aristoi*. La juventud de los muertos está determinada por el vigor, la virilidad y la brillantez del cuerpo. El fin de la vida de Patroclo y Héctor son ejemplos de muerte en la juventud. Ambas pueden definirse de la siguiente manera: "...la

muerte, postrer meta, le envolvió, y su alma, volando de sus miembros, ya estaba camino hacia el Hades su suerte lamentando, pues juventud y hombría había abandonado tras de sí..."²¹ Una vez que el joven guerreo ha caído y ha sido abandonado por la fuerza vital queda el *sôma*²² como cuerpo inmóvil y bello. Como parte de los rituales fúnebres el *sôma* del guerrero era lavado, ungido con aceites y perfumado con el fin de conservar su belleza, juventud y virilidad. La cremación era uno de los actos fúnebres más frecuentes en la época de Homero. Para este tipo de ritos, la preservación y preparación del cuerpo eran elementos fundamentales en esta clase de actos. Vernant²³ menciona que una de los objetivos de la cremación era que el fuego consumiera todas las partes del cuerpo que se descomponen, tales como las viseras, la carne, la piel etc.

Si un héroe muere joven y conserva su *sôma* bello para ofrecerle ritos fúnebres pude afirmarse que logró *kalós thánathos*. La carencia de alguno de estos aspectos puede negar dicha muerte aconteciendo un *aiskhrón thánathos*, es decir una fea muerte. Y, por otro lado, cuando un anciano cae en el campo de batalla, mostrando su cuerpo marchito bañado en polvo y sangre, su muerte se torna desagradable y fea. Cuando no basta para el vencedor matar a su oponente y busca desmembrar el cadáver además de ofrecerlo a perros y aves carroñeras, el vencido corre el riesgo de perder su cadáver al convertirse en una masa amorfa que puede confundirse con el suelo en el que cayó o terminar en las entrañas de los animales. Despojar al vencido de una bella muerte era una práctica de los héroes homéricos.

La forma en como un héroe muere es determinante para alcanzar la fama eterna. Ellos pretenden hacer de su muerte algo glorioso, buscan que su fin sea un acontecimiento digno de un aristo por lo que en sus últimas hazañas tienen la finalidad de lograr la *kalós thánathos* que lo conducirá a la gloria póstuma. Para que un héroe viva en la memoria de las generaciones venideras es necesario, por un lado, tener cantos épicos que relaten sus hazañas bélicas y, por otro, que su *sôma* haya recibido su tributo de honores.





La muerte de los héroes no es un "simple" fin de la vida sino una característica necesaria en la idea de los *aristoi*. Sin la muerte extraordinaria la vida del héroe sería larga, pero la gloria heroica sería nula. De esta manera, en los héroes de la *Ilíada* vemos que el antagonismo entre mortalidad e inmortalidad se convierte en un encuentro de contrarios, donde se conjugan lo perecedero y breve con lo eterno y permanente. Es en este sentido que los héroes homéricos se hallan entre la masa anónima de los difuntos comunes y la consagración por su muerte de acercarse a un rango casi divino. Es decir, el héroe está entre el mundo de los hombres y el mundo de los dioses, por lo que se convierte para la *Paideia* en un modelo de vida y muerte. Nicol, señala que:

"... la ejemplaridad del héroe es un componente de la *Paideia* griega. No cabe duda de que esta *Paideia* fue, al principio, aristocrática, no tanto porque iba destinada a la clase noble, sino porque ensalzaba la nobleza en la figura del héroe [...] Los héroes homéricos son figuras aristocráticas muy alejadas -por nacimiento, muerte y contexto- de la gente corriente; sin embargo, son el modelo de vida y muerte de los individuos comunes. Homero contribuyó a dar forma y a exaltar la ejemplaridad de la figura heroica..."²⁴

Si esto es así, si los héroes son la base de la formación humana de la Grecia arcaica, puedo concluir que dicha formación se caracteriza por: a) defender ante todo y todos su *timé* por considerarla característica necesaria y común a los *aristoi*; b) aceptar con valentía el destino como culminación honrosa de una vida heroica y como cualidad obligada

para la gloria póstuma e imperecedera. Estas son las características del héroe de la *Ilíada* que los *aoidoi*, como Homero, harán pervivir en la memoria de la comunidad, configurando así la idea y el modelo de sujeto a seguir por la educación tomado por la *Paideia*.



Referencias bibliográficas

¹ Cfr. JEAN-PIERRE, VERNANT *El hombre griego*. Tr. Pedro Bádenas, Antonio Bravo y José Ochoa, Alianza, Madrid, 1993, p. 328.

² *Ibidem*, p. 330.

³ JEAN PIERRE, VERNANT. *El individuo, la muerte y el amor en la antigua Grecia*. Tr. Javier Palacio, Paidós, Barcelona, 2001, p. 32. En lo consecutivo me referiré a este texto como *El individuo*.

⁴ Cfr. WERNER, JAEGER. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Tr. Joaquín Xirau y Wenceslao Roces, Fondo de Cultura Económica, México, 1996, p. 57.

⁵ HOMERO. *Ilíada*, V 135-139.

⁶ De acuerdo con Fynley, Agamemnon estaba al frente de las tropas aqueas por la posición superior en el poder, por tener la facultad económica de aportar navíos y armamento para la guerra. Su situación social le daba el mando y el derecho de repartir el botín de guerra. Cfr. MOSES, FYNLEY. *El mundo de Odiseo*. Tr. Mateo Hernández, Fondo de Cultura Económica, México, 1984, p. 90. En lo consecutivo me referiré a este texto como *El mundo*.

⁷ Cfr. HOMERO. *Op. Cit.*, III 162-167.

⁸ El cetro era una vara de madera o metal que autorizaba, a quien la tomara, tener la palabra y hacía al orador físicamente inviolable. Cfr. MOSES, FYNLEY. *El mundo*, p. 96.

⁹ HOMERO. *Op. Cit.*, IX 37-39.

¹⁰ *Ibidem* XX 455-489.

¹¹ Cfr. EDUARDO, NICOL. *Op. Cit.*, p. 185.

¹² De acuerdo con Fynley en las guerras de Grecia arcaica había un jefe, una de cuyas funciones era la de distribuir el botín "...la división se hacía por lotes de manera parecida a la división de una herencia cuando había varios herederos [...] los botines obtenidos en guerra era uno de los modos de adquirir metal u otros bienes de origen externo. Algunos eruditos piensan que el núcleo de la verdad histórica en la leyenda de la guerra de Troya es precisamente una incursión de este tipo, en masa, para proveerse de hierro..." Moses, Fynley. *El mundo*, p. 75.

¹³ HOMERO. *Op. Cit.*, I 165-175.

¹⁴ *Ibidem*, I 355-357.

¹⁵ Cfr. *Ibidem*, IX.

¹⁶ El *oikos* de acuerdo con Fynley "...era el centro a cuyo alrededor estaba organizada la vida de la cual fluía, no solamente la satisfacción de las necesidades materiales, incluyendo la seguridad, sino las normas y los valores éticos, los deberes, obligaciones y responsabilidades, las relaciones sociales y las relaciones con los dioses. El *oikos* no era solamente la familia; era todo el personal de la casa solariaga y sus bienes; de aquí la "economía" (de la forma latinizada *oecus*), el arte de dirigir un *oikos*, que significaba manejar una granja, no [sólo] el gobierno para mantener la paz en la familia..." Moses, Fynley *El mundo*, p. 67 y 68.

¹⁷ HOMERO. *Op. Cit.*, XXII 304-308.

¹⁸ *Ibidem* VI 450-464.

¹⁹ Los dioses encargados de la muerte de los seres humanos son Apolo, para los hombres, y Artemis, para las mujeres. El atributo que ambos dioses tienen para llevar a cabo el destino de los seres humanos es el arco. Las flechas de Apolo provocan una muerte suave buscando conservar el semblante fresco de los hombres, como si durmiesen. Suaves son los disparos que Apolo lanza sobre los hombres en el canto XXIV 757-760 de la *Ilíada*. Las saetas de Artemis son delicadas porque dejan expirar la herida de repente y sin enfermedad provocando una dulce muerte. A pesar de que Apolo y Artemis portan el arco que les permite lanzar sus flechas para dar muerte a hombres y mujeres, las saetas de Apolo son valoradas por los héroes de guerra y certámenes mientras que las de Artemis son reconocidas por el cazador.

²⁰ Cfr. HESÍODO. *Hesíodo. Obras y Fragmentos. Teogonía*. Tr. Aurelio Pérez Jiménez y Alfonso Martínez Díez, Editorial Gredos, Madrid, 1997, 901-906.

²¹ HOMERO. *Op. Cit.*, XVI 855-860 y XXII 355-360.

²² El cuerpo de los seres humanos, a diferencia del de las deidades, se consume, se deshace y perece. Dice Fränkel que Homero, en un ser humano vivo, no distingue el alma del cuerpo éstos son identificados en un ser humano muerto. Que la palabra *ψυχή* significa en Homero alma del muerto, mientras que *σῶμα* puede traducirse como cuerpo aunque se utiliza como cadáver *Sōma* es lo que queda del individuo cuando es despojado de todo aquello que le daba vida, es la reducción del ser humano a una figura inerte. Cfr., FRÄNKEL. *Poesía y filosofía de la Grecia arcaica*. Tr. Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina, Visor, Madrid, 1993, p. 84.

²³ Cfr. JEAN PIERRE, VERNANT. *El individuo*, p. 94.

²⁴ EDUARDO, NICOL. *Op. cit.* p. 169.

Democracia y educación. Una mirada ética

Claudia Lugo Vázquez

Lic. en Pedagogía. Profesora de la FFyL de la UNAM

clauluv@prodigy.net.mx

Introducción

Constantemente oímos hablar, comentar, discutir sobre la democracia: que somos un país democrático, que la debemos ir construyendo y fortaleciendo, que la educación debe contribuir con ello, que no podemos hablar de libertad si no es a partir de un régimen democrático, etc.

En nuestra Carta Magna, está definido el régimen político de nuestro país como un República representativa, democrática y federal.¹ En el artículo 3° se establece, como una de las características de nuestra educación, la de ser democrática, "considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo."² Al considerársele como un sistema de vida, está implicando que atraviesa todos los aspectos sociales del ser humano y que se va construyendo día con día.

Para empezar, podemos decir que la democracia es una forma de gobierno cuya característica fundamental radica en que es "establecida por el pueblo y para el pueblo", por lo tanto, al hablar de democracia se centra el interés en los asuntos públicos que a todos nos involucran. Esto implica que cada ciudadano debe expresar su voz y voto en los asuntos públicos. Debido a lo cual, uno de los fines que persigue es lograr la participación de todos. En las democracias actuales se busca una transformación en la concepción de la misma, ya que se pretende pasar de una democracia representativa a una participativa. Esto significa que como ciudadanía ya no debemos conformarnos con emitir nuestro voto en las elecciones de nuestros representantes, en términos rousseaunianos, la expresión de la "voluntad general", sino que implica aceptar la responsabilidad de nuestra elección asumiendo una actitud participativa, vigilante y solicitante del rendimiento de cuentas de nuestros

representantes, a través de las vías o estrategias establecidas por las propias instituciones gubernamentales para contribuir a la solución de problemas tan graves que nos aquejan, como son la corrupción, el incremento de la violencia, de la delincuencia, la desigualdad, la pobreza, la injusticia social, etc. Esto es, lograr un acercamiento de la ciudadanía con el ámbito público, ámbito que le ha parecido poco atractivo y, por lo tanto, ha mostrado un gran desinterés hacia él.

Como establece Victoria Camps, "la democracia precisa una acción conjunta, de cooperación, participación y solidaridad [...] precisa de ciudadanos, esto es, personas que quieran colaborar en la construcción y mejora de la vida colectiva. Sin ciudadanos activos y responsables no hay democracia auténtica".³

A partir de esto, no podemos concebir una sociedad democrática cuando existen grandes desigualdades económicas; cuando sólo unos cuantos reciben grandes beneficios y la mayoría se queda sin ellos; en donde la diferencia es motivo de exclusión; en donde se pondera el éxito individual y el espíritu competitivo sin tomar en cuenta al otro/a; en donde se habla de proyectos individuales y no colectivos y por lo tanto de beneficios individuales solamente; en donde la solución de conflictos, existentes en cualquier sociedad, no se tratan de resolver a través del diálogo y el consenso sino por medio de la imposición y el autoritarismo.

Lo que es fundamental tener claro es el hecho de que en una democracia, todos los actores sociales deben contribuir a la construcción de la misma.

Como vemos, hablar de democracia implica tener muchas aristas desde las cuales puede ser analizada. En estas líneas me centraré en la educativa y concretamente en un plano ético, postura que iré explicando a lo largo de este trabajo.

Dentro de la democracia uno de los aspectos esenciales es el reconocimiento de los derechos y obligacio-

nes que tenemos los ciudadanos en el marco de nuestra convivencia; esto significa que la construcción democrática se lleva a cabo, entre otros elementos, a partir del conocimiento de los derechos y obligaciones que tenemos cada una de las personas que formamos parte de la sociedad y en especial en el cumplimiento de los mismos, para lo cual es indispensable la participación ciudadana, participación que debe irse formando en la conciencia de los seres humanos para exigir su aplicación.

"... 'derecho' tiene que ver con dirigir, con direcciones, directrices que nos damos unos a otros para enderezarnos por oposición a cuando actuamos de manera torcida o retorcida; con leyes o normas, con directrices para ajustar nuestras relaciones, con justicia [...], incluso con lo verdadero, lo correcto. En los griegos la justicia será una virtud, una manera "excelente" (areté) de actuar habitualmente. Desde Kant hablaremos también de deberes." ⁴

De esto inferimos nuestra responsabilidad en lo que hacemos a los otros/as y a nuestro entorno, y la posibilidad de pedirnos cuentas de lo que unos y otras nos hacemos, reconociendo -de esta manera- los derechos de todos/as.

La conciencia de lo anterior nos recuerda lo que Kant preveía hace más de doscientos años: "que se ha avanzado tanto en el establecimiento de una comunidad entre los pueblos de la tierra que la violación del derecho en un punto de ella repercute en todos los demás." ⁵

Según Martínez Guzmán, con la modernidad occidental se secularizó el reconocimiento mutuo de los derechos y la manera de garantizarlos ha sido por medio de las leyes, situación que ha repercutido en la forma moderna del reconocimiento de la dignidad humana a través de lo jurídico, creando lo que conocemos como Derechos Humanos. ⁶

En una realidad como la que vivimos: globalizada, plural, diversa, multicultural, antagónica, contradictoria, etc.,

Considero que una de las vías principales de construcción de la democracia es la educación, ya que una sociedad democrática está constituida por seres humanos que adquieren la categoría de ciudadanos, es decir, no nacen, se forman de acuerdo con los ideales de la sociedad.

este planteamiento tiene gran relevancia ya que la responsabilidad que implica la democracia, nos lleva a considerar al otro/a no sólo de una parte territorial determinada, sino de todo el planeta; ya que existen problemas que nos afectan como tal y en los que, para su solución, se requiere la participación de todos para llegar a consensos que permitan la convivencia pacífica y armónica de las personas en comunidad.

Todo lo anterior convierte a la democracia en un sistema de vida muy complejo dentro de cuya complejidad "alimenta y se alimenta de la autonomía de espíritu de los individuos, de su libertad de opinión y de expresión, de su civismo que alimenta y se alimenta del ideal, Libertad-Igualdad-Fraternidad, el cual comporta un conflicto creador entre estos tres términos inseparables".⁷

Considero que una de las vías principales de construcción de la democracia es la educación, ya que una sociedad democrática está constituida por seres humanos que adquieren la categoría de ciudadanos, es decir, no nacen, se forman de acuerdo con los ideales de la sociedad. En estos ideales convergen el de ser humano y por ende el de ciudadano/a; por lo tanto, la formación de las personas implica la formación ciudadana, definida a partir de cada sociedad, estableciendo las líneas necesarias para su ejecución y el logro de sus objetivos.

Hablar de ciudadanía implica, como se mencionó anteriormente, el reconocimiento de los derechos que cada uno de los miembros de una sociedad posee; pero también el asumir la responsabilidad de las obligaciones, para lo cual la educación formal recurre a lo que en los currículos se establece como educación cívica (civismo) o educación ciudadana, pretendiendo el conocimiento y la concientización, desde los primeros años, de lo que implica la ciudadanía. Por ello hay que poner mucho cuidado, desde este tipo de educación, en los contenidos y estrategias didácticas que se utilicen para la formación de ciudadanos conscientes de la necesidad de participar en la comunidad.

La formación cívica, lleva implícita, entre otros fundamentos, el ético, el cual pretende ser la base para la formación de los valores democráticos: respeto, justicia, responsabilidad, tolerancia y solidaridad, principalmente.

La defensa de estos valores permitirá el ejercicio pleno de la ciudadanía, por lo que todos los que pertenecemos a una sociedad tenemos el compromiso de practicarlos, desde la familia, la educación formal, la educación informal y todas las instituciones que erige la sociedad.

El civismo se puede considerar, según Victoria Camps, como "aquella ética mínima que debería suscribir cualquier ciudadano liberal y demócrata. Mínima, para que pueda ser aceptada por todos, sea cual sea su religión, procedencia o ideología. Ética, porque sin normas morales es imposible convivir en paz y respetando la libertad de todos. En el sentido literal de la palabra, el civismo trata del modo de vivir en la ciudad o del modo de vida propio del ciudadano..."⁸

Por lo tanto uno de los grandes retos que tiene la democracia es el de formar seres humanos que acepten y vivan el valor de la diversidad. Nuestra realidad está llena de ella; de hecho, todos somos distintos, diversos, tenemos ideas, creencias, religiones, etc., diferentes, por lo que la idea de homogeneizarnos tiene que dar

un giro hacia la aceptación de la diversidad, ya que es a partir de ella como podemos construir sociedades más plurales y multiculturales, donde la voz de cada uno sea tomada en cuenta propiciando una atmósfera de justicia.

Como podemos observar, el tema de la democracia desde la perspectiva ética implica la formación en valores (específicamente los llamados democráticos, mencionados anteriormente), ya que éste nos permite vivir juntos.

Como dice Delors:

"... la enseñanza de la tolerancia y el respeto al otro, condición necesaria de la democracia, debe considerarse una empresa general y permanente. En efecto, los valores en general y la tolerancia en particular no pueden ser objeto de una enseñanza en el sentido estricto de la palabra: querer imponer valores previamente definidos, poco interiorizados, equivale en definitiva a negarlos, pues sólo tienen sentido si el individuo los escoge libremente."⁹

Con esto reitero la necesidad existente, en la construcción de la democracia, de la inclusión de todos los sectores sociales, porque todos tenemos la responsabilidad de participar en el proyecto social establecido. Por lo que "el sistema educativo tiene por misión explícita o implícita preparar a cada uno para ese cometido social."¹⁰

"La educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos. Su más alta ambición es brindar a cada cual los medios de una ciudadanía consciente y activa, cuya plena realización sólo puede lograrse en el contexto de sociedades democráticas."¹¹

Uno de los cuatro pilares de la educación, establecidos por Delors, es precisamente el aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, planteamiento fundamental en la construcción de una sociedad democrática, por lo que la llamada educación

cívica, o para la ciudadanía, tiene que estar presente durante toda la vida.

La idea de vivir juntos le asigna a la educación un papel fundamental ya que a través de ella podemos comenzar la búsqueda de una vida más humana haciéndonos conscientes del cuidado que debemos prodigar a nuestro entorno natural, incluidos todos los seres vivos, comprendiendo que nuestras acciones perjudican o benefician la vida actual y también la futura. Por ello es muy importante que nuestra educación, especialmente la formal, no tenga como fundamento el individualismo y la competencia, sino que propicie un equilibrio entre la iniciativa individual y el trabajo en equipo.¹²

Me gustaría terminar reiterando la importancia de nuestra participación, como especialistas en educación, propiciando a través de nuestras reflexiones y actuaciones personales y profesionales, los elementos necesarios que contribuyan al logro de nuestras aspiraciones democráticas.



Referencias bibliográficas

- ¹ México. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 40
- ² *Ibidem*, art. 3°
- ³ CAMPS, VICTORIA Y SALVADOR GINER. *Manual de Civismo*. Barcelona, Ariel, 1998. pp. 7-8
- ⁴ MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT. *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona, Icaria, 2001. p. 294
- ⁵ *Ibidem*, p. 277
- ⁶ *Ibidem*, p. 294
- ⁷ MORÍN, EDGAR. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México, UNESCO, 1999. p. 103
- ⁸ CAMPS, VICTORIA Y SALVADOR GINER. Op. cit. pp. 8-9
- ⁹ DELORS, JACQUES. *La educación encierra un tesoro*. México, UNESCO, 1996. p. 58
- ¹⁰ *Ibidem*, p. 60
- ¹¹ *Ibidem*, p. 51
- ¹² SABATO, ERNESTO. *La resistencia*. México, Seix Barral, 2005. pp. 66-68

Educación superior

y procesos de democratización en México

Daniel Cazés Menache

Director del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM

Coordinador conjunto del Programa de Investigación:

La educación superior pública en el Siglo XXI

geronimo@servidor.unam.mx

Introducción

La siguiente es una síntesis de reflexiones que ya he expresado acerca de los procesos de democratización que se desarrollan en las instituciones públicas mexicanas de educación superior. Mi propósito es contribuir a un debate que no ha concluido, las considero pertinentes cuando las tendencias que se desea hacer prevalecer como dominantes apuntan hacia la mercantilización, la gerencialización y el lucro: en ellas se suprimiría la autonomía; el gobierno y la administración serían ejercidas por entidades gubernamentales, los profesores serían empleados y los estudiantes clientes de un servicio privado del que estarían excluidas la formación preparatoria y la investigación.

Sabemos que en México la universidad contribuye enormemente al desarrollo de la investigación básica tanto en las disciplinas exactas y naturales, como en las históricas o sociales y humanísticas. Sabemos igualmente que, pese a los enormes esfuerzos que en ella se hacen, casi nada es posible cuando se busca incrementar y acelerar el desarrollo tecnológico.

Esto, obviamente, no es algo que deba reprocharse a las instituciones de enseñanza superior, sino resultado del modelo de progreso social antidemocráticamente impuesto por los empresarios y el gobierno al Estado mexicano. Por ello, la universidad –como toda la educación superior–, ha contribuido sobre todo a formar cuadros medios dedicados más a la instalación, la adaptación y el mantenimiento de tecnologías importadas, que a la creación y desarrollo de nuevas (esto es válido aunque en algunos casos –como en el de la destinada a la llamada construcción de infraestructuras– los matices

puedan demostrar que las realidades específicas presentan particularidades muy complejas).

Con todo, la universidad mexicana ha formado cuadros del más alto nivel en las llamadas disciplinas exactas y naturales. Sus aportes son fundamentales para mantener y enriquecer conocimientos que quizá no tengan aplicación tecnológica en nuestro país, pero que contribuyen a fortalecer los más elevados grados de civilización ahí en donde a pesar de todo están presentes. Si las cosas fueran de otra manera, sería imposible hasta esperar avances en la democratización de la vida social y de la cultura.

Por otra parte, en las universidades mexicanas se forman y trabajan especialistas particularmente brillantes y de la más probada eficacia en el ámbito del pensamiento social, de la acción política y de la administración pública. Los resultados de su trabajo siempre han podido ser aplicados de inmediato

a la vida cotidiana de los mexicanos. Y en ella han jugado igualmente el doble papel social de toda acción intelectual: aunque han proporcionado elementos básicos *masificadores* de nuestra sociedad, también han contribuido de manera fundamental a la *desmasificación*.

Cada vez se hace más necesario abandonar el discurso de la "*necesaria masificación*" de la universidad mexicana si se quiere comprender y enfrentar adecuadamente la compleja situación actual de la enseñanza universitaria y sus potencialidades democratizadoras.

Hoy todo el mundo acepta que la universidad pública debe ser de masas y que la *masificación* de las universidades produce problemáticas antes desconocidas. Evidentemente, en enunciados como éstos el vocablo *masa* tiene un sentido cuantitativo y es equivalente a *muchedumbre*: multitud, coincidencia involuntaria y temporal de una gran cantidad de personas en el mismo lugar. Aun cuando sea muy claro que es éste el sentido que se evoca, siempre habrá que definir lo que es una *gran cantidad de personas*.

¿Qué tan grande es la cantidad de un millón de estudiantes de licenciatura en un país en el que viven más de 25 millones de jóvenes entre los 15 y los

30 años de edad? ¿Qué tan grande es la cantidad de 320 mil estudiantes de la UNAM y otros 100 mil del IPN, la UAM y otras instituciones públicas en una aglomeración urbana que rebasa los 18 millones de habitantes, por lo menos la mitad de los cuales está en edad de cursar el bachillerato, alguna carrera o un posgrado universitario? ¿Se ha incrementado o más bien ha disminuido la proporción entre estudiantes y habitantes durante las últimas décadas? Si las masas son mucha gente, es evidente que cada día hay menos con posibilidades reales de ejercer su derecho a la educación preparatoria y universitaria.

Las masas, sin embargo, no tienen que ser numerosas ni provenir de algún estrato socioeconómico en especial. La definición de masas como categoría descriptiva, analítica e interpretativa de las ciencias sociales, se centra en el hecho fundamental de que nunca constituyen una comunidad, pues quienes las componen carecen de lazos de solidaridad o de homogeneidad cultural: la masa es informe, despersonalizada, maleable.

Una sociedad de masas se caracteriza porque en ella dominan mecanismos que regulan actitudes y conductas para hacerlos uniformes y sin especificidad, y para aislar a sus miembros aun

en la mayor de las cercanías físicas. Desde luego, en toda sociedad se dan procesos de masificación, y en la nuestra avanzan vertiginosamente. Pero hay espacios en los que ese avance es frenado de manera suficiente para que no lo abarque todo y para mantener posibilidades de desmasificación social relativa.

Hay que preguntarse quiénes son los que aspiran a transformar las universidades para hacerlas masivas y para que en ellas haya masificación en el sentido científico del término.

En realidad, los procesos sociales que se dan en los espacios universitarios, lejos de ser exclusivamente académicos, resultan en una *desmasificación relativa* de quienes tienen acceso a ellos.

Una transformación democrática de la universidad debe partir de la convicción de que todos los jóvenes del país deben poder participar con plenitud en esos procesos; de que deben tener un lugar en esos espacios institucionales desmasificadores, ubicados en los terrenos de la sociedad civil tanto por su estatuto autonómico (más jurídico que real) como, sobre todo, por el contenido de la vivencia formativa que en ellos es ineludible.



Democracia y educación

Gilberto Guevara Niebla

Profesor de la Licenciatura en Pedagogía. FFL UNHMI

Director de la revista *Educación 2001*

gguevara@prodigy.net.mx

Uno

El tema general de este breve ensayo es el tema de las relaciones entre "educación y democracia". La democracia es un sistema de gobierno cuyo fundamento son la elección de gobernantes mediante el voto universal y libre y la toma de decisiones conforme a la opinión pública. En el caso de México, como se sabe, se vive una "transición" hacia la democracia que dura ya varias décadas y que ha materializado en un sistema electoral autónomo, imparcial y profesional (el IFE), en un sistema de partidos políticos, en la ruptura del monopolio en los puestos de gobierno que mantenía el viejo partido oficial (PRI) y hechos decisivos como la alternancia que se dio en la elección del año 2000 en que el poder ejecutivo pasó a manos de un partido de oposición (PAN).

Dos

No obstante estos avances democráticos en México, subsiste en la ciudadanía una cultura política sólo parcialmente democrática y que contiene muchos elementos (actitudes, valores, disposiciones) que se forjaron a lo largo de las siete décadas que duró el viejo sistema autoritario presidencialista y de "partido hegemónico". Entre estos vicios destacan el clientelismo, la corrupción, el paternalismo, la demagogia populista, etc. junto con tendencias de desconfianza creciente hacia la política y los políticos. En la última Encuesta Nacional sobre Cultura y Prácticas Ciudadanas el 88 % de los mexicanos opinó que les interesa poco o nada la política y el 65% expresó que la política era un asunto muy complicado (*Tercera ENCUP, 2005*).

Tres

La desconfianza en la democracia, sin embargo, es no sólo explicable por factores subjetivos, también se relaciona con el hecho de que en México ha habido un importante progreso económico pero al mismo tiempo la distribución de la riqueza ha respondido a un patrón de aguda desigualdad. Se dice que el 50% de la población es pobre o vive en condiciones de pobreza extrema. Otras condiciones objetivas -como la ineficacia del aparato judicial- contribuyen de forma manifiesta a sembrar en el pueblo el escepticismo y la desconfianza hacia la política.

Cuatro

Se puede decir pues que los dos grandes desafíos de México son construir la democracia y abatir la pobreza. Opino que la educación puede ser un instrumento social de enorme eficacia para enfrentar simultáneamente ambos desafíos. El ideal de la democracia liberal es contar con un ciudadano libre, informado, crítico y comprometido con los procesos políticos, pero es deseable además que entre sus virtudes se incluyan valores como la justicia, la solidaridad y la cooperación.

Cinco

La redención material del pueblo no está desligada de la política (el pueblo educado es una fuerza de cambio social) y reclama aptitudes, capacidades específicas que se relacionan con la macro y la micro-economía. Definir el ciudadano que deseamos formar es el primer paso para proceder a hablar de las dos tareas que tenemos enfrente: a) educación ciudadana para la democracia y b) abatir la pobreza. El debate académico en este campo es rico y complejo.

Seis

A partir de la obra *Teoría de la justicia* de John Rawls se desencadenó una polémica que algunos identifican como una pugna entre liberalismo y comunitarismo. Yo opino que el debate es más amplio. Lo real es que el concepto de ciudadanía propuesto por el liberalismo tradicional ha suscitado cuestionamientos como el de Sandel (*Democracy's Discontent*, 1996) quien rechaza la ciudadanía como una condición pasiva, neutra, donde prevalece la libertad negativa (no interferencia) y que está desligada de un concepto de la vida buena. Sandel apunta que la vida colectiva, la comunidad carece de existencia real. Esta añoranza es compartida por otros intelectuales estadounidenses entre los cuales cabe mencionar a Robert Bellah autor de *Habits of the Heart* y *The Good Society*, y a Amitai Etzioni autor de *The Spirit of the Community*, *The Moral Dimension* y *The New Golden Rule*. Estos autores utilizaron evidencias empíricas y de otro tipo para demostrar que la sociedad moderna era víctima de un individualismo aislacionista extremo y que se requería revalorar el sentido comunitario si se deseaba abrir nuevos cauces a la civilización occidental.

Siete

Otra variante teórica, con la misma inspiración original, la encauzó Robert Petit que desarrolló todo un planteamiento para reconstruir la sociedad con base en los principios del republicanismo. Petit revalora la idea republicana de que el ciudadano tiene como ideal supremo la disposición al sacrificio a favor del interés común y lo considera esencial para acabar con toda forma de opresión dentro de la sociedad (*Republicanism*. Paidós, Barcelona, 1999). Frente a esta orientación se levantó Norberto Bobbio para decir que el republicanismo era una elaboración meramente intelectual y que la única realidad tangible y sobre la cual se debería construir es la democracia liberal tal y como existe en nuestros días (Bobbio y Viroli, 2002). Importa referirnos a Bobbio por la presencia que ha tenido en nuestro medio académico.

Ocho

Para Norberto Bobbio la democracia es principalmente un conjunto de procedimientos para el ejercicio del gobierno. Entre estos procedimientos se encuentran el principio de mayoría, el principio de cada ciudadano es un voto, etc. (*El futuro de la democracia*. FCE). Asociadas con los procedimientos están las libertades o derechos fundamentales que juegan el papel de plataforma sustento para el juego democrático. Desde otra perspectiva teórica, Habermas en *Teoría de la acción comunicativa* hace de la deliberación un elemento dinamizador de la convivencia democrática moderna.

Nueve

¿Cómo debe ser el ciudadano virtuoso de las democracias del siglo XXI? Si integramos los elementos que nos parecen más relevantes del debate para dar respuesta a la educación de los ciudadanos tendríamos:

- Derechos Humanos
- Autonomía o libertad
- Justicia, solidaridad, vida comunitaria
- Diálogo

A estas cualidades habría que agregar las competencias productivas y ambos bloques integrarían el conjunto de capacidades (*cappabilities* de Zen) que permitirían al ciudadano enfrentar los desafíos mencionados antes.

Diez

¿Cómo traducir estas orientaciones en políticas y prácticas educativas? Este es el problema más espinoso de todos. Es verdad que hay muchos desarrollos pedagógicos y numerosos elementos didácticos de creación reciente que facilitan el abordaje de esta tarea (piénsese, por ejemplo, en la vasta obra que ha aparecido en materia de educación moral). Existen recursos técnicos, pero la dificultad principal es de otro orden: tiene que ver con la organización (estructura) del sistema educativo, un sistema centralista, cerrado, opaco, que está dirigido por élites burocráticas en concertación con la dirección del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Once

Se trata de un sistema de gestión elitista y vertical. La sociedad (los ciudadanos) e incluso los padres de familia con hijos en la escuela, carecen de todo poder de decisión en materia educativa. Alguien podría decir que el "poder educativo" lo detentan los docentes, pero es falso. Los maestros de preescolar, primaria y secundaria no tienen oficialmente ninguna capacidad de decisión sustantiva sobre su materia de trabajo (currículo, libro de texto, métodos de enseñanza, etc.). Todas las decisiones técnico-académicas dimanan del centro, los profesores son sólo operadores de reglas que se le imponen a la escuela desde fuera.

Doce

No puede haber educación democrática auténtica en un sistema que opera con principios autocráticos. La sociedad mexicana se ha democratizado, no así el sistema educativo que conserva la estructura vertical-corporativa que le imprimió el régimen presidencialista autoritario. En estas condiciones, lo que es urgente es una reforma democrática de la estructura del sistema educativo y una reforma democrática de la escuela que, a escala, ha reproducido el patrón autoritario que domina a nivel del sistema. Se necesita, asimismo, una recalificación global del magisterio.

Trece

El modelo didáctico de exposición del maestro -lectura de libro de texto- participación pasiva del alumno, debe substituirse no por un modelo sino por una pluralidad de ellos que sólo tendrán en común el propósito de formar un ciudadano con los atributos que antes hemos mencionado. En pocas palabras, la educación ciudadana no se refiere a una asignatura aislada, como es el caso de Formación Cívica y Ética, sino que abarca a toda la vida escolar, el conjunto del currículum y el conjunto de prácticas escolares. Se extendería incluso al nivel medio superior (de acuerdo con ciertas investigaciones realizadas en Israel, la edad de 16 a 18 años es crucial para la educación ciudadana).

Catorce

Una evaluación muy acertada de los efectos de la pedagogía dominante en nuestras escuelas la tenemos en la obra de Ma. Cecilia Fierro y Patricia Carvajal, *Mirar la práctica docente desde los valores* (Gedisa-UIA-León, 2003), estudio que exhibe con claridad la rigidez y los estereotipos que gobiernan la práctica docente en las escuelas. No se trata de culpar a los maestros (que hacen lo mejor que pueden) sino de señalar que el problema es profundo y alude a una estructura arraigada durante décadas. No habrá mejora alguna si no se parte de reconocer esta triste realidad.

Pedagogía y democracia genérica

Leonor Cortés Bolívar
Lic. en Antropología Física. ENAH
Investigadora independiente
leonorcortes@hotmail.com

Introducción

Históricamente la evolución del pensamiento y el conocimiento humano ha ido desenmascarando, a través del desarrollo de las ciencias sociales y en general todo el mundo científico y tecnológico, los problemas, dificultades e injusticias sociales que la sociedad ha vivido en el tiempo, como también los avances obtenidos en la investigación.

Hasta hace poco se habla de los derechos de los niños, del origen de la subordinación y opresión de las mujeres, el origen de la pobreza, el racismo, el sexismo, lo mismo que se mira con nuevos ojos a los minusválidos, inclusive se pone atención al entorno físico, al medio ambiente (contaminación, cambios climáticos) se cuida el agua, y la ecología que no eran objeto de preocupación.

Continuamente surgen sujetos sociales, que antes no se veían: los jóvenes, los ancianos, los indígenas, los homosexuales, afroamericanos y los que todavía no se descubren. Cada día se encuentran más situaciones de abuso institucionalizado que no nos gustan, tanto a mujeres como a hombres.

Fundamentación

La Pedagogía es el conjunto de saberes que se ocupan de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano, es además una disciplina de carácter bio-psico-social cultural que al transmitir el progreso de la humanidad en todas las etapas de la vida, no sólo de la niñez, se involucra con otros conceptos, categorías y teorías de manera integral y transversal, tomando en cuenta los tiempos por los que ha pasado como disciplina: tradicionales, modernas y contemporáneas, sistematizando un diferente cuerpo de conocimiento en función de las realidades históricas experimentadas.

En la actualidad conlleva una crítica y reflexión profunda como formación científica y capacitación política democratizadora y ética, dadas las condiciones de la actual sociedad con un grado álgido de descomposición social en donde las injusticias sociales son difíciles de entender, sin un correcto abordaje de la realidad, lo mismo que saber hacia dónde vamos y hacia dónde queremos ir. Por tanto la educación con este enfoque, es hoy de urgente nece-

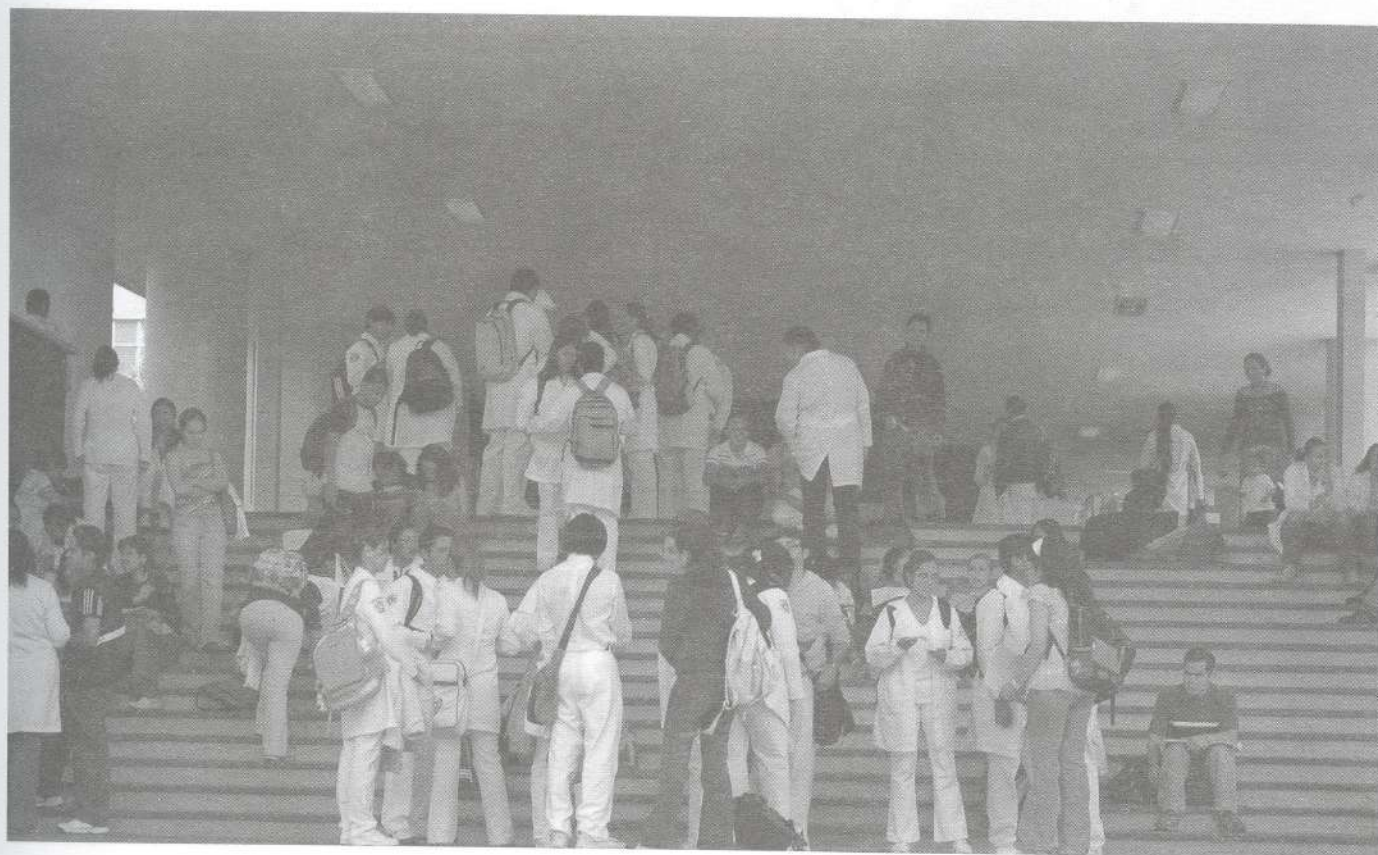
sidad especialmente para mujeres y hombres que desean construir un mundo democrático, equitativo y justo por lo que se requieren cambios profundos en las mentalidades, creencias y valores.

Hoy la educación dominante se da en el sistema neoliberal que responde a los intereses de los poderosos del sistema, grupos sociales minoritarios que ostentan el dinero, la riqueza y pueden estudiar, esta educación pretende que las personas sean pasivas y conformistas, que no intenten cambiar las cosas, refuerza el individualismo y el egoísmo. En cambio, se propone la educación popular liberadora, que está dirigida a amplios sectores populares y sociales, que desea generar y potenciar personas activas y transformadoras de su realidad, solidarias y respetuosas, que buscan la igualdad, la justicia y la fraternidad, tratando de cambiar las conciencias neutralizadas por la ideología dominante en conciencias críticas al sistema. En este sentido la educación propuesta se ubica en el contexto social que se dice democrático, con participación de todas y todos.

La educación con este enfoque, es hoy de urgente necesidad especialmente para mujeres y hombres que desean construir un mundo democrático, equitativo y justo por lo que se requieren cambios profundos en las mentalidades, creencias y valores.

Democracia genérica

Las concepciones más difundidas y aceptadas acerca de la democracia se centran en aspectos del régimen político, de las relaciones entre la sociedad y el Estado y de las relaciones entre grupos sociales, como en procesos electorales. Así planteada la democracia de esa manera es restringida, por esto, nuestro propósito es ampliarla e incluir en su



construcción las condiciones históricas de mujeres y hombres, con un contenido diferente y compartido de sus existencias y de las relaciones entre ambos géneros, que han sido oprobiosas. Esto con el fin de modificar las prácticas y el concepto de la vida patriarcales que legitiman las relaciones de dominio y las diversas opresiones que ese orden del mundo genera y recrea. Con modos de vida antidemocráticos, autoritarios, violentos, opresivos, excluyentes e injustos. Esta alternativa lleva a la construcción de un nuevo orden social basado en un tipo de democracia que incorpore en contenidos y en formas de acción, la democracia de género, con participación de las mujeres en la toma de decisiones en donde ellas han estado ausentes, a pesar de haber obtenido la ciudadanía con el voto.

Los principios de la democracia genérica, recorren caminos para conformar la igualdad y equidad entre mujeres y hombres a partir del reconocimiento de sus diferencias y semejanzas y hacer los cambios necesarios para la formación de modos de vida equitativos entre ambos, que impacten la economía, la organización social y la cultura

en sus relaciones interpersonales en los ámbitos privados y públicos. Es decir, desde esta posición construir la verdadera democracia participativa de toda la sociedad.

La lucha por la democracia es para las mujeres luchar por ser incluidas, reconocerse y ser reconocidas con signos nuevos, transformando los contenidos tradicionales para construir una democracia alternativa genérica desde su discurso, especificidad, su posicionamiento y sus intereses, buscando el reparto y reconocimiento de recursos y oportunidades entre quienes son diferenciados social, económica y culturalmente. Proponiendo además la reconstrucción de poderes de dominio, abriendo espacios para la igualdad en el sentido axiológico: cada persona vale igual que cualquiera otra persona. Cada mujer vale igual que otra mujer y cada hombre, en tanto que cada hombre vale igual que cada hombre y cada mujer. Es el principio de la igual valía de las personas, uno de los derechos humanos universales.

La democracia en su concepción más amplia es justicia social y desde la anti-

gua Grecia se ha ido modificando, actualmente es representativa, injusta, desigual, deshonesto y no participativa especialmente para las mujeres. Sin embargo al inicio del tercer milenio la conciencia de más y más mujeres conforman potenciales irrenunciables para la reconstrucción de la humanidad, de cada mujer y de todas, como también para la humanización democrática de los hombres.

La perspectiva de género es hoy uno de los avances de la teoría feminista acerca de la relación entre mujeres y hombres, desarrollo social y democracia; ha sido creada por sujetos históricos, mujeres, cuya exclusión de los beneficios de la modernidad ha sido soporte del desarrollo desigual, a la vez entre regiones del mundo, países, pueblos, comunidades y personas.

Propuesta crítica

Para cambiar este mundo patriarcal se requieren medidas estructurales de tipo económico, social, político y jurídico, dirigidas a desarrollar la democracia desde una perspectiva libertaria de género. Para ello es imprescindible impulsar políticas culturales que se



inscriban en procesos de reconstrucción e innovación, realizando crítica al orden y el aprendizaje de nuevos conocimientos científicos, innovación de valores e interpretaciones para comprender el mundo y la vida, así como de actitudes y nuevas formas de comportamiento y relación. Se trata de construir la democracia de género y convertir a la sociedad en ámbito de oportunidades de vida y desarrollo realmente sostenible, que permita la elevación de la calidad de vida, la integridad, la dignidad y la libertad de las personas. De ahí, la importancia de contrarrestar las concepciones patriarcales con otras visiones que rebasen los juicios simples, los prejuicios, los tabúes y los mitos, permitiendo hacer interpretaciones históricas sobre los hechos de género, partiendo de una ética democrática que oriente el pensamiento, es decir, que elaborar y compartir recursos críticos es propiciar una pedagogía democrática.

Esta pedagogía de género es dinámica, se modifica rápido o con lentitud, propiciando cambios como los vivimos en la actualidad, adecuándose a la época y al período de vida del sujeto, a la edad y a la generación. Además se mueve dialéctica, contradictoria y conflictivamente entre el conservadurismo y la innovación, cada persona vive en diferentes grados estos conflictos de género de acuerdo con sus niveles de opresión y enajenación.

Es evidente que la cultura patriarcal funciona y se reproduce a través de procesos pedagógicos y de socialización, que cuentan con instituciones civiles, religiosas y estatales -mágicos o científicos, tradicionales o modernos- apuntalan las normas patriarcales, difunden sus ideologías y sus creencias, por lo que una "campaña educativa" contrapuesta, guiará la voluntad de convencer sobre la necesidad de transformar a la sociedad civil y al Estado en paritarios, de tal manera que sus instituciones, sus relaciones y sus políticas expresen que mujeres y hombres son reconocibles entre sí y que se orientan a seguir tejiendo la urdimbre de la democracia genérica. Así, el objetivo primordial de esta campaña será por una educación humana para la igualdad, equidad, la integridad y la libertad,

enfrentando con claridad y eficacia técnica y políticamente al sistema de dominio patriarcal.

Conclusión

Por tanto, un nuevo orden de género democrático, se constituye por sujetos de género, con derechos reconocidos y preservados: las humanas y los humanos. Para lograrlo debemos promover las relaciones de solidaridad y cooperación, la igualdad de oportunidades desde antes de nacer, la distribución equitativa de los bienes, los procesos de individualización, convivencia comunitaria y la participación política como vía para asegurar la democracia política, el bienestar con calidad de vida y derechos humanos.

Como síntesis de todo lo expresado, podemos decir que la democracia de género se basa en la igualdad entre los semejantes pero diferentes, en el establecimiento de diálogos, de pactos, en la justicia para reparar daños hasta ahora cometidos contra mujeres y hombres oprimidos, en la libertad en plenitud para todas y todos, abarcando lo público y lo privado.



Referencias bibliográficas

FREIRE, PAULO. *Pedagogía del oprimido*. 1970 primera edición. Siglo XXI. 1997 - 47 edición, México.

FREIRE, PAULO. 1969 primera edición. 1997-45 edición. *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores. México.

SERIE: Manuales de teoría de género. 2005. *Bases Antropológicas de la teoría de género. Un análisis de la realidad desde la desigualdad de las mujeres*. Editado por Mujeres para el Diálogo. México.

LAGARDE, MARCELA. 1994 primera edición. 2002 segunda edición. *Democracia de género*. Editado por Mujeres para el Diálogo. México.

LAGARDE, MARCELA. 2003. *Política y género*. Grupo Parlamentario del PRD. Cámara de Diputados, Congreso de la Unión LIX Legislatura. Centro de Producción Editorial. México.

La masculinidad patriarcal

Su peligro histórico de extinción en la construcción de la democracia genérica. Algunos sinsabores

Bernardo Lagarde

Lic. en Pedagogía. Profesor de la FFL-UNAM
blagarde@yahoo.com.mx

"¿Por qué han tardado tanto los hombres en explorar su experiencia de la masculinidad? En parte, el funcionamiento de la masculinidad en la modernidad ha permanecido invisible porque los hombres dominantes han aprendido a hablar con la voz imparcial de la razón"

Victor Seidler

Los hombres patriarcales

En las sociedades patriarcales el hombre y lo masculino constituyen el paradigma genérico sobre el que se organiza la vida; su base es el sexismo, por lo que las relaciones entre las personas son desiguales. Más allá de su voluntad, los hombres dominan casi todos los ámbitos de la vida, pues han tenido el poder de decisión y con éste la posibilidad de construir la sociedad, la cultura y la historia, y por lo tanto el poder de oprimir genéricamente.

En este orden social se legitima ideológicamente la valoración desigual de los hombres y las mujeres a partir de sus diferencias biológicas, otorgando superioridad a los hombres, como género y como individuos. Entendida así la diversidad humana, se valida como natural la desigualdad histórica y social entre los géneros.¹

Sexo, género y sexismo

El sexo es, se da por naturaleza. El género se construye en la relación entre el sexo genético, hormonal y

gonádico, los procesos conscientes e inconscientes que estructuran intelectual y afectivamente a los sujetos, la organización de la vida colectiva, las instituciones y las relaciones entre los individuos y los grupos, así como en las concepciones, los valores, las normas, los mitos, los ritos y las tradiciones que definen, organizan, y controlan las relaciones humanas. Es decir, los géneros resultan de las relaciones dialécticas e históricas entre las expresiones biológicas, psicológicas, sociales y culturales de la humanidad.²

Los géneros se crean históricamente cuando se valora, ordena, rige e imprime contenido al sexo *biológico* y a la sexualidad. La asignación de género es el primer acto político en la vida de cada persona, se da al nacer y consiste en la significación sexual de su cuerpo. En el patriarcado solamente se aceptan dos géneros: ser hombre o ser mujer (aunque ya empiezan a reconocerse otros como los homosexuales, las lesbianas, los travestis), y al excluirse

mutuamente dan lugar al desarrollo del sexismo que condiciona y pervierte las relaciones entre las personas.

"El sexismo es el conjunto de valores legitimadores de la superioridad sexual y, desde luego de la inferioridad sexual, o sea, de la sexometría como medida valorativa a partir del sexo de las personas. Sexismo no son sólo valores sino interpretaciones de lo que pasa en el mundo. Son también formas de comportamiento, acciones concretas, actitudes, afectos y afectividad. Toda la subjetividad está permeada por el sexismo en cada persona".³

Por eso vivimos el sexismo como si fuera parte de nuestra naturaleza y prácticamente no reparamos en él, sólo aceptamos su presencia en situaciones extremas en las que los hechos son evidentemente violentos. Las principales expresiones del sexismo son el machismo, la misoginia, la homofobia y la lesbofobia, y no son exclusivas de ningún género o grupo social. A través de éstas el sexismo se consolida como la máxima intolerancia cotidiana entre las personas,⁴ sobre todo hacia aquéllas que se diferencian del modelo patriarcal, es decir que se apartan de la heterosexualidad monogámica y procreadora.

El poder más destructivo para quienes lo padecen y el más enajenante para quienes lo ejercen es el sexismo. Es el eje de la autoconstrucción y la autoafirmación enajenadas de los sujetos y de los géneros.

A través de los procesos pedagógicos de socialización el sexismo se instala en la subjetividad de los sujetos y de los géneros y condiciona el sentir, el pensar, el desear, el actuar y el ser de las personas. En las sociedades patriarcales -más allá de nuestras voluntades- todos y todas somos sexistas; por fortuna tenemos quienes deseamos dejar de serlo y para ello trabajamos, aún cuando lamentablemente todavía reproducimos creencias, ideas y valores patriarcales.⁵

Ser un hombre patriarcal

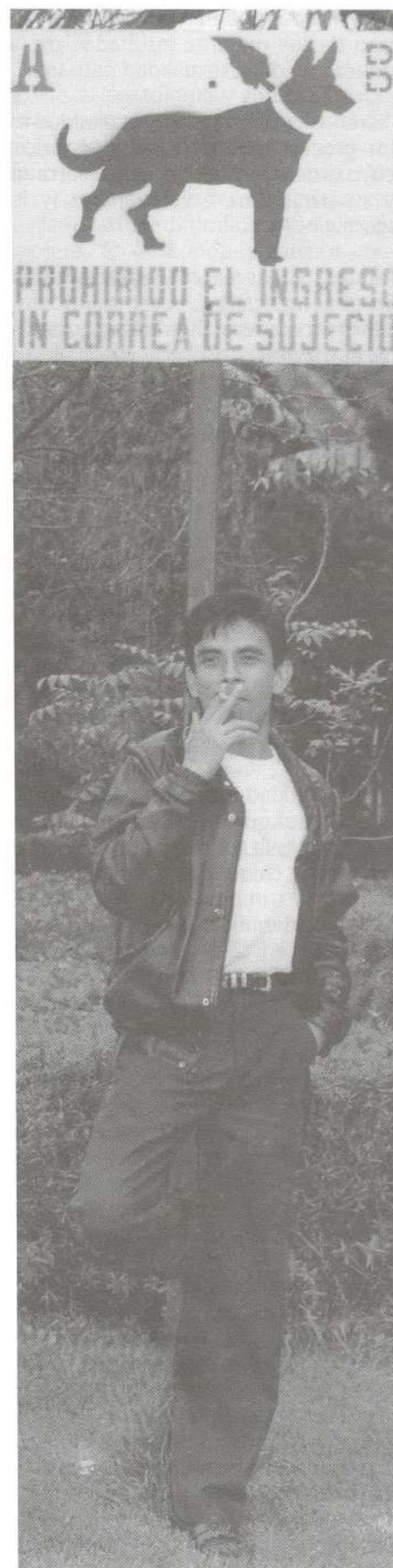
La masculinidad es una construcción cultural e histórica, no es biológica, y por eso ha tenido significados diversos

que corresponden a diferentes momentos, grupos sociales y personas, aunque siempre está regida por la idea de superioridad sobre la femineidad y por el hecho de detentar el poder. La masculinidad se concreta en las identidades individuales de los hombres, y se construye en la generación y el ejercicio legitimado de poderes;⁶ como elemento básico de su identidad de género, cada uno ha de construir su autonomía e independencia -siempre relativas-, y es educado (y termina siendo fiel y tenaz educador de los demás hombres) para dominar, oprimir, violentar y discriminar a todas las personas que no se le parecen, es decir a las mujeres y a todos los grupos vulnerables a los designios patriarcales.

Por eso las relaciones sexistas se caracterizan por ser vitalmente androcéntricas, asimétricas, desiguales, inequitativas e injustas. En este mundo no se reconoce como sujetos sociales a las mujeres, a los indígenas, a las personas homosexuales o bisexuales, a las personas discapacitadas físicas, intelectuales o emocionales, a las y los niños, a los jóvenes, a los adultos mayores, entre otros.

En ese sentido, un problema fundamental de la salud mental, es que todas las personas vivimos situaciones de incumplimiento de los modelos patriarcales, incluso los hombres que se piensan *más* hombres y que son reconocidos como tales. Todos y todas en muchas ocasiones, tal vez en más de las que reconocemos, ejercemos alguna forma de sexismo sobre otros hombres y mujeres sin reparar en la gravedad del asunto⁷ pero cuando nos toca sufrirlo en carne propia -y en tanto que lo vemos como si fuera algo natural e inevitable- sólo nos queda resignarnos.

Regreso al paradigma masculino. Los hombres que se parecen o se acercan a este modelo en mayor medida son aquéllos que aprovechan al máximo el proceso pedagógico de consolidación histórica del género masculino, al hacer verdadero aprendizaje significativo de género. Son éstos a los que los varones y las mujeres tradicionales reconocen y admiran como *hombres*



de verdad-hombres completos, y son uno de los mejores resultados de la educación de la sexualidad patriarcal.

"La construcción de la masculinidad es un proceso sociocultural e histórico, cuyo orden de poder es el patriarcado y su paradigma es el hombre [y lo masculino]"⁸

Algunas dudas masculinas recurrentes

En el complicado proceso para construirse como esos hombres patriarcales la mayoría -a lo largo de su vida y siempre en soledad-, se pregunta: ¿qué tan hombre soy?, ¿cómo me ven los demás?, ¿soy suficientemente masculino? ¿Soy poderoso?, ¿manejo mis emociones como debe hacerlo todo un hombre?, ¿me traicionan algunos sentimientos considerados como femeninos?, ¿mis actitudes son las socialmente esperadas?, ¿cuáles son mis fortalezas y cuáles mis debilidades?, ¿me aprecian las mujeres y me respetan los otros hombres?, ¿mis temores son reales o imaginarios?, ¿cumpla como hombre, como un hombre de verdad?

En la intimidad cada uno se preocupa, duda y, aunque públicamente no lo acepta, anhela ser *más* hombre, y día a día -desde chiquito y por siempre- se compara y compite con los otros varones para identificarse con ellos. Cuando le va bien, se presume a sí mismo como un baluarte de la identidad masculina y en esa prueba superada eventualmente encuentra un poco de paz. Sin embargo, antes de competir con sus mejores armas en los espacios públicos, en el fondo y en privado cada uno, apocado, se duele y avergüenza de sus miedos e incapacidades, y sólo gracias a su destreza genérica de negación se autoestima positivamente por sus logros.

En esa preocupación del género masculino por ser como se *debe ser*, son pocos los que creen saber, a *ciencia cierta*, qué es ser hombre. Todos saben con certeza qué es un árbol, el mar o la luna, pero si les preguntamos qué es ser hombre no tienen a la mano una respuesta inmediata. Por eso la mayoría cotidianamente se esmera para serlo, y en ese esfuerzo lo único con lo que esos hombres cuentan es

un espejo imaginario que les permite serializarse con los demás: *si me parezco a ellos entonces soy todo un hombre*.⁹ Patriarcalmente hablando, éste es el deseo masculino más profundo y arraigado, ya que el referente de un hombre no está en sí mismo sino en los demás hombres.

No es cuestión del destino, se aprende

A través del *desideratum* sexual, a los hombres se nos inculcan e imponen todos esos atributos de género. Algunos son positivos, como la fortaleza, la sabiduría, la autonomía, la independencia económica, y otros son negativos como la conquista, el desprecio y el dominio sobre las y los demás, sobre la vida y el mundo mismo. Por medio de las estrictas enseñanzas condensadas en el *desideratum* y del aprendizaje vitalicio para ser hombres, lo que en el fondo se nos exige es que desarrollemos poderes de control y opresión, y con ellos una enajenación masculina de alta calidad.

En ese aprendizaje de la masculinidad patriarcal los hombres vivimos situaciones de evaluación y autoevaluación permanentes, ya que no hay garantías para el éxito, dado que los procesos de socialización no son perfectos y la introyección de los atributos de género casi nunca es sencilla. En estas sociedades sólo quienes se acercan más al cumplimiento de esta demanda son considerados como *muy* hombres y como verdaderamente dignos del respeto absoluto de las y los demás.

Por otra parte, en medio de las exigencias de esta pedagogía de la sexualidad patriarcal, también hay hombres que no asumen el *desideratum* de género y entonces -inconsciente o deliberadamente- lo transgreden. Al no acatarlo explicitan diferencias que se convierten en disidencias de la masculinidad hegemónica que los ponen en situaciones de estigmatización, hostilidad y opresión intra e intergenéricas y, en ocasiones, también en circunstancias de exclusión de espacios, actividades y grupos a los que necesitan o suponen que necesitan pertenecer.¹⁰ Incluso, aquellos hombres identificados con el modelo dominante que interceden en defensa de los transgresores y de la diversidad

humana reciben el desprecio y la devaluación en sus masculinidades, tanto por parte de hombres como de mujeres.

Otras dificultades

En cualquier caso, la lucha por ser reconocidos y apreciados como seres humanos, personas y hombres no es fácil, y en ese esfuerzo las adicciones son otra contrariedad enajenante que viven los hombres. Entre otras razones, la incapacidad para manejar la frustración y la impotencia que surgen del incumplimiento del modelo establecido, lleva a muchos hombres a perderse en procesos de negación acerca de su insatisfactorio desempeño en algún aspecto de la masculinidad y a desarrollar utopías evasivas como las que engañosamente pretenden resolver las adicciones; mismas que, cada día más, son valoradas y promovidas como otro atributo de la masculinidad patriarcal.¹¹

Así, la construcción de la identidad genérica en los hombres los obliga a desarrollar destrezas para ponerse siempre en riesgo y superarlo. Para ello cuentan con procesos de aprendizaje ritualizados, que en muchas sociedades marcan el pasaje de la adolescencia a la edad adulta, los niños-muchachos no están solos y cuentan con viejas ceremonias -que se recrean y perpetúan concienzuda y cotidianamente- a través de las cuales hombres mayores y, a veces también mujeres cercanas, los inducen al consumo de alcohol, tabaco y otras drogas. Estas prácticas se realizan como enseñanza y como aprendizaje para la construcción y la *demonstración* de la masculinidad y de la *hombría*, y -sin que los jóvenes se den cuenta- también las hacen como mecanismos vitales de su enajenación y de su destrucción.

Educación y didáctica de la masculinidad patriarcal

Hoy en día, la gama de los recursos para la conformación de la sexualidad masculina es cada vez más amplia. El Estado capitalista, básicamente a través del sector empresarial y de los medios, propicia que los hombres -de casi todas las edades- desarrollen adicciones al dinero, a todo lo material, a

las marcas, a los juegos de azar, a los videojuegos, a los celulares y a cualquier otra tecnología de punta, a los deportes tradicionales y a los de alto riesgo, al trabajo, a la Internet, así como a las relaciones destructivas, al fisiculturismo y a la novedosa metrosexualidad, todas como expresiones de masculinidad. Por alguna de estas vías, o bien por su combinación, muchos hombres -sobre todo los jóvenes- intentan convencerse y demostrar al mundo lo que *idealizan* como sus alcances masculinos, es decir tratan de legitimar su *hombria* y su *virilidad*, aunque autocuestionadas, para así suavizar un poco sus dolores de género.

El máximo mandamiento del desideratum masculino: sí fornicarás
Por último, quiero mencionar que en procesos pedagógicos -siempre socializadamente sexistas- para desarrollar y demostrar su *hombria*, los adolescentes son empujados a tener relaciones sexuales, impuestas o consentidas, con compañeras de escuela, novias, vecinas, parientas, maestras, trabajadoras domésticas o sexo-servidoras.¹² Y como reforzamiento en este proceso, explícita o veladamente, los hombres son socialmente incitados a

ejercer sus poderes masculinos a través de múltiples formas de violencia especializada contra las mujeres -unas aparentemente sutiles y otras descaradamente explícitas- que van desde el hostigamiento, el abuso y la violación, hasta el silenciamiento, la invisibilidad, el desprecio y el encierro doméstico.

En la construcción de la democracia genérica, para muchas y para muchos, esos hombres todavía vigentes -ejemplo de la masculinidad tradicional en las sociedades patriarcales- hoy empiezan a ser reconocidos como seres opresores, explotadores, violadores, pederastas, machistas, misóginos, homófobos, lesbófobos, misántropos, racistas, clasistas, y otras *cualidades* sexistas más. Ahora comprendemos que mientras no se consolide la democracia genérica, eso que desde hace siglos llamamos democracia seguirá siendo tan sólo un discurso populista.

Porque la masculinidad hegemónica es una construcción cultural, podemos deconstruirla. Por fortuna los atributos de la masculinidad patriarcal, los mecanismos pedagógicos para su preservación y todos los hombres que se esfuerzan por cumplir con el *desidera-*

tum están en peligro histórico de extinción.

Existe el paradigma y también habemos hombres con necesidades, características, potencialidades, concepciones y deseos diferentes a éste. Hoy -gracias al trabajo feminista iniciado, desarrollado y difundido por miles de mujeres en el mundo- podemos atrevernos a ver la vida, a las personas, a las relaciones humanas y al amor fuera de las exigencias de esa *camisa de fuerza* que se llama género masculino patriarcal; tenemos el deseo y la posibilidad de construir masculinidades liberadoras para nosotros y equitativas para con las mujeres y sus nuevas formas de ser.

Podemos generar procesos pedagógicos masivos dirigidos a que todas las personas nos formemos en valores como la libertad, el respeto, la seguridad, la paz y la felicidad.

Aquí no termino. Ya habrá ocasión para tratar los sabores de la construcción de las nuevas formas de ser hombres, de las nuevas masculinidades.



Referencias bibliográficas

- ¹ LAGARDE, M. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, horas y HORAS, 1996.
- ² CAZÉS, D; M. LAGARDE Y B. LAGARDE. *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. 2ª ed. México, CONAPO, UNAM-CEIICH, 2005.
- ³ LAGARDE, M. *Para mis socias de la vida: CLAVES... el poderío y la autonomía de las mujeres FEMINISTAS... los liderazgos entrañables PARA... las negociaciones en el amor*. Madrid, horas y HORAS, 2005 p.136
- ⁴ CAZÉS, D. *et al*, *op cit*.
- ⁵ OLIVOS SANTOYO, L. "Hombres feministas y misóginos. Una contradicción posible". Cazés, Daniel y Fernando Huerta (coords.) *Hombres ante la misoginia: miradas críticas*. México, UNAM-CEIICH-Plaza y Valdés, 2005.
- ⁶ BOURDIEU, PIERRE. *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama, 2000.
- ⁷ LAGARDE, M. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, horas y HORAS, 1996.
- ⁸ HUERTA ROJAS, F. *El juego del hombre. Deporte y masculinidad entre obreros*. México, BUAP/Plaza y Valdés, 1999.
- ⁹ AMORÓS, C. "La violencia contra las mujeres y los pactos patriarcales" En V. Maqueira y C. Sánchez. *Violencia y sociedad patriarcal*. Madrid, Pablo Iglesias, 1990.
- ¹⁰ LAGARDE, B. "Hombria y adicciones". Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Adicciones, 35 años de experiencia*. Coordinado por los Centros de Integración Juvenil. México, 2004.
- ¹¹ *Idem*
- ¹² *Idem*.

- AMORÓS, CELIA "La violencia contra las mujeres y los pactos patriarcales", V. Maqueira y C. Sánchez, *Violencia y sociedad patriarcal*. Madrid. Pablo Iglesias, 1990.
- BOURDIEU, PIERRE. *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama, 2000.
- CAZÉS, DANIEL, MARCELA LAGARDE Y BERNARDO LAGARDE. *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. 2ª ed. México CONAPO, UNAM-CEIICH, 2005.
- HUERTA ROJAS, FERNANDO. *El juego del hombre. Deporte y masculinidad entre obreros*, México, BUAP/Plaza y Valdés, 1999.
- LAGARDE, BERNARDO. "Hombria y adicciones" Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Adicciones, 35 años de experiencia*. Coordinado por los Centros de Integración Juvenil, México, 2004.
- LAGARDE, MARCELA. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, horas y HORAS, 1996.
- *Para mis socias de la vida: CLAVES... el poderío y la autonomía de las mujeres FEMINISTAS... los liderazgos entrañables PARA... las negociaciones en el amor*. Madrid, horas y HORAS, 2005.
- OLIVOS SANTOYO, LEONARDO. "Hombres feministas y misóginos. Una contradicción posible" En Cazés, Daniel y Fernando Huerta (coords.) *Hombres ante la misoginia: miradas críticas*. México UNAM-CEIICH-Plaza y Valdés, 2005.
- SEIDLER, VICTOR. *La sinrazón masculina. Masculinidad y Teoría social*. México, UNAM/PUEG/CIESAS/Paidós, 2000.

Mujeres en México:

vida pública y vida privada

María Adriana Dander Flores

Estudiante de Doctorado en Ciencia Política. UAZ
Coordinadora de Evaluación del Aprendizaje
y Profesora del Instituto Educativo de Zacatecas

El concepto de equidad entre géneros es muy reciente, pero pone al descubierto la situación real de las mujeres y nos enfrenta a grandes y significativos retos que tienen que ver con la calidad de vida de las mujeres que luego se podrían traducir en beneficios de corto, mediano y largo plazo para las futuras generaciones. Aspectos como el de las condiciones educativas y laborales, la agresión sexual, la violencia doméstica y la participación política formarían parte de las prioridades femeninas que se deben atender.

En nuestro país la mayor parte de las decisiones y, en especial, las más contundentes, son tomadas por los varones, las mujeres tienen pocos espacios de expresión y de decisión, y para muestra, tan sólo habría que echarle un vistazo a la proporción de mujeres que ocupa un cargo público o a la cantidad de legisladoras que participan en el Congreso de la Unión.

Participación de las mujeres en el Sector Público¹

	Total	Hombres	Mujeres
Funcionarios de la administración pública	62,173	49,174	12,999
Senadores 2003 - 2006	128	100	28
Diputados 2003 - 2006	500	380	120
Funcionarios poder judicial federal 2005	913	734	179

Por otra parte, de acuerdo con el *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, en México hay 22,268,916 hogares, de los cuales el 20.6% son dirigidos por una mujer, si las posibilidades de acceso a la educación son evidentemente menores para las mujeres que para los hombres y que existe una relación directamente proporcional entre el nivel de estudios y las posibilidades para obtener un empleo, ¿qué podemos esperar de la situación laboral femenina?

Uno de los atributos más apreciados para las mujeres es, precisamente, el de la maternidad y resulta que, en muchas ocasiones, las mujeres son privadas de sus derechos laborales o condicionadas para ejercerlos si se embarazan o si deciden contraer matrimonio. En los derechos de la mujer que promueve la Comisión Estatal de Derechos Humanos, se establece que *"la condición femenina no debe ser pretexto para negar a la mujer trabajos dignos ni para darle un trato discriminatorio en materia laboral"*.² En el mismo documento se establece que todas las mujeres tienen derecho a *"ser respetadas en su trabajo, no ser objeto de acoso sexual [...] y recibir un salario igual que los hombres por igual trabajo"*.³

Los derechos laborales de la mujer están plasmados en las leyes mexicanas y han sido ratificados en tratados internacionales; sin embargo, la realidad es otra, ya que muchas mujeres y muchos hombres ignoran que las mujeres también tienen derechos y creen que vivir en condiciones desiguales es una situación normal.

Una de las maneras en que se puede trabajar a favor de la equidad entre géneros es a través de la educación, pero se debe entender a la educación no sólo como la instrucción escolar formal sino como la posibilidad de construir y disfrutar espacios de convivencia y respeto entre géneros.

Es muy importante fomentar el respeto entre géneros desde temprana edad, ya que los índices de violencia en términos generales son muy altos. De acuerdo con la *Encuesta Nacional de las Relaciones en los Hogares*

aplicada por INEGI en 2003, el 46.6% de las mujeres encuestadas había sufrido al menos un incidente de violencia en los últimos 12 meses y el porcentaje es significativamente mayor (55%) entre las jóvenes de 15 a 19 años. De hecho, el respeto y trato equitativo entre niñas y niños, entre muchachas y muchachos, entre mujeres y hombres de cualquier edad y condición socioeconómica, debería formar parte de nuestra vida cotidiana. En este sentido cabe subrayar que la educación nos puede dar la pauta para modificar algunas prácticas culturales que propician la agresividad en las relaciones entre los géneros.

Mujeres y política

Cuando alguna persona o grupo social pide que se le otorgue algún derecho, provoca la incomodidad de quien lo debe otorgar, ante esta circunstancia se inicia la lucha por conseguir aquel derecho. Debemos recordar que exigir el respeto a cualquier derecho no es un privilegio, es simplemente la petición de un trato justo y equilibrado, estando conscientes que detrás de cada derecho que queramos exigir, hay una responsabilidad u obligación que cumplir.

De acuerdo con la *Encuesta Nacional de las Relaciones en los Hogares* aplicada por INEGI en 2003, el 46.6% de las mujeres encuestadas había sufrido al menos un incidente de violencia en los últimos 12 meses y el porcentaje es significativamente mayor (55%) entre las jóvenes de 15 a 19 años.

Uno de los conceptos fundamentales para entender el desarrollo de la vida democrática es el de la ciudadanía. A lo largo de la historia, este término ha sido utilizado, digamos, de manera neutral, de tal manera que no se le ha comprometido explícitamente con la



representación y defensa de los derechos individuales del género femenino.

En el proceso histórico-político de construcción de la ciudadanía se vislumbra la definición de la esfera de lo público en la que las mujeres no están incluidas, como si ellas no hubieran participado en las luchas por la libertad y la construcción de nuevas formas de gobierno. Al respecto, cabe resaltar el comentario de Ana Aguado profesora de la Universidad de Valencia, España, quien considera que *"si aceptamos la caracterización de las relaciones de género como relaciones sociales entre mujeres y hombres, construidas cultural y socialmente, es necesario explicar históricamente cómo y por qué hombres y mujeres han ocupado "lugares" asimétricos dentro del conjunto social, en las diversas sociedades y momentos históricos. Lugares asimétricos que han estado operando en función de las necesidades y de la "lógica interna" de cada sociedad..."*⁴

En el momento en el que se inició la construcción de la sociedad capitalista, se tuvo que replantear qué lugar

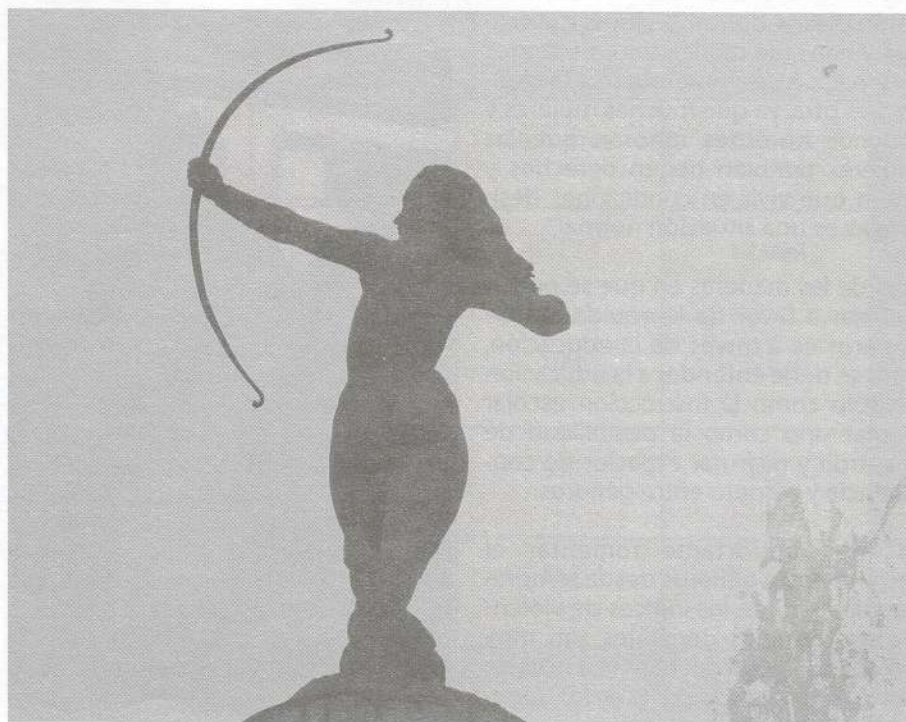
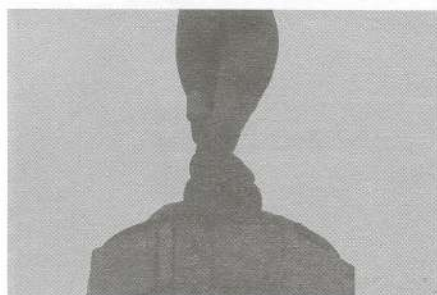
y funciones desempeñarían las mujeres, de esta manera quedaron definidas las esferas de lo público y lo privado. La esfera de lo público, en la que se incluyen el ejercicio del poder político, la ciudadanía, el reconocimiento de cierto nivel o estatus social y el acceso a diferentes niveles de cultura, se reservaron para los varones. En tanto que lo doméstico y lo no civilizado, se vinculó con la naturaleza femenina, quedando constituida así la esfera de lo privado en la que las mujeres quedarían instaladas. El destacado pensador ilustrado, Juan Jacobo Rousseau sorprende con las afirmaciones que hizo en torno a la incapacidad moral de las mujeres, aportando una justificación de que dada la naturaleza salvaje del género femenino, no era permisible que tomara parte activa en la esfera de lo público.

Ante este panorama nos encontramos con que los ideales revolucionarios de libertad e igualdad son excluyentes, no sólo para el género femenino, sino que su universalidad y aplicación dependerá de si trata de un individuo con propiedades o sin ellas, de una persona que vive en un

territorio colonizado o en la metrópoli, del grupo racial al que pertenezca, etc.; queda claro, desde esta perspectiva, que las mujeres al ser seres dependientes, carentes de autonomía y -supuestamente- casi sin capacidad racional, no somos aptas para desarrollarse en la esfera de lo público, esto es, en el terreno de los que sí pueden ser iguales: los hombres.

Sin embargo, algunas mujeres notaron que no estaban siendo tomadas en cuenta en términos legales y jurídicos. Por ejemplo, tras la promulgación de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, producto de la Revolución Francesa de 1789, Olympe de Gouges dio a conocer la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana; el objetivo central de este documento era evidenciar que la mujer también formaba parte de la sociedad y que, por lo tanto, debía tener derechos a la libertad, la propiedad, la seguridad y a resistirse a la subordinación.

La llamada "sociedad liberal" no sólo dejaba fuera de la esfera pública a las mujeres, sino que además las colocaba legalmente bajo el poder patriar-



cal (padre, esposo, hermano). Durante mucho tiempo se han utilizado muchos argumentos para subrayar la supuesta inferioridad femenina, sin embargo, negar las premisas en las que se basa la igualdad de los seres humanos ha dado la pauta para que se encuentren sólidas razones para defender la equidad entre géneros.

Tal como pasó con los países que se decían superiores colonizando y realizando su labor "civilizadora" sobre otros más atrasados en términos de progreso material. La idea de nacionalismo daba sentido y justificación a la dominación que ejercían los países colonizadores sobre sus dominios y colonias, y ese mismo ideal de nacionalismo, dio a los países subordinados la fuerza para enfrentarse a quienes los oprimían... argumentos para continuar con la dominación, había muchos, sin embargo, resultó innegable que todos los pueblos tienen derecho a vivir como naciones libres y a tomar sus propias decisiones.

En el caso de los argumentos a favor de la inferioridad femenina, ocurrió lo mismo, pues los integrantes de una sociedad denominada liberal, en la que se apoyaba la existencia del individuo libre, con derechos a la propiedad y la seguridad, y con capacidad para oponerse a la opresión, no podían quedar fuera las mujeres, que también han formado parte activa y constructiva de tal sociedad.

La lucha por los derechos políticos de las mujeres, ha sido una lucha de paciencia, los pasos que se han dado en este sentido han sido lentos pero firmes, en su andar, esta lucha se ha mostrado como un movimiento social solidario e incluyente. Si se observa con atención, detrás de la lucha por los derechos políticos femeninos hay una visión de largo plazo que trastoca la vida cotidiana no sólo de las mujeres sino de la sociedad en general.

Es probable que al principio de esta lucha se considerara demasiado que a las mujeres se les otorgara el derecho al voto, es decir, a la abierta participación femenina en decisiones políticas, sin embargo, en el transcurso de

esa lucha se logró por ejemplo, que las mujeres pudieran asistir a la escuela. En un primer momento, tan sólo pudieron acceder a la instrucción básica que les permitió desarrollar mayores habilidades para desempeñarse mejor como administradoras de sus hogares.

Posteriormente y, una vez que las mujeres tuvieron algunos conocimientos básicos, se comenzaron a plantear otras metas, en especial, para aquellas que no contaban con el respaldo económico de algún varón. De esta manera, las mujeres se empezaron a capacitar en materia laboral para desarrollar ciertos trabajos denominados como "propios del sexo femenino", tales como cocineras, costureras, enfermeras, maestras, etc., esto es, actividades productivas que no opacaban el desempeño masculino pero que resultaban importantes

para el desarrollo de las comunidades.

Detrás de este creciente movimiento a favor de los derechos de la mujer existe el interés por crear una realidad más equilibrada en la que los hombres y las mujeres puedan convivir en igualdad de circunstancias. No es posible hablar de un trato igual porque los hombres y las mujeres somos diferentes, pero sí es factible pensar en una ambiente de equidad en donde quepan los intereses femeninos y masculinos, y que unas y otros sean tratados con el mismo respeto y en el mismo nivel de importancia. Al final de cuentas, en ambos casos, se trata de seres humanos. Uno de los ámbitos que resulta más propicio para construir una realidad de equidad entre géneros, se encuentra en la educación.



Referencias bibliográficas

- ¹ INMUJERES. *Las mujeres en la toma de decisiones. Participación femenina en los poderes del Estado*. México, 2003.
 - ² COMISIÓN ESTATAL DE DERECHOS HUMANOS DEL ESTADO DE ZACATECAS. "Los Derechos de la Mujer". Folleto informativo.
 - ³ Mismo documento
 - ⁴ AGUADO, ANA. "Ciudadanía, mujeres y democracia" en *Revista Electrónica de Historia Constitucional*. No. 6 Septiembre, 2005. Universidad de Oviedo.
- AGUADO, ANA. "Ciudadanía, mujeres y democracia" en *Revista Electrónica de Historia Constitucional*. No. 6 Septiembre, 2005. Universidad de Oviedo.
- BAQUERO, RICARDO. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Ed. Aique, S.A., 1997.
- COMISIÓN ESTATAL DE DERECHOS HUMANOS DEL ESTADO DE ZACATECAS. "Los Derechos de la Mujer". Folleto informativo.
- INEGI. *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*.
- INMUJERES. *Las mujeres en la toma de decisiones. Participación femenina en los poderes del Estado*. México, 2003.
- PRAWDA; JUAN Y GUSTAVO FLORES. *México Educativo Revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*. México, Océano, 2001. 317pp.
- PUGA ESPINOZA, CRISTINA Y DAVID TORRES MEJÍA. *México: la modernización contradictoria*. México, Pearson Educación, 1998. 196pp.

La educación en la ciudad

Paulo Freire


Paulo Freire
La educación en la ciudad¹
Janett Rivera Solís
 Egresada de la licenciatura en Pedagogía.
 FFL. UNAM

Paulo Freire nació el 19 de septiembre de 1921, de él se dice que nació para ser educador; sin embargo, él mismo pensaba que nadie nace siéndolo y él no se creía la excepción a esto. Fueron aptitudes, actitudes, sus vivencias y deseos, los que lo inclinaron hacia el ámbito educativo.

Siendo muy joven enfrentó la pérdida de su padre; fueron su madre y su familia los que hicieron un gran esfuerzo por salir adelante. Se inició como profesor de lengua portuguesa en donde la interacción con sus alumnos –en su mayoría de sectores pobres– le hizo reflexionar sobre el lenguaje y llegó a la conclusión que no es posible pensar en éste sin pensar en el poder, en la ideología;² y en cuanto a la alfabetización, no es sólo memorizar y repetir sílabas, sino que toda lectura de la palabra siempre va precedida de cierta lectura del mundo.³ Fueron estas ideas por “un sueño utópico con que [se] lanzó [Freire] en todas sus aventuras pedagógico-políticas; [sueño] que tiene que ver con una sociedad menos injusta, menos insidiosa, más democrática, menos discriminatoria, menos racista, menos sexista”⁴

Tras el golpe militar de 1964, fue forzado a dejar de dar clases en la universidad, lo encarcelaron y después fue exiliado durante 16 años. Freire, pensador incansable, no se dejó vencer al abandonar su querido Brasil; al contrario, recorrió el mundo sembrando la semilla de sus ideas y tras una larga espera pudo regresar a su país.

En la década de los ochenta vio madurar al Partido del Trabajo (en el cual militaba). Fue la alcaldesa Luiza Erundina la que lo invitó a tomar el puesto de Secretario Municipal de Educación, de la ciudad de Sao Paulo.

Freire aceptó la invitación, no pudo ser de otra forma, pues fue leal al sueño que forjó durante años de reflexión: el sueño de una sociedad más justa. Se trataba entonces de una cuestión de ética, considerándola como relacionada con la coherencia con que se vive en el mundo, coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.⁵ Durante su estadía en el puesto de Secretario, su actuar fue coherente con su forma de pensar.

Sobre esto trata *La educación en la ciudad*, libro surgido de la compilación de entrevistas hechas a Freire en torno a los logros y los retos que enfrentó durante su desempeño como Secretario Municipal de Educación (1989-1991).

A lo largo de las entrevistas se destacan cuestiones educativas importantes, entre las que puedo mencionar las siguientes:

- * La falta de acceso a la educación formal y la deserción escolar. Freire traduce la primera como una prohibición para entrar a la escuela y a la deserción como una expulsión desde ésta, puesto que no se trata de una elección libre del alumno, sino de una imposición consecuencia de la injusticia social.⁶

- * El déficit tanto cuantitativo como cualitativo de la educación. Ambas características van de la mano. “No podemos hablar de metas educativas sin referirnos a las condiciones materiales de las escuelas. Es que ellas no son solamente “espíritu” sino también “cuerpo”.⁷

- * La politización de la educación. La práctica educativa es necesariamente política, lo cual no la hace ni mala ni buena, pues depende de quién la usa, en favor de qué y de quién, y para qué.⁸

- * La relación indisoluble entre la teoría y la práctica, ambas se mejoran a través de la retroalimentación de una con la otra.⁹

- * La enseñanza como acto que, además de contemplar los contenidos del currículum, también desentraña los problemas sociales.¹⁰

* La formación de educadores, los cuales también son necesariamente políticos, "independientemente de si son, o no, conscientes de esto. De ahí que es fundamental [que] todo educador o educadora, tan rápidamente como sea posible, asuma la naturaleza política de su práctica. Se defina políticamente. Haga su opción y trate de ser coherente con ella".¹¹

* Cambiar la "cara" de la escuela a una seria, competente, justa, alegre, curiosa.¹² Pero tal cambio no puede hacerse por decreto: "jamás impondremos a las escuelas [...] un perfil de escuela, por más que exprese nuestra opción política y nuestro sueño pedagógico".¹³ Bajo la perspectiva de Freire, el cambio sólo es posible de forma democrática, lo cual implica escuchar y dialogar con todos los involucrados. En ello radica su dificultad, pero como él mismo dijo: los cambios no pueden darse de la noche a la mañana, pero por algo se debe empezar.

* La responsabilidad que tienen los universitarios para con la sociedad.

* El currículo no como una serie de "recetas" sino como aquel que posibilite al educando un espacio dialéctico para la reflexión y que le haga constituirse en sujeto de su propia historia.

La educación en la ciudad, y en sí toda la obra de Freire, es un elemento de importante referencia para los que creemos -con él- que "la educación democrática [es aquella] que se funda en el respeto al educando, a su lenguaje, a su identidad cultural de clase, en la explicación teórica de la defensa de la educación que desoculta, quita el velo, desafía".¹⁴

Paulo Freire murió el 2 de mayo de 1997, y como alguna vez escuche decir, cuando personajes tan importantes como él se han ido, lo menos que podemos hacer, como homenaje, es acercarnos a conocer su obra. En el caso particular de Freire, a él le gustaría -dijo- que lo recordásemos así:

"Paulo Freire fue un hombre que amó. Él no podía comprender la vida y la existencia humana sin su amor y sin la búsqueda del conocimiento. Paulo Freire vivió, amó e intentó saber. Por eso mismo, fue un ser constantemente curioso.

Espero que esto sea la expresión de mi paso por el mundo, incluso cuando todos se haya sumergido en el silencio".¹⁵

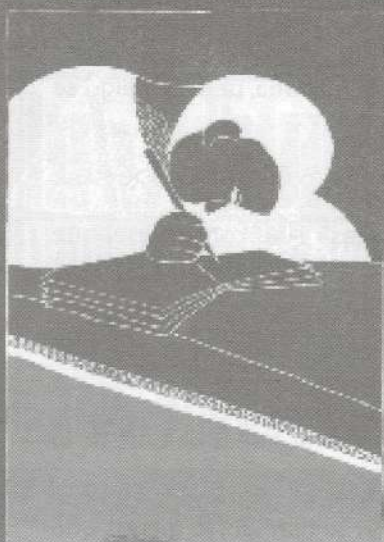
Referencias bibliográficas

- ¹ FREIRE, PAULO. *La educación en la ciudad*. Tr. Stella Araújo Olivera, 4ª ed. México, Siglo XXI, 2007. 169 p.
- ² FREIRE, PAULO. *Op cit.*, p. 54
- ³ *Ibidem*, p. 73
- ⁴ *Ibidem*, p. 139
- ⁵ *Ibidem*, p. 168
- ⁶ *Ibidem*, p. 42
- ⁷ *Ibidem*, pp. 40-41
- ⁸ *Ibidem*, p. 114
- ⁹ *Ibidem*, pp. 34, 123-129
- ¹⁰ *Ibidem*, p. 45
- ¹¹ *Ibidem*, pp. 46, 57
- ¹² *Ibidem*, p. 49
- ¹³ *Ibidem*, p. 51
- ¹⁴ *Ibidem*, p. 70
- ¹⁵ *Ibidem*, pp. 165-166

*la escuela y la lucha
por la ciudadanía*

henry a. giroux

XXI
siglo
norteamericano
cultura



Henry Giroux

***La escuela y la lucha por la
ciudadanía*¹**

Alexandra Peralta Verdiguél

**Estudiante del sexto semestre de la
licenciatura en Pedagogía a. FFL UNAM**

Sobre el tema de la democracia, se ha escrito mucho, existe una abundancia de autores e ideas, pues es una de las inquietudes que ha sido tratada históricamente.

Recientemente se ha hablado de democracia como discurso político en diversos países, en torno al concepto ha habido discusiones en el campo de las ciencias sociales y obviamente en el campo educativo. Señalo como obvio el estudio de la democracia desde el campo educativo, porque es innegable que toda práctica educativa tiene como fundamento una práctica política y viceversa.

En este sentido el libro de Henry A. Giroux *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, nos ofrece una reflexión sobre la importancia de la democracia en la escuela y cómo desde ésta el ejercicio de la democracia lleva tanto al estudiante como al maestro a ser conscientes y responsables de su participación en la vida pública.

Giroux es un crítico cultural estadounidense, que nos presenta en este libro una filosofía pública contemporánea, centra sus reflexiones en el contexto norteamericano, pero el contenido resulta interesante para los educadores en general, porque además de que es importante conocer una crítica al sistema político y educativo del "país más poderoso del mundo" el cual en muchas formas configura nuestras concepciones sobre la vida e incluso sobre la política.² El libro también nos ofrece una reflexión sobre el papel de la escuela en la búsqueda de una sociedad democrática desde una pedagogía crítica, que con la debida reflexión se puede pensar para otras circunstancias.

El libro nos introduce en una problemática actual, pero desde una mirada diferente, pues la tesis de Giroux reúne diversas corrientes de pensamiento, tales como la reconstructiva (teóricos estadounidenses de la primera mitad del siglo XX), el feminismo y la teología de la liberación, para construir una idea diferente a la conservadora y a la liberal, sobre la ética y la moral en la escuela y la sociedad, que sustenten una teoría de la democracia que considere a los sujetos como ciudadanos participativos en la fundamentación de una sociedad abierta, contraria a las actuales formas de dominación y de ideologías como la neoliberal o el fundamentalismo, así mismo reclama la reconstrucción de la noción de ciudadanía y el reconocimiento a las relaciones de poder en el aula.

El discurso de este autor tiene como eje a la historia, la ubica en un lugar significativo y determinante en el concepto de democracia y en la vida comunitaria.

A partir de examinar las ideas y corrientes mencionadas, el autor construye una propuesta que se vale del análisis del concepto de autoridad, y autoridad emancipatoria, para desarrollar una teoría de la enseñanza escolar, que conceptualice al aula y la experiencia cotidiana de las escuelas como espacios para la transformación y el debate, esto es, darle voz al estudiante, el maestro como intelectual, recuperación de la discusión de los movimientos sociales, analizar el poder en las relaciones escolares, -entre otros elementos- que el autor señala como indispensables para la transformación de las escuelas, que en su devenir se construyan como espacios sociales donde se practique la democracia.

Este libro está pensado para los maestros, a los cuales hace la invitación a concebirse como intelectuales transformadores, que tomen su lugar como agentes de cambio educativo y social. La perspectiva de Giroux es radical y su estilo es directo y crítico, su libro nos convoca a la reflexión sobre las formas de democracia posibles, pero sobre todo a creer que la construcción de la democracia como una forma de vida comunitaria es posible; para lo cual, la educación ciudadana, la consideración de los discursos de las minorías y el rescate de la utopía, resultan imprescindibles.

¹ GIROUX, HENRY A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Tr. Martín Mur Ubasart. 4ª ed. México, SXXI, 2006. 333p.

² Al respecto el autor hace una crítica contundente a la industria del entretenimiento norteamericano (la televisión y Hollywood) que condiciona desde los sentimientos hasta formas de vida. Es innegable la influencia norteamericana en nuestro país.

Carlos Alberto Torres
Democracia, educación y
multiculturalismo¹

Karla Berenice Martínez Santana
Estudiante del sexto semestre de la
licenciatura en Pedagogía. FFL UNAM

Nos encontramos en un mundo y en una era que presenta cambios, cambios rápidos que en algunas ocasiones no percibimos pero que a la larga afectarán de una u otra forma nuestra vida diaria. En nuestro caso, afectan nuestra visión educativa y la vida escolar.

El fenómeno globalizador es el motor de todos estos cambios, tanto políticos, como económicos y sociales, los cuales afectarán de manera significativa el pensar y el quehacer pedagógicos. Y es que aunque no lo parezca, una nueva visión e ideología político-económica repercute en la visión educativa de uno o varios países, pues las necesidades a cubrir y los objetivos necesarios para cubrir dichas necesidades evolucionan conforme a esta nueva ideología.

Por lo tanto, es necesario conocer este nuevo ámbito, el ámbito de la Globalización, al cual nos enfrentamos, así como conocer las necesidades que resulten y cómo podemos cubrirlas.

El libro *Democracia, Educación y Multiculturalismo* de Carlos Alberto Torres, presenta de manera profunda el contexto actual, las necesidades y las variables surgidas de dicho contexto.

Temas como globalización, democracia y ciudadanía, Estado y educación y multiculturalismo, son abordados por el autor de manera detallada para poder comprender nuestra realidad educativa.

Al abordar este tema, el autor nos permite entrar en un mundo en donde las decisiones y necesidades sociales, económicas y políticas, también se vuelven necesidades educativas y a la larga influyen en el ideal de ser humano que se tiene pensado para una sociedad globalizada.

Comenzando con la idea de Estado y sus diferentes concepciones, características y papel que desempeña dentro de una sociedad regida bajo una ideología determinada, se llega a la conclusión de que el Estado y todas las decisiones que el mismo tome, repercuten de manera directa en las políticas educativas, ideologías y decisiones que tome el sistema educativo.

Concebido el Estado como el principal proveedor y vigilante de la educación, se analiza el contexto, el cual, de alguna manera guiará las acciones del Estado. El contexto analizado es el de la globalización. Sin embargo, el autor menciona que dicho fenómeno globalizador limita las acciones del Estado, pues se busca formar una sola cultura y un solo pensamiento. Se borran fronteras pero también se borran culturas.

Surgen entonces dos variables que se verán afectadas por este contexto: la ciudadanía y la democracia y a la vez estas dos variables son parte del sistema educativo de cada país. Primero, el concepto de ciudadanía se debe tener claro para saber qué tipo de hombre quiero que conforme la sociedad. Por el otro lado, los fenómenos político-económicos, repercuten en este pensar de ciudadanía y, a la vez, en el concepto de democracia, pues diversos grupos de una sociedad conciben la democracia de diferente manera y por lo tanto existe una fragmentación social, lo cual genera que no exista una verdadera democracia y una verdadera ciudadanía.

Ante estas variables, surgen los conceptos de desigualdad social y como consecuencia de desigualdad educativa y es ahí en donde el multiculturalismo hace su aparición; pues éste pretende formar una sociedad que sea capaz de entender, respetar e interactuar con personas que tengan una cultura e ideología diferente. El multiculturalismo se orienta a garantizar la equidad en las escuelas; sin embargo, debido a ciertas contradicciones con actuales movimientos sociales, se hace un análisis más profundo del multiculturalismo para llegar a la conclusión de que el reto más importante que tiene es el de reformar la escuela para que los estudiantes de diversos grupos, razas, pensamientos e ideologías, se venan beneficiados por prácticas de mayor calidad educativa.

Finalmente, analizando este tipo de necesidades y diferencias, se propone una ideología encaminada hacia el multiculturalismo, el cual tendrá como reto principal la equidad, la democracia y con ello el logro de la formación de ciudadanos. Se pretende pues formar personas capaces de trabajar y convivir en escenarios distintos, con problemas que, aunque parezcan irreales por no vivirlas, son reales para los que las viven; aprender a solucionar diversos problemas y sobre todo aprender a respetar al otro.

¹ TORRES, CARLOS ALBERTO. *Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. TR. Isabel Verical y Bertha Ruíz de la ©oncha. México, S XXI, 2001. 363 p.





perrocautivo@hotmail.com