

Capítulo Octavo

Desafíos de sociedad, aspectos políticos

Los derechos del niño y la niña

La declaración votada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959 cuenta con diez puntos

1. El derecho a la igualdad sin distinción o discriminación fundada en la raza, la religión, el origen o el sexo.
2. El derecho a los medios que permitan desarrollarse de una manera sana y normal en el plano físico, intelectual, moral, espiritual y social.
3. El derecho a un nombre y a una nacionalidad.
4. El derecho a una alimentación sana, a un alojamiento y a servicios médicos.
5. El derecho a atenciones especiales en caso de invalidez.
6. El derecho al amor, a la comprensión y a la protección.
7. El derecho a una educación gratuita, a actividades recreativas y a esparcimientos.
8. El derecho a la atención inmediata en caso de catástrofe.
9. El derecho a la protección contra todas las formas de negligencia, de crueldad y de explotación.
10. El derecho a la protección contra todas las discriminaciones y el derecho a una educación en un espíritu de amistad entre los pueblos, de paz y de fraternidad.

(Extracto de la Resolución adoptada el 20 de noviembre de 1959 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. El texto íntegro puede ser obtenido en la UNESCO).

Su hijo me interesa

Si los sistemas educativos se enriquecen con los aportes de la psicología del niño y con los de la investigación pedagógica (es decir sobre todo de la didáctica), ante todo fijan sus raíces en un sistema ideológico. Son el reflejo de una realidad social y política. La historia, desde hace un siglo, nos ha mostrado muchos ejemplos. Entonces, ¿podemos cambiar la educación sin cambiar la sociedad?

Después de varios siglos durante los cuales la principal función de la escuela fue transmitir los principios de la religión, la tercera República francesa decidió que, en adelante, la escuela debería formar a los ciudadanos y dio la prioridad a la enseñanza de la moral y de la instrucción cívica. La derrota de Sedan estaba aun en las memorias y los niños de las escuelas participaban en los batallones escolares, haciendo ejercicios en los patios de las escuelas con fusiles de madera... Pero, la República también temía las particularidades locales y, para reforzar la unidad nacional, creó una institución centralizada y uniformizante que prohibía los dialectos y las lenguas regionales, abandonó la historia y la geografía locales y finalmente impidió toda expresión de las especificidades culturales o pedagógicas y, hasta hoy, toda voluntad de innovación.



En la Alemania de Weimar

En Alemania, las esperanzas nacidas con la instalación de una república democrática en 1919 hicieron surgir diversas experiencias pedagógicas. Al mismo tiempo, el fracaso de la revolución espartaquista condujo a algunos a manifestar sus esperanzas acerca de los cambios educativos. En Hamburgo, los "maestros-camaradas" crearon 4 escuelas primarias y una escuela secundaria públicas en las que los programas, los horarios fijos, los reglamentos y los castigos han sido suprimidos. La pedagogía se centra sobre el niño o más exactamente sobre parte del niño (**vom Kind aus**) y los "maestros-camaradas" establecen con ése relaciones "libres y fraternales".

En la Rusia soviética

La revolución rusa engendró, ella también, prácticas pedagógicas nuevas, inspiradas en la ideología socialista. Sus principios fueron la educación colectiva, el aprendizaje del valor del trabajo, el desarrollo de las facultades manuales al mismo tiempo que intelectuales. En 1920, Makarenko organiza la "colonia Gorki" que agrupaba a adolescentes delincuentes. Estos jóvenes decidían por sí mismos la organización de la vida colectiva y, como en otras "comunidades" para delincuentes que se crearon más adelante, gozaban de una libertad total. La vida en comunidad y el trabajo en grupo debían permitir, al exaltar la conciencia colectiva, hacer nacer un hombre nuevo, "el comunista del porvenir".

Frente al totalitarismo

Al lado de estas reformas o innovaciones suscitadas por los cambios políticos y sociales de otras experiencias, marginales, nacieron de la voluntad de hombres y de mujeres de empezar a instalar la sociedad en la que soñaban (democracia, socialismo, autogestión) en el microcosmos de un establecimiento escolar o educativo. Algunos pensaban que los cambios políticos debían comenzar por la educación y que los niños así educados serían los pioneros de una nueva era. Esta voluntad de adelantarse a los

cambios políticos y sociales es particularmente fuerte en el Padre Silva que creó una república de niños en 1956 en España. Janusz Korczak fundó la primera república de los niños mientras, con su pueblo, aspiraba a la instauración de la República en una Polonia liberada de la ocupación rusa. A.S. Neill (fundador de las escuelas de Summerhill en Inglaterra) no quería cambiar la sociedad sino poner en práctica una pedagogía libertaria.

Proyecto educativo y proyecto de sociedad

El interés educativo de estos islotes es incuestionable y puede enriquecer la investigación de una educación diferente, pero su alcance ha sido muy limitado. No pueden, por sí mismos, cambiar la sociedad o su sistema educativo. Está claro que *"tampoco puede haber un cambio real de la escuela y de los sistemas de formación, sin que venga a darle sentido un proyecto de sociedad nueva, como tampoco es posible concebir un cambio social profundo sin darse los medios de una educación apropiados para promoverla"*¹.

Sin embargo, la historia nos enseña a desconfiar de las capacidades renovadoras de un Estado que, habiéndose otorgado desde hace un siglo un poder considerable sobre la formación del niño, siempre está tentado más o menos a utilizar la educación como instrumento de una política y a ponerla al servicio de su ideología.

También, y la evolución de estos últimos años nos lo confirma, podemos contentarnos con esperar cambios sociales hipotéticos para emprender la transformación de la escuela. Cierta número de docentes ha sabido utilizar algunos espacios de libertad en el seno del sistema escolar para hacerla evolucionar, a menudo en condiciones técnicas e institucionales muy difíciles. También debemos prestar atención al papel de los movimientos de la juventud (y, para los adultos, de los movimientos de educación popular) así como el de ciertos sectores de la educación especializada. Muchos

¹ Jacques Ardoino. *Educacion et politique. Pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste* (Para un proyecto de educación en una perspectiva socialista), Ed. Gauthier-Villars, 1977.

de ellos practican una pedagogía de la confianza, ponen en tela de juicio las relaciones de autoridad tradicionales, buscan responsabilizar al niño, encuentran los medios para resolver los conflictos de otra forma que por la violencia o la coerción. La mayor parte de estos movimientos o estructuras han sido fundados sobre elecciones filosóficas, religiosas o políticas, lo que no implica que sean lugares de adoctrinamiento de la juventud.

Afirmar que "lo pedagógico es inseparable de lo político" es revelar y conocer las elecciones ideológicas, las elecciones de sociedad que presiden a tales o cuales elecciones pedagógicas. No es, forzosamente, imponer convicciones ideológicas. El mito de la escuela única y laica, garante de una neutralidad política e ideológica, es alimentado por la izquierda desde Jules Ferry sin que haya, con raras excepciones, intentado denunciar las contradicciones, en particular la negación de las especificidades o los aspectos esclerotizantes de una institución jerarquizada y centralizada. A tal grado que, los socialistas junto con muchos docentes hicieron fracasar los proyectos de reforma de Alain Savary, entre 1981 y 1984, prefiriendo un combate arcaico contra la escuela privada a la lucha por una escuela renovada, capaz de adaptarse a las necesidades individuales de los niños, tomando en consideración la globalidad de su personalidad.

En educación como en los otros campos de la vida social, los autogestionarios no-violentos deben intentar "*vivir hoy lo que quieren proponer al conjunto de la sociedad para mañana*"². No caen por tanto "*en la ilusión idealista de la 'estrategia en bola de nieve', según la cual bastarían numerosos cambios individuales multiplicándose por el contagio del ejemplo*" para cambiar los métodos y las estructuras educativas.

Las escuelas "alternativas" en Alemania entre las dos guerras

A pesar de las pesadas hipotecas de la primera guerra mundial y de los dolorosos fracasos de movimiento comunista, la República de Weimar fue un período de esperanza para muchos alemanes que aspiraban a una sociedad más libre, más justa y democrática. Finalmente, se desarrollaron de manera abierta movimientos de emancipación social, más o menos reprimidos desde la revolución de 1848.

Se manifestó una gran riqueza en el campo de la educación. Se realizaron numerosas experiencias innovadoras, a menudo en conexión con el movimiento internacional de "La Educación Nueva". Los partidarios de la "Reformpädagogik" pensaban que era imposible reformar desde arriba el sistema tradicional de la educación pública y que hacía falta crear en primer lugar escuelas muy diferentes. Ciertas autoridades del ministerio de Weimar (1919-1933) estimularon las investigaciones pedagógicas, considerándolas como fermento de una innovación social necesaria y conscientes de que el autoritarismo de las escuelas heredadas de Guillermo II no era muy apropiado para educar demócratas.

Habría mucho que aprender de los éxitos y de los fracasos de estas experiencias pedagógicas. Debemos considerar especialmente cómo han sabido resistir o han sucumbido estas nuevas escuelas al dominio del nacionalismo.

Recordemos muy brevemente el ejemplo de las "instituciones educativas rurales", los "Landerziehungsheime", una de las corrientes importantes de la pedagogía nueva. En Alemania, habían sido introducidas en primer lugar por Hermann Lietz (1868-1919) que quería crear no escuelas de aprendizaje, sino escuelas verdaderamente educativas, en un entorno amistoso y natural ("lejos de la civilización corrompida"), que favorecerían el libre desarrollo físico e intelectual de los niños y de los jóvenes, sin las restricciones enajenantes de una autoridad puramente

2 *Texto de Orientación Política del Movimiento para una alternativa no-violenta*. Ed. MAN, 1976.

funcional. Lietz influyó mucho sobre la "Reformpädagogik" entre las dos guerras. Al leer nuevamente sus escritos, nos impactó por una parte por su práctica liberal, verdaderamente revolucionaria en su época, y por la otra por lo impreciso de cierto romanticismo y antiintelectualismo equívoco. Es cierto que los "Landerziehungsheime" no prepararon a los alumnos a la comprensión crítica de los movimientos políticos que se gestaban. Y, a pesar de que muchos educadores de estas instituciones habían sido arrestados bajo Hitler, muchos también se acoplaron a la ideología nacional socialista.

Citemos, sin embargo, el ejemplo de una escuela rural que ha sobrevivido, sin los menores compromisos, a las peripecias de la historia: la escuela de Odenwald, fundada por Paul Geheeb, ex colaborador de H. Lietz. Opuesto a éste, Geheeb siempre se esforzó por luchar contra los riesgos que implicaba la situación de "provincia pedagógica" aislada, desarrollando contactos diversos con las ciudades no muy lejanas (Francfort, Heidelberg...). Además, iba más lejos en la puesta en práctica de una "constitución republicana" de su escuela; los mismos derechos y los mismos deberes para decidir las reglas de la vida en común. En 1934, Geheeb emigró a Suiza donde fundó la Escuela de Humanidad en Versoix, cerca de Ginebra, que todavía existe. Desde después de la guerra, la Odenwaldschule no ha dejado de evolucionar, pero siempre sobre la base de principios formulados por su fundador. Es hoy uno de los modelos indiscutibles de una escuela alternativa. También fue ignorada, claro, acusada de ser una "escuela de comunistas", sobre todo cuando uno de sus alumnos, Daniel Cohn-Bendit, hacia hablar de sí... A alumnos y "colaboradores", por otra parte, no les parece que su escuela sea siempre "ideal". El éxito no va sin problemas como lo atestigua por ejemplo un educador: "Siempre tengo ganas de poner un pequeño escrito encima de mi cama: aquí descansa Hener Müller Holtz, antes de ser colaborador de la Odenwald".

I.R.

3 N.d.T. Este joven fue uno de los líderes de mayor trascendencia en la revuelta estudiantil de 1968 en París.

La República de los Niños de Bemposta (España)

En 1956, el Padre Silva creó en Orense, en Galicia, una República de los niños. Para Silva, el mundo adulto está enfermo y, por consiguiente, no puede ser modelo. Solamente los niños son capaces de crear un mundo mejor, más justo, más deseoso de paz.

"El Espíritu Nuevo de los Muchachos debe ser como una hormona que actúa sobre el metabolismo social gravemente perturbado y, así, conducir hacia la curación del organismo entero".

La República de los Niños es un verdadero Estado: fronteras, aduana, moneda local ("corona" que puede obtenerse en el banco), actividades económicas (planificadora, estación de servicio, imprenta, talabartería, metalurgia, ebanistería, cría...). La República se autofinancia, la principal fuente de ingresos es el circo itinerante que Bemposta dió a conocer en toda Europa.

La República contaba, en 1973, con 2000 habitantes, repartidos en cinco "distritos" que tenían cada uno su presidente y su consejo municipal. Encabeza el Estado, cuya capital es Bemposta, un presidente elegido por dos años y ocho ministros. La Asamblea General diaria reúne a todos los Muchachos y tiene el poder legislativo. Ella contrata y despide a los maestros y jefes de talleres.

Los pequeños problemas de disciplina se arreglan en el seno del grupo al que le atañe. Las faltas graves a los principios democráticos y a las leyes de la República son atendidas por un tribunal: el concepto de ayuda reemplaza al de castigo.

Los muchachos perciben por su trabajo (escolar, en talleres o para la colectividad) un salario que les permite subvencionar sus necesidades (alimentación, albergue, dinero extra para gastos).

Transformar la sociedad empezando por una muy pequeña escala, tal es la utopía del Padre Silva, utopía para la que supo encontrar un lugar instaurando en plena dictadura franquista una verdadera democracia en el seno de un estado totalitario.

La escuela obligatoria, del mito a la realidad

La escuela o, más ampliamente, el sistema escolar, hace parte hoy del patrimonio común de los franceses. De los bancos de la "comuna" a la universidad, y aun si la mayoría se queda rápidamente en el camino, cada uno lleva de ella la huella indeleble. No siempre ha sido así.

La escuela de los ricos

En su nacimiento, Francia es dirigida por gente de guerra más que por gente de letras; el clero y algunas corporaciones monopolizan el saber. El pueblo es ignorante y analfabeta; los sacerdotes de los pueblos detectan a los niños más inteligentes y los reclutan, de alguna forma, para perpetuar el bajo clero y renovar la población de los conventos.

En el Renacimiento, el saber civil (nobleza, médicos) gana terreno sobre el saber monástico que se repliega sobre sí mismo, mientras se desarrollan las universidades donde irán a estudiar los hijos de familia, pero también los clérigos más ilustrados (Rabelais, Ronsard...).

La escuela de la República será la heredera de una institución muy diferente.

La escuela de los pobres

La explosión demográfica que comenzó en el siglo XVII con la rarefacción de las grandes epidemias y de las hambrunas, hace llegar a las ciudades todo aquello que la agricultura modernizada ya no necesita. Las ciudades se llenan de una masa de indigentes, despierta rápidamente al motín y al bandidaje. La población

acomodada de las ciudades tomará a su cargo en sus instituciones de caridad (los Hospitales Generales), este pueblo que le asusta, pero del que necesita el desarrollo de las manufacturas, luego de la industria.

En este contexto nacerá la escuela de los pobres. Mientras los adultos irán al taller como intercambio de su alojamiento y de su alimentación, los niños serán dirigidos hacia la escuela en intercambio de la "beca de los pobres"⁴.

Por medio de los niños, a veces portadores de la buena palabra aprendida en la escuela y a veces agentes de información de la burguesía, se organiza el control y la instalación en el trabajo de todo el pueblo. Algunas innovaciones pedagógicas permitirán desarrollar este sistema en el conjunto de las ciudades.

Método simultáneo, método de participación mutua

Como en las escuelas parroquiales tradicionales, la enseñanza de la escuela de los pobres es individual, el maestro se ocupa sucesivamente de cada alumno. La afluencia de los niños impone otros métodos. Jean-Baptiste de la Salle, al descubrir el medio de una enseñanza colectiva simultánea, aporta una evolución determinante. Su método, propagado por los "Hermanos de las Escuelas Cristianas", que funda en 1694, se impondrá rápidamente. Este método, con el que se aprende a leer, a escribir y a calcular pero también con el que se da una instrucción religiosa y una educación cívica y moral verá venir hacia sí no sólo los hijos de los pobres, sino también los hijos de los burgueses atraídos por la calidad de la enseñanza y su costo menor. El método de participación mutua nacerá unos 50 años más tarde, de otra innovación. Mientras que con el método simultáneo el saber es dado por el maestro y sólo por él, con el método de participación mutua, ese es tomado por los alumnos más instruidos que enseñarán, ellos mismos, a los niños menos avanzados. Permite pasar así de un maestro para 50 alumnos (en las

4 Dos siglos más tarde, las alocaciones familiares serán la caución de la escolarización de los niños siguiendo el mismo mecanismo.

escuela de los hermanos) a un maestro para 500 alumnos (en la escuela de participación mutua).

En la búsqueda de una escuela que permita, al menor costo, mantener a los niños alejados de los obreros y formar a los jefes de equipos y contra maestros que necesita, el patronato de la industria naciente elegirá este método mucho menos costoso. Además, esta escuela, ligada a la fábrica, inculcará a los futuros obreros el amor al trabajo, valor mucho más útil que la instrucción religiosa.

La escuela de participación mutua será víctima de su éxito. Se le reprochará enseñar demasiadas cosas y demasiado aprisa a niños que no tienen ninguna necesidad de saber tanto pero, este reproche se hará igualmente a la escuela de los hermanos. Se le reprochará sobre todo el que desarrolla la aptitud al trabajo en grupo y a tomar la palabra, ahí donde el método simultáneo sólo profesa la obediencia al maestro y la pasividad. Después de la revolución de 1848, la Comuna, de la que muchas figuras son egresadas de la escuela de participación mutua, precipitará su condena por la clase dirigente y su abandono a favor del método de los Hermanos.

La irrupción del Estado

Desde el final del siglo XVII y el desarrollo de las escuelas cristianas, el poder real verá el peligro de abandonar la enseñanza a un grupo independiente de él. A falta de medios de cambio, dejará expandir este sistema, no sin ejercer cierta vigilancia.

La Revolución anticlerical irá a desescolarizar, a pesar de las grandes declaraciones en la tribuna de la Asamblea. A pesar de sus esfuerzos para la enseñanza de participación mutua no será capaz de reemplazar a la Escuela de los Hermanos que ha desmantelado. Pero sobre todo, la Revolución, como más tarde el Imperio, orientará la escuela en función de imperativos políticos. La enseñanza de participación mutua de los ejércitos permitirá constituir el cuerpo de oficiales "del que requiere la Patria". La escuela pública deberá reunir las provincias refractarias a la causa republicana: y tratará de formar ciudadanos capaces de comprender las leyes de

la República y de obedecerlas. Este objetivo, que pasará por la enseñanza del francés como única lengua, no será alcanzado sino con la escuela de Jules Ferry que, al difundir el espíritu nacionalista en el fondo de las provincias (campiña), asegurará la movilización de 1914 con mucho mayor seguridad que el miedo al gendarme.

La familia y la escuela: un matrimonio de razón

Hasta la última guerra (o más exactamente mientras Francia siguió siendo rural), las relaciones entre familia y escuela eran tensas. Para el campesino, la escuela es ante todo lo que le quita la mano de obra gratuita que requiere su explotación. Desde hace treinta años, esta relación entre familia y escuela se ha hecho positiva. La escuela ladrona de niños es hoy un instrumento de promoción de la familia.

Los buenos alumnos son la prenda de los buenos padres, y la distribución de los premios, el cuadro de honor de las mejores familias.

El éxito escolar, condición del éxito social de los niños, pero prueba del de los padres, cimienta esta nueva alianza.

Como corolario, la escuela erigirá la familia "nuclear" como modelo único de la vida privada. Mientras las referencias al mundo del trabajo se hacen más raras, los manuales escolares acogen sin descansar sus ejemplos en la vida doméstica, y la escuela, hasta en las actividades manuales que propone, preparan a los niños a ser futuros padres... que confiarán sus hijos a la institución escolar. El modelo familiar se perpetúa así, gracias a la escuela primaria.



El alargamiento de la escolaridad obligatoria

Paralelamente a esta puesta en el centro de la escuela primaria frente a la familia se efectúa la progresión de la edad límite de la escolaridad obligatoria.

Esta evolución que hace entrar en las escuelas a los niños de las capas populares, transformará la función de la enseñanza secundaria, haciéndola pasar de la esfera de la instrucción a la de la educación.

En efecto, ya que los colegios acogen solamente a los futuros herederos de la clase dirigente, no hay necesidad de poner en ellos un mensaje ideológico, se trata de hacer aprender a los futuros cuadros de la Nación, con la mejor eficacia, todo lo que necesitarán conocer. Con la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, los Centros de estudios secundarios tendrán una función muy distinta. Se tratará, ahora, de separar del rebaño a los alumnos que alcanzarán los estudios superiores (haciéndose de tal modo que esta selección sea favorable a la clase dirigente) y de revestir esta selección de la objetividad necesaria para justificar la jerarquía social así perpetuada.

Para algunos, la confirmación de su superioridad mediante el éxito escolar, para los demás el fracaso y la culpabilización propia para hacerles aceptar su suerte. Algunos ascensos de hijos de proletarios demostrarán la imparcialidad del sistema. La abstracción creciente de los programas (matemáticas modernas, por ejemplo) y la reducción del contenido inmediatamente útil, toman su sentido en esta perspectiva. Se trata de favorecer a aquellos cuyos padres, por sus estudios superiores, han tenido acceso a este saber teórico y poco importa si todos los demás pierden su tiempo. Siempre aprenderán lo suficiente en las secciones "callejón sin salida", creadas para ellos para hacerse buenos trabajadores-consumidores dóciles⁵. Para la enseñanza primaria la reproducción de la estructura familiar y los

modelos de vida, para la enseñanza secundaria la de la estructura social... El alargamiento de la escolaridad obligatoria perfecciona el sistema.

Escuela de la crisis, crisis de la escuela

De esta forma, se constituyó durante los "treinta gloriosos" un sistema escolar coherente que iba a funcionar sin choques hasta la mitad de los años 70: el fuerte crecimiento y el aumento de los puestos calificados permitirían a los "alumnos buenos" de las clases populares valorar sus diplomas y constituir una clase media homogénea y conforme al modelo familiar presentado en la escuela (papá, mamá y dos hijos) que irían a poblar los conjuntos habitacionales periurbanos. Los menos dotados irían a mezclarse con los inmigrantes en las ciudades H.L.M. (Habitación de albergue múltiple) y proporcionarían a los obreros especializados (O.S.) que requiere la producción. La crisis económica hará estallar este bonito edificio más que Mayo del 68. El desempleo, después de haber tocado a los menos dotados, desprecia los diplomas y desmotiva a los alumnos de las escuelas, el aumento en el número de los divorcios y de las familias monoparentales da un golpe fatal a la imagen ideal de la familia presentada en la escuela.

Los alumnos que no pueden identificar su entorno real con el modelo puesto en escena en la escuela serán los inadaptados escolares, luego sociales.

Añadamos a esto los problemas específicos que plantean los jóvenes surgidos de la inmigración y la desvalorización de la función de la enseñanza, y he aquí que se levanta el balance sobre la salud de la escuela obligatoria en Francia, hoy.

Desde su origen y hasta nuestros días, la escolaridad ha sido un instrumento de poder controlado por la clase dominante. Su objeto nunca ha sido dar a los niños el gusto por desarrollar su inteligencia o hacer de ellos ciudadanos libres y responsables. Si lo hizo alguna vez, es gracias a docentes que,

⁵ El "plan informático" podría parecer ir en el mismo sentido, pero su introducción en la escuela primaria indica otro rumbo: ciertamente, se trata más de preparar al consumo en masa de computadoras domésticas y otros miniteles que de llevar a cabo una selección real.

convencidos de su misión, han ido más allá de la tarea que les había sido confiada con el riesgo de enfrentarse a sus superiores jerárquicos.

La escuela hoy está en crisis, no por los excluidos que produce, sino porque no es capaz de ocultar su función de reproducción de las desigualdades sociales.

A través de esta crisis, las relaciones de nuestra sociedad con su sistema de educación y, por consiguiente, con su porvenir se encuentran en tela de juicio. Nos recuerda, si fuera necesario, que la escuela no es una institución independiente y que no sabría evolucionar sino con el conjunto de la sociedad.

Bernard ENEAU

Educación a los Derechos Humanos

Mientras que los profesores dudan de ellos mismos y de su papel como educadores, la laicidad tiene dificultad para definirse positivamente, la "moral" a veces hace sonreír ¿todavía podemos pedir a la escuela que transmita valores?. En su preocupación de partir de las vivencias de los alumnos para transmitirles los valores de justicia, de respeto, de fraternidad con métodos pedagógicos adaptados, se encuentran dos iniciativas de naturaleza muy diferente. La primera viene "de arriba": es una recomendación del Consejo de Europa. La segunda viene "de abajo": es un manifiesto propuesto para ser firmado por los docentes y los padres.

Recomendación del consejo de Europa

El Consejo de Europa adoptó, el 14 de mayo de 1985, una recomendación a los Estados miembros para que sean favorecidos la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en los establecimientos escolares (Recomendación R 85-7 del comité de los ministros del consejo de Europa, 14 de mayo de 1985). El gobierno francés ha transmitido esta recomendación a todos los jefes de establecimientos a través de los rectores y de los inspectores de academia.

Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en las escuelas.

1. Los derechos humanos en los programas escolares.

1.1. La comprensión y la experiencia vivida de los derechos humanos son, para los jóvenes, un elemento importante de la preparación a la vida en una sociedad democrática y pluralista. Es una parte de la educación social y política, que encierra la comprensión intercultural e internacional.

1.2. Los conceptos ligados a los derechos humanos pueden y deben ser asimilados, desde la más tierna edad. Por ejemplo, los niños del nivel preescolar y de primaria ya pueden tener la experiencia de la resolución no violenta de los conflictos y del respeto a los otros, en el marco de su clase.

1.3. La iniciación de los jóvenes a nociones más abstractas de los derechos humanos como las que suponen la comprensión de conceptos filosóficos, políticos o jurídicos podrá hacerse en el nivel secundario, en particular en materias tales como la historia, la geografía, los estudios sociales, la educación moral y religiosa, las lenguas y la literatura, los problemas de actualidad o las ciencias económicas.

1.4. Los derechos humanos tocan inevitablemente el campo de la política; el docente siempre deberá tomar como punto de referencia los acuerdos o los pactos internacionales y deberá evitar imponer sus convicciones personales a los alumnos y llevarlos a las luchas ideológicas.

2. Aptitudes

Las aptitudes necesarias para comprender y sostener los derechos humanos son en particular las siguientes:

2.1. Aptitudes intelectuales, en particular:

- aptitudes ligadas a la expresión oral y escrita, incluyendo la capacidad de discutir y de escuchar y de defender sus opiniones;

- aptitudes en las que interviene el juicio tales como:

- = reunir y clasificar material proveniente de diferentes fuentes incluyendo los medios de difusión y saber analizarlo para extraer conclusiones objetivas y equilibradas;
- = saber reconocer las opciones prejuiciadas, los estereotipos y las discriminaciones;

2.2. Aptitudes sociales, en particular:

- saber reconocer y aceptar las diferencias;
- establecer con los demás relaciones constructivas y no opresivas;
- resolver los conflictos de manera no-violenta;
- asumir responsabilidades;
- participar en las decisiones;
- comprender la utilización de los mecanismos de protección de los derechos humanos en los niveles local, regional, europeo y mundial.

3. Conocimiento que debe adquirirse en el estudio de los derechos humanos.

3.1. Se acercarán al estudio de los derechos humanos de diversas maneras según la edad y las particularidades del alumno y según las características de los establecimientos y del sistema educativo. Los elementos que deben figurar en un aprendizaje de los derechos humanos podrían incluir:

- I. Las principales categorías de derechos, deberes, obligaciones y responsabilidades del hombre;
- II. Las diversas formas de injusticia, de desigualdad y de discriminación incluyendo el sexismo y el racismo;
- III. Las personalidades, los movimientos y los grandes acontecimientos que, en la historia, han marcado, con éxito o no, la lucha constante a favor de los derechos humanos;
- IV. Las principales declaraciones y convenciones internacionales que tratan de los derechos humanos, por

ejemplo, la Declaración universal de los derechos humanos y la Convención europea de salvaguarda de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

3.2. La enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos deben centrarse en los aspectos positivos. Numerosos ejemplos de violación y de negación de los derechos humanos corren el riesgo de engendrar en los alumnos un sentimiento de impotencia y de desánimo, conviene mostrarles también los progresos y los éxitos.

3.3. El estudio de los derechos humanos en la escuela tiene como objetivo conducir a los alumnos a comprender y a considerar con simpatía las nociones de justicia, de igualdad, de libertad, de paz, de dignidad, de derechos y de democracia. Esta comprensión debe ser a la vez intelectual, en base a las experiencias vividas, y de afectividad. Por eso, es importante que las escuelas ofrezcan a los alumnos las posibilidades de conocer una implicación afectiva en los derechos humanos y de expresar sus sentimientos por medio del teatro, del arte, de la música, de la creación literaria o de los medios audiovisuales.

4. El clima en la escuela

4.1. La democracia se aprende mejor en un contexto democrático donde se impulsa la participación, donde se puede expresar francamente y discutir opiniones, donde la libertad de expresión está garantizada para los alumnos y para los maestros y donde reina la equidad y la justicia. Por consiguiente, para la eficacia de un aprendizaje de los derechos humanos, es indispensable un clima propicio.

4.2. La escuela debería promover la participación de los padres de familia en sus actividades y la de otros miembros de la colectividad. Sería ciertamente deseable que los establecimientos escolares trabajen en comunión con las organizaciones no gubernamentales que pueden ofrecerles informaciones, estudios de casos y una experiencia de primera mano concerniente a las campañas exitosas en favor de los derechos humanos y de la dignidad del hombre.

4.3. Escuelas y docentes deberían esforzarse para adoptar una actitud constructiva frente a todos los alumnos y para reconocer la importancia de todas las adquisiciones de éstos últimos tanto en materia de conocimientos intelectuales como en los campos del arte, de la música, del deporte y de las actividades prácticas.

5. Formación de los docentes

5.1. La formación inicial de los docentes debería prepararlos al papel al que serán llamados a jugar en la enseñanza de los derechos humanos. Los futuros docentes deberían por ejemplo:

- I. Ser impulsados a interesarse en los asuntos internos e internacionales;
- II. Tener la ocasión de estudiar o de trabajar en el extranjero o en un medio diferente;
- III. Aprender a discernir y a combatir todas las formas de discriminación en las escuelas y en la sociedad y ser impulsados a afrontar y a vencer sus propios prejuicios.

5.2. Los futuros docentes y los docentes en acción deberían ser impulsados a familiarizarse con :

- I. Las principales declaraciones y convenciones internacionales que tratan de los derechos humanos;
- II. El funcionamiento y las realizaciones de las organizaciones internacionales que se ocupan de la salvaguarda y desarrollo de los derechos humanos, por medio, por ejemplo, de visitas y de viajes de estudio.

5.3. Todos los docentes tienen necesidad y deberían tener la posibilidad de poner al día sus conocimientos y aprender nuevos métodos gracias a una formación continua. Ésta podría incluir el estudio de buenas prácticas pedagógicas en materia de enseñanza de los derechos humanos, así como la instalación de métodos y de materiales apropiados.

6. Jornadas internacionales de los derechos humanos

Las escuelas y los establecimientos de formación de docentes deberían ser impulsados a celebrar la Jornada

Internacional de los Derechos Humanos (10 de diciembre)

Para la introducción de principios de vida en toda la educación nacional

El número creciente de jóvenes en situación de fracaso, no sólo escolar sino personal, interroga y alarma justamente a un número creciente de docentes y de padres de familia. Algunas de estas personas se han agrupado para lanzar un manifiesto. Apoyándose en un análisis preciso de este fracaso y después de haber denunciado el desierto de los valores humanos en los que yerran los jóvenes, indican cuáles son las aspiraciones profundas, las necesidades cualitativas naturales de los niños que debe tomar en consideración el educador y que debe esforzarse por satisfacer para evitar los bloqueos:

LA CONFIANZA, para responder a las necesidades de SEGURIDAD

Todos los niños tienen necesidad de confianza, lo que implica un diálogo de verdad, por consiguiente lealtad recíproca, autenticidad, fidelidad a la palabra dada. La confianza facilita la espontaneidad, la simplicidad, la verdadera comunicación y responde a la necesidad de absoluto y de justicia del niño. Pero, la confianza debe estar acompañada de vigilancia para evitar los abusos de confianza.

Toda nuestra juventud merecería vivir en la confianza, por consiguiente, en el no-miedo. Y el no-miedo ¿no se encuentra en el origen de una verdadera seguridad interior que exige también ser verdadero consigo mismo? ¿No es esto una base sólida de respeto y de estima de sí por consiguiente de equilibrio y de conquista de su propia autonomía?

La DIFERENCIA para responder a las necesidades de IDENTIDAD

Todos los niños tienen necesidad de ser reconocidos, comprendidos y aceptados, para sí mismos, en su ritmo. Esto exige el reconocimiento de un derecho nuevo: el derecho

a la diferencia. Aprender a aceptar la diferencia, sin compromiso con los que cometen la injusticia, conduce a la afirmación de sí, sin manifestación de huida o de violencia; es la tolerancia.

El CUESTIONAMIENTO, para responder a las necesidades de CONOCIMIENTO

Todos los niños tienen necesidad de interrogar para responder a una profunda curiosidad natural, para satisfacer su aspiración, para comprender antes de aceptar libremente. La práctica de la observación y del cuestionamiento, la aceptación del error para progresar, son la base de la no-pasividad, el origen del gusto por la investigación, por la creatividad, por la sensibilización a la naturaleza, al universo, que desarrolla modestia y paciencia al mismo tiempo que favorece el florecimiento de las potencialidades del ser humano. Es una palanca de la acción reflexionada y del sentido de lo universal.

El SERVICIO para responder a las necesidades de UTILIDAD

Todos los niños sienten la necesidad de ser útiles, de prestar servicios. Es el principio del desinterés, de los valores de relación, de gratuidad, de solidaridad que conducen al descubrimiento del otro, en particular del más débil sea en el entorno inmediato (ayuda escolar) o lejano (tercer mundo). Es la clave del no-egocentrismo. Esta necesidad de prestar servicio está en el origen del lado positivo, generoso, de lo humano, del deseo de participar en la tarea común que conduce a mayor fraternidad. Es una base natural de motivación profunda de la responsabilidad.

El resultado fue que todos los firmantes del presente manifiesto están de acuerdo, cualquiera que sea su familia filosófica, social, espiritual o religiosa, en la necesidad de construir la educación sobre los principios de vida aquí enunciados. Afirman que estos principios están en el origen de un verdadero humanismo y constituyen una posibilidad de cohesión social en la que todos los hombres de buena voluntad,

cualesquiera que sean sus convicciones, vuelven a encontrarse, que la renovación de los valores es una necesidad para pasar de una moral de sumisión a una moral de liberación y de autonomía y de la responsabilidad de todos para remediar la degradación actual del civismo, de luchar contra la selección por el fracaso escolar y de permitir la humanización de la sociedad técnica que se está instalando.

Sensibilizar al desarrollo

Diversos movimientos y asociaciones tercermundistas trabajan para "otro desarrollo", aquí y allá. Tomando en consideración el lugar privilegiado de la educación, proponen para aquí una verdadera "educación al desarrollo".

Para apoyar sus trabajos, sirven de referencia los textos oficiales y permiten, en la institución escuela, conducir ciertos proyectos a buen término.

La educación al desarrollo tiene por fin poner en evidencia las múltiples influencias entre sociedades de niveles diferentes y hacer aparecer la solidaridad indispensable y las formas de cooperación posibles para lograr mejor equilibrio entre estas sociedades... La finalidad de la educación al desarrollo es dar al alumno los medios para actuar, para asegurar su ciudadanía en una sociedad y en un mundo que habrá aprendido a conocer, a comprender y sobre el cual podrá pesar para transformarlo⁶.

La asociación "Escuela y Tercer Mundo", que ha funcionado activamente entre 1982 y 1988, ha producido un gran trabajo de reflexión y de producción de herramientas destinadas a los docentes. Paul Noirot, animador de esta asociación durante varios años, confirma que la noción de educación al desarrollo cubre numerosos aspectos: "La educación al desarrollo tiene por objetivo proveer a los jóvenes de los medios para situarse en un mundo en constante evolución e incitarlos a ser actores del cambio. Esta educación pasa no sólo por la adquisición de conocimientos, sino también por la adquisición

⁶ Extracto de *L'autre coopération* (La otra cooperación), Ministerio de la cooperación y del desarrollo, 1991.

de actitudes y aptitudes. La aptitud para comprender los fenómenos pasados y presentes no basta; hace falta denunciar los estereotipos, negar toda idea de fatalismo y de sumisión, despertar el espíritu crítico, luchar contra todo sectarismo, promover la tolerancia y la solidaridad. Numerosas aplicaciones concretas van en el sentido de un mejor acercamiento a las cuestiones del Tercer Mundo, del desarrollo, de los derechos humanos y de los pueblos, del antirracismo, de la paz y del desarme. Eso pasa, en primer lugar, por una atención particular a las personas y a los grupos de diferentes nacionalidades y culturas que encuentra el joven en su clase, su escuela, su barrio".

Tomar en consideración el conflicto

La educación al desarrollo solidario pasa por la adquisición de ciertas actitudes como la de aceptar ser minoritario o la de ser mayoritario sin aplastar a los otros. La clase, el establecimiento escolar, lugares en donde los conflictos y las coacciones son numerosos, son de hecho lugares privilegiados para tener tal experiencia práctica.

En este espíritu, estudiar el pensamiento y la vida de los teóricos y prácticos de la no-violencia como Enrique-David Thoreau, Gandhi, Martín Luther King, etc. es un medio interesante para mostrar que la violencia, la intolerancia, la exclusión, no son soluciones para resolver los conflictos. El extranjero tiene derecho a que se le reconozca y su cultura puede ser fuente de riqueza. Esta educación al desarrollo solidario no puede ser sino el fruto de un diálogo entre educadores, padres de familia y alumnos. Eso implica caminos y reflexiones previas en los niveles más diversos: institución escolar (finalidades, estructuras, formación de los maestros), cuerpo docente, sociedad en general...

El día del Tercer Mundo en la escuela

Existe, desde 1981, un día "Tercer Mundo en la escuela". Se han tomado cierto número de iniciativas en este sentido, desde la simple exposición de fotografías sobre una región del Tercer Mundo hasta el arranque de un programa más amplio y más implicador para los niños,

como una fiesta intercultural sobre el barrio. Este día es un medio entre otros para conscientizar. Su aspecto positivo descansa en el reconocimiento de un tiempo específico para este tema. Sin embargo, este día viene precisamente después del día mundial de la alimentación --el 16 de octubre-- y no siempre corresponde a las preocupaciones del ingreso a clases. Reclama una reflexión previa, si no, el riesgo de ver fracasar la meta loable de esta acción es grande. Para Paul Noirot, este fracaso puede evitarse centrándose en dos objetivos:

- Proponer un gesto concreto; eso va desde un juego de animación hasta la búsqueda de un manantial situado a cinco kilómetros del establecimiento.
- Presentar "pueblos en marcha" y no imágenes fatalistas, utilizando toda clase de animación pedagógica.

La operación "Manuales escolares"

El papel de los manuales escolares, por el modo en el que presentan a los otros pueblos, sus culturas, las relaciones de interdependencia, es esencial. En la institución Escuela y Tercer Mundo surgió, por consiguiente, la idea de constituirse como grupo de presión y sindicato de consumidores.

- Cuando sale un manual nuevo para una clase de la escuela, concierne a más de dos millones de estudiantes, ya que la duración de su vida media es de 4 años.
- Antes de que los docentes hagan su elección, un equipo de personas elabora una crítica sobre cada obra, con la ayuda de una malla de lectura común. Esta es enviada a los autores, editores, así como a todos los establecimientos escolares implicados.
- Hace algunos años, un sondeo rápido mostró que el trabajo de Escuela y Tercer Mundo era aceptado y que la mayor parte de los docentes tomaba los análisis propuestos como uno de los criterios de su elección.
- Las reacciones de los editores han sido diversas y frecuentemente apasionadas. Las ediciones Belin han ido hasta a amenazar con persecuciones judiciales. Otros, por el contrario, han solicitado a los miembros de la asociación

que los hagan parte de su comité de lectura, hasta para redactar una parte del manual. ¿Pero, podemos ser juez y parte? En el folleto "El tercer Mundo de la 6ª a la 3ª" cuatro autores o editores entre ocho han utilizado su derecho de respuesta. Seis años de análisis han permitido mostrar una evolución en dos etapas. En primer lugar, una tendencia a explicar mejor las causas del subdesarrollo económico y a mostrar el Tercer Mundo como menos pasivo. Luego, la aparición (o re-aparición) de un discurso más confuso en el que, por ejemplo, las nociones de urgencia y de desarrollo no están disociadas.

- En este contexto, las invitaciones a la acción tienden a traducirse en los alumnos en un activismo no desprovisto de paternalismo. La operación "Arroz para Somalia" plantea, bajo este concepto, varias cuestiones de fondo. Si bien los textos oficiales son cada vez más numerosos para servir de referencia, falta a los docentes una formación seria. Las conclusiones de las experiencias pedagógicas llevadas a cabo por el equipo de Michel Margairaz en el Instituto Nacional de la Investigación Pedagógica merecerían ser difundidas. Sin una verdadera formación de los docentes, la educación para el desarrollo corre el riesgo de ser un deseo piadoso o, lo que no es mejor, de reducirse a una sucesión de acciones urgentes y sin reflexión de fondo.

Para una educación no sexista

El sexismo es un racismo. Es la discriminación del sexo femenino, despreciado, a veces rechazado, por el sexo masculino, en nombre de una diferencia biológica. Como el racismo, el sexismo tiene por función apoyarse sobre una diferencia para transformarla en inferioridad, para legitimar privilegios. Como el racismo, el sexismo es una violencia que debe ser combatida firmemente.

Dor todas partes, porque en nuestra sociedad patriarcal, el reparto de las tareas y de las responsabilidades se apoya en el sexismo.

Eso se opera con mayor frecuencia de manera invisible, porque esta noción de superioridad, ligada al sexo de los varones, está muy arraigada.

Desde muy pequeños, los varones dicen: "Corro más rápido PORQUE soy un varón". Voltear esta misma frase en femenino es impensable.

Sexismo en la escuela

Desde las pequeñas clases de la escuela maternal, las historias narradas a los niños pequeños reproducen las imágenes tradicionales y a menudo dan valor a la valentía o a la despreocupación de los varones, frente a la pasividad y a la docilidad de las niñas. En "Una recámara para nosotros" (Álbum del Padre Castor) la hermana mayor se inquieta toda la noche acerca del sueño del bebé que los padres han instalado en su recámara, mientras que su hermano duerme bien, sin la menor preocupación. El colmo es que se propone la actitud de estos niños como un ejemplo a seguir.

No es raro que un niño joven, cuya mamá trabaja, describa a ésta no tal cual es, sino tal cual la imagina, siempre en la casa, en su cocina: se ha apropiado de una imagen clásica de la madre tal como la ve en la televisión, sobre los carteles.

En la escuela primaria, en las ilustraciones de los libros de lectura, los padres tienen pantuflas, una pipa y un periódico.

La asociación "Para una educación no sexista" ha organizado un coloquio sobre el estudio de las discriminaciones entre niñas y varones cuyas Actas se han publicado bajo el título: "Niñas y varones. Educar sin prejuicios".

Sexismo en los juegos

No hay lugar ni momento más favorable para nuestra observación que un almacén grande en tiempos de Navidad. El reparto de los juguetes es claro: para las niñas, las muñecas, el servicio de comer y todos los juegos tranquilos que convienen a lo que se ha decidido llamar su "naturaleza", a los varones, los juguetes llamados "viriles" que favorecen la motricidad... sin olvidar los juguetes bélicos. En éstos, incluyo todas las copias fieles de armas que incitan a los pequeños muchachos a valorizarse a través de juegos simbólicos en los que reina la violencia. ¿No se

les prepara así a admitir que la violencia y la guerra son inevitables?

Sexismo en los medios de difusión

Misma constatación. Ya no debe demostrarse que los medios de difusión valorizan la docilidad de las niñas y la agresividad de los varones. No es de extrañarse entonces que, ayudados por el mimetismo, los pequeños varones se disfrazan de paracaidistas, reclaman las pistolas e imitan lo que se les enseña debe ser amado: a estos pequeños varones no les quedará más que “administrar” socialmente estos comportamientos reconocidos como de hombre.

¿Y si los educadores, padres de familia y docentes, tomaran conciencia del sexismo diario y decidieran reaccionar practicando una educación no-sexista? Se está llevando a cabo un trabajo en el Ministerio de los Derechos de la Mujer, en colaboración con los editores para modificar el contenido de los manuales escolares.

Una educación no-sexista plantearía de nuevo fundamentalmente el reparto patriarcal de la sociedad que funda el poder de los varones sobre la fuerza, la agresividad, la combatividad. Poder que no se comparte con las niñas. Una educación no-sexista demandaría una redistribución de las tareas y de las responsabilidades para que el mundo se haga realmente mixto y los papeles sean intercambiables.

Interés por una educación no-sexista

Las niñas podrían ganar mucho en ello porque, manifestando su autoridad, llegarían a la afirmación de sí que se encuentra en la base de toda negación de la manipulación, de todo espíritu de resistencia. Al atreverse a tomar la palabra y a ejercer responsabilidades en las instancias de decisión, no se crearían obligadas a calcar su comportamiento sobre el comportamiento masculino, lo cual erige la violencia como paralelo del éxito social de moda en la vida moderna.

Los varones igualmente podrían ganar mucho con este cambio, sobre todo porque muchos, de

entre ellos, sufren de esta imagen “viril” detrás de la cual los hicieron correr. Más tarde, sabrían apreciar un reparto real de las tareas que les permitiría tener la experiencia de la educación de los niños: los que han dado el biberón a sus hijos y conducido sus primeros pasos saben lo que quiero decir: éstos aspiran a una sociedad menos agresiva en la que cada quien aprendería a administrar sus conflictos sin violencia. Saben que el valor no está siempre ahí donde se cree encontrarse: está en la lucha contra las injusticias y para el mejoramiento de la condición humana.

Si se instalara una educación no-sexista y si cada quien aprendiera el respeto del otro, la tolerancia, el compartir, la emancipación, fundamentos de una educación a la paz, un grupo dejaría de dominar al otro.

Esta educación no-sexista favorecería la emergencia de una sociedad de la ternura...que está por inventarse con mucha urgencia.

Danielle LE BRICQUIR

Hombres-Mujeres: Relaciones más igualitarias

En su ensayo “El uno es el Otro” Elisabeth Badinter nos invita a una reflexión sobre las relaciones Hombres-Mujeres desde los orígenes de la humanidad. Consta una nueva puesta en tela de juicio actual del modelo arcaico de la complementariedad de los sexos en provecho de la elaboración de un nuevo modelo: la semejanza de los sexos. En una revisión, pasando sobre el tiempo y el espacio, el autor intenta mostrar el motor de la evolución de las relaciones Hombres-Mujeres, más particularmente en la distribución del poder entre los sexos.

En el principio de la hominización, los antropólogos son unánimes al constatar la división sexual del trabajo, de los papeles. El período que va del paleolítico al principio de la edad de los metales se caracteriza por la separación de los poderes con --todo así lo deja suponer-- un estado de equilibrio institucional entre el Uno y el Otro. La separación significa

entonces necesidad recíproca del otro, con relaciones equilibradas, simétricas y de convivencia (aun en el momento del prestigio femenino de las Diosas-Madres del neolítico).

Empieza otro período, en Occidente, con la democracia ateniense, en el siglo V antes de Cristo y termina con la Revolución Francesa. La sociedad patriarcal se impone poco a poco con la aparición del Dios masculino. El patriarcado toma su origen en el poder del Padre, justificado de antemano por una teología y/o una moral.

Combates por la igualdad de los sexos

El matrimonio es el fundamento de la sociedad patriarcal. Los hombres intercambian las mujeres que son definidas en relación con los hombres, como antagonistas y de manera negativa. Es la lógica de la exclusión la que lleva consigo relaciones fundamentalmente asimétricas. Al pensar continuamente, Hombres y Mujeres, bajo el aspecto conflictual, terminan viviendo "el Uno sin el Otro". El Patriarcado entonces es no sólo un sistema de opresión sexual sino también la expresión de un sistema político.

La exclusión y la jerarquía impuestas por el patriarcado empiezan a declinar cuando en Occidente la Revolución francesa introduce un nuevo ideal de libertad, de igualdad y de fraternidad. Se requirió de un siglo y medio para que la casi totalidad de las mujeres occidentales viera reconocidos sus derechos de seres humanos. Después de la Segunda Guerra Mundial, en los años 60 a 80 son trastocados los tres pilares del patriarcado: libertad de procreación -- fin de la división sexual del trabajo -- libertad económica.

El combate de las mujeres por la igualdad de los sexos ha matizado las diferencias. La igualdad, en vías de realización, engendra la semejanza que pone fin a la guerra. Hombres y Mujeres tienden cada vez más hacia un modelo único: el Uno es el Otro. El nuevo modelo, que pone fin al modelo milenario de complementariedad representa para el autor una profunda mutación cultural que trastoca las relaciones Hombres-Mujeres y obliga a pensar de nuevo la

naturaleza y la identidad de cada uno de manera fundamental.

Los estereotipos, hombre viril y mujer femenina, son pulverizados. Ya no hay modelo obligatorio sino una infinidad de modelos posibles. Eso significa el reconocimiento de la naturaleza bisexual del individuo, tanto fisiológica como psicológica. Los sentimientos que unen a la pareja igualmente sólo pueden cambiar de naturaleza. El Uno estará más capacitado para comprender al Otro y las relaciones se fundarán en la ternura, la complicidad, la serenidad y la confianza. Por esta razón, se presencia una plasticidad de roles, especialmente en lo que concierne al cuidado maternal que se hace así también asunto de los hombres.

La cuestión que se plantea es la de saber cómo encontrará el niño su propia identidad a partir de modelos andróginos. Eso implica que, a través de la bisexualidad original, cada uno pueda elaborar su identidad psicosexual que, bien integrada, permite volver, más tarde, a encontrar las ventajas de su bisexualidad para un mayor florecimiento.

La emergencia de la naturaleza andrógina multiplica nuestras exigencias y nuestros deseos para enriquecer al máximo el Yo. Ahí, también, el niño corre riesgos importantes. Vemos a padres de familia frenéticos de experiencias para sus hijos. Pobres niños maltratados en el nombre del culto al Yo que violenta en vez de respetar este Yo justamente.

El niño, siempre entre el Uno y el Otro

Esta moral egocéntrica influye directamente en la manera de amar hasta dar límites al amor maternal que ya no se ve más como un sacrificio. En la pareja, es la regla de la reciprocidad la que reina. Si es vilipendiada, es el divorcio. Aun cuando se separan como "buenos amigos" ¿qué vive el niño?

Todas estas transformaciones brutales y rápidas son más bien positivas en su nuevo acercamiento a las relaciones en la pareja. Pero, por ahora, nada se ha dicho del impacto que pueden tener

en el niño, en su devenir psicológico y en su lugar en la sociedad.

Podemos atemorizarnos justamente por los peligros que enfrenta el niño con los nuevos métodos de procreación. ¿Habrá que ver en ello una manera lateral de los hombres para volver a tomar el poder de las mujeres en un campo tan vital? Porque, son las mujeres las que han dicho lo que ya no querían y han empezado una revolución sin precedente. La gran mayoría de los hombres permanece silenciosa, sin expresar su pensamiento sobre este nuevo contrato sexual. ¿Podemos esperar que pueda establecerse un nuevo equilibrio entre las dos partes igualmente responsables para el bien de todos? En estas cuestiones cruciales podemos reconfortarnos pensando que el Uno y el Otro trabajarán para una mutación más radical, un nuevo Hombre desembarazado del dualismo más arcaico, del dualismo sexualizado.

Françoise LELIEVRE
Psicóloga escolar

La educación intercultural

*Un millón de extranjeros son alumnos de establecimientos escolares en Francia⁷. Los satélites transmiten en directo sobre nuestros televisores imágenes del fin del mundo...
Hoy, no hay otra educación que la intercultural*

El porvenir está en el mestizaje: es el título de un libro que atribuye el propósito al General de Gaulle, propósito que Leopold Sedar Senghor cita con gusto.

El fenómeno no es reciente. El hombre es un descubridor: la mezcla de los pueblos se efectúa desde la Antigüedad. Sin embargo, la rapidez y la multiplicidad de los medios de comunicación modernos transportan seres y pensamientos de manera continua y masiva. El tiempo de las

adaptaciones ya no se nos da. La aceleración de los intercambios perturba y trastoca las sociedades. Las resistencias a la interpenetración de las comunidades aumentan, se exacerban, se endurecen. El miedo gana a los pueblos que se habían equilibrado en la estabilidad cultural y demográfica. Surge la violencia...⁸

En Francia, la presencia de un millón de extranjeros entre los doce millones de alumnos de nuestros establecimientos escolares interpela a los docentes que saben que la mayor parte de los jóvenes provenientes de la inmigración fijarán sus raíces en Francia y están llamados a ser ciudadanos franceses del siglo veintiuno.

La sociedad francesa, toda ella, constata que cuatro millones de residentes extranjeros, doscientos cincuenta mil "Franceses de Ultra Mar", venidos a trabajar en la Francia metropolitana están obligados a quedarse, a trabajar ahí, a instalarse, a preparar un porvenir para su hijos.

La escuela, crisol de la mezcla

La escuela, el único lugar frecuentado necesariamente por todos los componentes de la población del país, constituye el crisol donde se fundan las personalidades nuevas, donde van juntos varones y niñas portadores de culturas diferentes transmitidas por las familias. No hay por qué extrañarse si se acumulan, al mismo tiempo, todas las riquezas y todas las dificultades que traen consigo los alumnos cuya historia personal, aunque corta, ya es compleja y dolorosa.

En las escuelas, colegios y liceos de Francia, por su sola presencia, estos niños y adolescentes venidos de o nacidos fuera, efectúan la demostración muda de que, en adelante, la tierra es pequeña, que todos los pueblos son cada vez más, más solidarios y que el Sur pesa sobre nuestro porvenir más que el Este...

⁷ En México el número de extranjeros es parecido, pero la intercultural se da mucho más entre los oriundos de los grupos étnicos que, aun cuando hablen el castellano, tienen otra visión del mundo.

⁸ En México el caso Acteal es paradigmático.

¡El descubrimiento da vértigo a más de un francés que no ha sido preparado para “salir de la hexagonía” y cuyo etnocentrismo constituía una segunda naturaleza!

Al alejarse demasiado de las coordenadas estables que constituyen las referencias conocidas, finalmente nos encontramos con la angustia y el gran miedo del año (dos) mil se funda más sobre una pérdida del dominio del espacio que sobre una pérdida del dominio del tiempo.

Se dan cifras al público que poco a poco transforman el rostro de la tierra. La escuela, una vez más la escuela, tiene precisamente por función difundir estos datos desde el colegio: somos ahora más de cinco mil millones; en treinta y cinco años la población se duplicó. Según las prospectivas establecidas por la ONU, aún se duplicará de ahora al fin del próximo siglo y no se estabilizará sino cuando haya alcanzado los diez u once mil millones de seres humanos⁹.

¡Europa se despuebla, envejece y no puede, en las condiciones actuales, concebir por mucho tiempo la meta de trescientos millones de habitantes!

El miedo frente al porvenir puede comprenderse, el repliegue sobre sí explicarse. El otro me amenaza cuando ya no oculta sus diferencias. Si la extrañeza del extranjero no es asunto privado, ¿en qué espacio podré vivir mi identidad? La xenofobia, la agresividad, son respuestas violentas a la imposibilidad de comunicación cultural. Como siempre, el miedo, hijo de la ignorancia, engendra la violencia.

La dialéctica de la diferencia

Frente a la diversidad del público escolar y en el momento en el que aparecen nuevas y poderosas técnicas de individualización de la enseñanza, los teóricos de la pedagogía, desde hace mucho tiempo, han anunciado el fin de la enseñanza magisterial, uniformizada, tradicional, en provecho de una pedagogía diferenciada.

¡Si lo heterogéneo es la norma, enseñar la diferencia es una exigencia profesional! La aceptación de una toma en consideración de los ritmos de adquisición diferentes, del reconocimiento de trayectos históricos personales diferentes, del respeto de las personalidades y los pasos pedagógicos diferentes, de la diversidad de los contextos locales: todo justifica el recurso a prácticas “diferenciadas”. Las certezas son sólidas pero los pasos al acto siguen siendo excepcionales. En realidad, en el ministerio de la Educación Nacional se reconoce que teóricamente se sabe lo que debe hacerse pero la pedagogía diferenciada aun no se pone en práctica.



⁹ Hacia el 2020, los Chinos y los Indios serán respectivamente mil quinientos millones y mil doscientos millones. En el año 2000, Africa se acercará a los mil millones de habitantes. Africa y Asia juntos serán dos veces más poblados que el resto del mundo.

¡La educación de los niños provenientes de la inmigración ofrece, sin embargo, una oportunidad para practicar realmente esta pedagogía diferenciada! En efecto, desde que se reconoció el fracaso escolar de tantos estudiantes extranjeros se hizo definitivamente imposible mantener la ficción de las clases homogéneas, sean éstas “ordinarias” o “especiales”. El objetivo de la pedagogía diferenciada es facilitar el rebasamiento de las convenciones, de los códigos y de las normas de evaluación que no permiten ni el éxito del mayor número, ni el descubrimiento de talentos nuevos. En los establecimientos tan desfavorecidos en los que los apuntes, los medios, las faltas y los programas son términos inadecuados para dar cuenta de los resultados de los proyectos pedagógicos y evaluarlos, ocurre que se entra de lleno en otra dinámica, la única que puede hacer escapar de la desesperación a maestros y alumnos. Entonces, a veces se hace una pedagogía diferenciada sin saberlo y la escuela tiende a transformarse en lugar de formación permanente de los niños y de los adultos al servicio del barrio entero.

La identidad cultural

Mientras no aparezca claramente que el debate pedagógico se dirige hacia los objetivos y no sobre los métodos, es de temerse que nos enterraremos en el estatismo. Ahora bien, el objetivo primero es de orden cultural. ¡La misión del docente es una transmisión: la transmisión de una herencia cultural! En la escuela se constituye la identidad cultural.

La cultura que hemos heredado es el resultado de mil aportes. La identidad francesa está en movimiento perpetuamente. No es por la cultura sino por lo intercultural. Ningún docente puede escapar de la obligación de acoger, de integrar y de solidarizar los elementos más vivos --¡los niños!-- de las comunidades que benefician a Francia con lenguas y culturas nuevas.

Una concepción nueva y dinámica de la laicidad conduce a los docentes y a los alumnos a descubrirse, a admitirse y, finalmente, a quererse diferentes. Esta dimensión intercultural de la educación “nacional” resulta, menos que el resto,

de la presencia importante de alumnos extranjeros o de origen extranjero en las clases que de la apertura “internacional” de la que Francia ya no puede sustraerse. Ahí, donde ningún alumno es extranjero, la dimensión intercultural de la educación también encuentra legítimamente su lugar. En todos los lugares de la educación se difunde una misma filosofía, según la cual ¡todos los Hombres se parecen ya que tienen en común el ser todos diferentes los unos de los otros! La toma de conciencia de la diferencia constituye la noción clave, aun muy ambigua, que los docentes están llamados a utilizar, día tras día, y los riesgos de error son permanentes.

De la negación de la asimilación a la integración progresiva

“Asimilar” es incorporar a la fuerza. “Insertar” es alojar un cuerpo en un conjunto más amplio que le es extraño. “Integrarse” es entrar voluntariamente en un cuerpo hasta formar parte de él.

¡La asimilación no se decreta! No constituye ni un proyecto, ni un objetivo. ¡No es posible hacer al otro diferente de lo que es! Cuando se produce, un largo tiempo ha transcurrido.

La inserción puede proponerse. Permite a un extranjero, que pretende seguir siendo extranjero, tener un lugar reconocido en la sociedad que lo acoge. Conviene tanto o más a los refugiados que a los inmigrantes.

La integración resulta del encuentro de un hombre y de una sociedad: es un intercambio en el transcurso del cual, muy progresivamente, se efectúa una adopción. Conduce a plantar raíces en la sociedad donde se ha decidido pasar su vida.

¡Las comunidades de inmigrantes se vuelven cuerpos extranjeros rechazados por el cuerpo social francés si se pretende asimilarlas!

La asimilación es culturalmente impracticable en un plazo corto o mediano. Se produce después de tres generaciones sucesivas de intercambios interculturales por los cuales se modifican las relaciones, las costumbres, los

pensamientos, las condiciones de trabajo y la lengua...

La inserción es una acción positiva de acogida de poblaciones sobre las que se puede esperar un regreso al país de origen. Es también una obra social concebida para permitir a quien vive lejos de casa ser respetado y trabajar preparando, en las mejores condiciones posibles, una reinserción a su patria.

La integración es la prolongación de la inserción a partir del día en que se hace evidente, para un grupo, una comunidad, una familia o un individuo que la instalación en Francia es definitiva. Conduce a mediano o largo plazo, en particular para los niños, a la ciudadanía francesa.

El tiempo constituye el factor decisivo del que depende el porvenir de las relaciones entre Francia y las comunidades inmigradas que viven en ella. Conceder tiempo, tomar el tiempo, dar tiempo: esto es, ciertamente, el principal consejo que puede darse en un establecimiento escolar frecuentado por alumnos extranjeros o de origen extranjero. ¡Exigir, casi en el mismo ritmo, para alumnos franceses o extranjeros resultados escolares idénticos es injusto y se entiende ineficaz! Facilitar la inserción y luego la integración escolar supone conceder un lapso de adaptación tanto más largo cuanto la llegada a Francia ha sido más tardía. En la noción de retraso escolar, conviene substituir el concepto de aplazamiento escolar. Es sorprendente y hasta chocante que pueda considerarse en estado de fracaso a un niño venido del extranjero, que habrá requerido de dos o tres años más para aprender, leer y escribir una nueva lengua, y ¡al mismo tiempo descubrir un nuevo sistema de valores y de referencias culturales!

Lo universal francés tendrá que ser intercultural

Francia es ciertamente, por su historia que la vió atravesar, invadida, codiciada por tantos pueblos bloqueados en sus desplazamientos al extremo Oeste de Europa, un país que ha tenido la experiencia de una educación intercultural, especialmente en beneficio de sus príncipes de las familias reales. Más cerca de nosotros,

Francia ha logrado, a pesar de lo que parece, desde hace más de un siglo, mejor que en cualquier parte del mundo, la integración de centenares de millares de inmigrantes de origen europeo y luego no europeo; a pesar de las grandes tensiones y de los múltiples dramas, las confrontaciones interculturales han permitido transformar las costumbres e integrar las comunidades que se fundaban tanto mejor en el tejido francés en cuanto no se confundían con otros componentes étnicos o regionales. Hoy se abre un gran debate de sociedad ya que se acaba un período de inmigración, las fronteras se cierran y los empleos escasean: ¿qué porvenir espera a una Europa que se despuebla, que hace caer sus barreras aduaneras y que registra progresos tecnológicos que trastocan nuestro concepto de trabajo y de empleo?

Lo que extraña es que es un período de pausa, en un momento en el que se vuelve delicado continuar contando los extranjeros en Francia ya que están mezclados con el conjunto de la población, en el que la inquietud en cuanto al porvenir de la identidad francesa se expresa con fuerza. Cada quien presiente que no se ha acabado el problema de la inmigración --cualesquiera sean las formas y la amplitud-- y que el encuentro de Hombres venidos de aun más lejos, y siempre más diferentes del modelo cultural occidental, sólo está empezando.

La educación intercultural empieza justamente de manera masiva. No puede ser sólo un asunto de la escuela. Tiene por objetivo preparar a cada Francés a aceptarse mucho mejor en su diversidad constitutiva en la que se sabrá destinado a hacer viajar su lengua, su cultura, a hacer reconocer la identidad francesa hinchada de lo universal.

Jean-Pierre DACHEUX

No-violencia y pedagogía de la diferencia

Si se considera que la no-violencia, por definición, no se encuentra a un lado sino en el corazón de los conflictos, que se vive en el seno de la relación activa entre individuos, grupos, comunidades, es inevitable que el profesor, el docente, el padre del alumno, que son conscientes de la dimensión no-violenta de su acción estén llamados particularmente a movilizarse ahí donde conviven varias comunidades.

El descubrimiento de la diferencia en primer lugar, posteriormente tomar en consideración esta diferencia entre los alumnos, constituye un primer acercamiento, una banalidad que corre el riesgo de esconder rápidamente un equívoco. Las respuestas pedagógicas siguen, en efecto, direcciones a veces contradictorias.

"Tú eres otro... y te coloco con los que se te parecen, aparte de los demás, entre tus pares". Y es el "apartheid pedagógico" que fija la diferencia.

"Tú eres otro...pero me es insoportable que lo seas, y te coloco por consiguiente entre los otros, proclamándote, por definición su igual" (de hecho, su idéntico). Y es "el asimilacionismo pedagógico" el que niega la diferencia.

Doble error que hace cada vez más violento al individuo. Doble escollo, siempre a la superficie, delante de cada pedagogo. ¿Dónde está Charibdis? ¿Dónde está Scilla? ¿Qué es peor: fijar o negar la diferencia?

La violencia no nace del acto brutal ya hasta asesino, aparece mucho más río arriba, en la idea que se propaga y que, bajo falsas apariencias, maltrata tanto a la realidad que engendra rupturas, golpes y desgracias.

¡No está seguro, a este respecto, que confundir no sea más destructivo que separar! Es más fácil luchar contra el rechazo de la diferencia que contra la negación de la diferencia.

El papel de la escuela no es someterse a la opinión pública que, a falta de información suficiente, verá a menudo en la heterogeneidad una heterodoxia. La pedagogía diferenciada aparece

inigualitaria, en una primera aproximación, para quien ve en ella una discriminación entre los alumnos: y por este hecho, lo sería si hubiera una enseñanza con objetivos variables y no ritmos de adquisición variables, según las disciplinas, los individuos y los contextos locales.

Es, una vez más, "hacer violencia" el proveer a todos, al mismo tiempo, de la misma enseñanza, exigiendo la misma receptividad y la misma restitución de los saberes difundidos.

Dar a cada uno su tiempo: tal podría ser el slogan que utilizarían los adeptos de una pedagogía del éxito, es decir una pedagogía de la diferencia.

J.P.D.