

# ENTRE MAESTR@S

**La distribución del patio escolar:  
procesos valorativos de los alumnos  
respecto a la equidad y la tolerancia**

*María Guadalupe Velázquez Guzmán*

**Educación ambiental hacia nuevos  
valores para un mundo mejor**

*Esperanza Terrón Amigón*

**Las desigualdades de género  
como obstáculos de la educación  
para todos (as)**

*Enrique Nieto Sotelo*

**Enseñando virtudes cívicas**

*María Elena Madrid Montes*

**La Academia Nacional  
de Educación Ambiental A. C.**

*María Teresa Bravo Mercado*



# Guía para autores

**entre maestr@s** es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente maestras y maestros de educación básica, los acompañan especialistas ocupados en temas que involucran los ámbitos de educación preescolar, primaria y secundaria; las producciones de las niñas, los niños y los jóvenes son contribuciones relevantes para las páginas de la revista.

## Los temas

Los temas de los artículos que aquí se presentan tienen la intención de recuperar la complejidad del aula y de la escuela, de problematizarla, de descubrir y dar a conocer acontecimientos relevantes y significativos para las maestras y maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, desde su contexto sociocultural.

Características de los textos publicables:

1. Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas *desde y/o sobre* la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, etcétera, acerca de la educación básica y la formación de maestros.
2. Los textos han de ser breves, máximo doce cuartillas para las secciones *Desde el aula*, *Para el Consejo Técnico* y *Hojas de papel que vuelan*; para las otras secciones se recibirán máximo cinco cuartillas.
3. Los trabajos deben acompañarse de:
  - a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras), nombre del autor.
  - b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo y/o particular, teléfono del centro de trabajo y/o particular, correo electrónico).
4. Los originales habrán de presentarse:
  - a) Procesados en computadora. El autor deberá entregar un disquete (en procesador de palabras Word de Microsoft) que indique título, autor y todos los señalamientos del caso para su lectura, y una copia impresa del mismo trabajo. En altas y bajas (mayúsculas y minúsculas).
  - b) Sin cortes de palabras (eliminar los guiones a fin de renglón).
  - c) Cuartilla holandesa: 28 renglones de 60-65 golpes. Justificación izquierda (sin justificación derecha).
  - d) Legibles, sin marcas, añadidos o modificaciones al margen.

- e) Tabla de abreviaturas o siglas al final del texto.
  - f) En caso de citar repetidamente una obra utilizar las locuciones: *idem*, *ibidem* u *op. cit.*, según sea el caso.
  - g) Los criterios para anotar la bibliografía: Nombre de los autores (empezando por los apellidos), luego coma, luego el nombre, luego coma, (cuando haya más de un autor, el segundo empieza con el nombre y luego los apellidos –separados los autores con y–; cuando haya más de tres, se pone el primero y luego *et al.*). Si se menciona el capítulo de un libro o artículo de una revista, aparecerá entre comillas, luego irá coma y el término “en”. El título del libro o revista en cursivas (itálicas), luego coma. Número de edición (excepto si es la primera), luego coma (se usará ed.). Lugar de publicación, luego coma. Editorial o institución que lo (la) produjo, luego coma. Año de publicación, luego coma. Páginas (se usará por ejemplo p. 386.), luego punto final.
  - h) Las fotografías, gráficas e ilustraciones deseadas han de acompañar al texto y ser de alta calidad, cada una con el pie o referencia pertinente, y se indicará con espacios en blanco dentro del texto el lugar donde deben incluirse. De no enviarse material gráfico, hacer propuestas del mismo.
  - i) Palabras, frases o señalamientos especiales en cursivas (itálicas).
  - j) En el caso de reseñas o presentación de libros o revistas, acompañar el texto de una fotostática de calidad de la portada del volumen que se trate.
5. Los autores pueden dirigirse para la entrega de sus trabajos a la siguiente dirección electrónica:  
rpulido@ajusco.upn.mx  
entremaestros@upn.mx

## Indicaciones generales:

Una vez aceptado el texto para su publicación no se admitirá modificación alguna al original.

Se entregarán al autor tres (3) ejemplares del número de **entre maestr@s** en que sea publicado su texto.

El autor es el único responsable de la veracidad y honestidad de los contenidos de su trabajo.

A petición escrita del autor se devuelven por correo los originales de los trabajos no publicados.

Los textos incluidos en **entre maestr@s** pueden ser publicados en otro órgano editorial previo permiso expreso por escrito y haciendo referencia explícita de la fuente.

# SECCIONES

Ejercer el derecho a la lectura es tan importante como el de tomar un lápiz, un bolígrafo o un teclado para expresar las ideas y las emociones que nos envuelven. Por eso **entre maestr@s** abre sus páginas para que no sólo la explores, sino que te lances también a la aventura de escribir.

Las secciones que contiene la revista seguramente te darán pistas para tu participación. Estas secciones están pensadas como espacios para suscitar la reflexión, el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

## **DESDE EL AULA**

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestras y maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación y/o animación en la escuela y en sus aulas.

## **DESDE LOS MESABANCOS**

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niñas, niños y los y las jóvenes de educación básica, y que son resultado del trabajo desarrollado en el aula.

## **PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO**

En esta sección hallarás artículos de fondo, escritos por docentes y/o especialistas. Su propósito es el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

## **ENCUENTARIO**

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros espacios, desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, etcétera.

## **HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN**

Aquí se comparten experiencias y análisis pedagógicos de docentes y/o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

## **PARA LA BIBLIOTECA**

En esta sección se reseñan libros que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente. Esta sección también se abre al mundo de la novela universal, y en particular la iberoamericana.

## **REDES**

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

## **CARTAS DEL LECTOR**

**entre maestr@s** abre un espacio más para el intercambio de las palabras de las y los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

## **PARA PRACTICAR**

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestras o maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

## **DIRECTORIO UPN**

Sylvia Ortega Salazar

### **Rectora**

Aurora Elizondo Huerta

### **Secretaria Académica**

Manuel Montoya Bencomo

### **Secretario Administrativo**

Adrián Castelán Cedillo

### **Director de Planeación**

Mario Villa Mateos

### **Director de Servicios Jurídicos**

Fernando Velázquez Merlo

### **Director de Biblioteca y Apoyo Académico**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

### **Director de Unidades UPN**

Juan Manuel Delgado Reynoso

### **Director de Difusión y Extensión Universitaria**

#### *Coordinadores de Área Académica:*

María Adelina Castañeda Salgado

#### **1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión**

Alicia Gabriela Ávila Storer

#### **2. Diversidad e Interculturalidad**

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López

#### **3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes**

Verónica Hoyos Aguilar

#### **4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos**

Eva Francisca Rautenberg Pettersen

#### **5. Teoría Pedagógica y Formación Docente**

Margarita Morales Sánchez

### **Subdirectora de Fomento Editorial**

## **CONSEJO EDITORIAL**

### **Director**

Roberto I. Pulido Ochoa

rpulido@upn.mx

### **Asistente de dirección**

Jorge Alberto Chona Portillo

Patricia Ruiz Nakasone

### **Consejo Editorial**

Rigoberto González Nicolás

Angélica Jiménez Robles

Eloísa Gutiérrez Santiago

Adán Jiménez Aquino

Yolanda de la Garza de Lara

Carlos Anaya Rosique

Carmen Ruiz Nakasone

Tere Garduño Rubio

Valentina Cantón Arjona

Diana Violeta Solares Pineda

Rosa Isela Barrera Salgado

Martha Tlaseca Ponce

Alicia Ávila Storer

María Luz López Morales (Monclova, Coahuila)

Liliana Ochoa (Argentina)

Rafael Porlán Ariza (España)

José Martín Toscano (España)

María del Pilar Unda (Colombia)

Martha Cárdenas (Colombia)

Ernesto Gómez (España)

Josette Jolibert (Francia)

### **Colaboradores**

Colectivos de maestras y maestros de la Red Nacional Tebes

(Transformación de la Educación Básica desde la Escuela)

Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura

en Iztapalapa, Distrito Federal

Jesús R. Anaya Rosique

Santos Cortés Castro

María de los Ángeles Huerta Alvarado

Juan Manuel Rendón E.

### **Diseño gráfico original y portada**

Margarita Morales Sánchez

### **Formación**

María Eugenia Hernández Arriola

Mayela Crisóstomo Alcántara

### **Diseño de encarte y diagramación**

Mayela Crisóstomo Alcántara

### **Traducción**

*Resúmenes:* César Makhoulouf Akl

### **Corrección de estilo**

Armando Ruiz Contreras

**entre maestr@s** es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco Núm. 24, Col. Héroes de Padierna, C.P. 14200, Tlalpan, México, D.F. Tel. 5630 97 00. [www.upn.mx](http://www.upn.mx)

**entre maestr@s** es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor 04-2006-062110062500-102. Número de certificado de licitud de título 11483.

Número de certificado de licitud de contenido 8065.

ISSN 1405-8774. Editor responsable: Juan Manuel Delgado Reynoso.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad del autor.

Preprensa e impresión: Esta publicación se imprimió en

El tiraje consta de 3000 ejemplares.

## DESDE EL AULA

La alfabetización ambiental en los alumnos de preescolar  
*Verónica Daniela Hernández Guzmán*  
*Lucila Herrera Reyes* **6**

La distribución del patio escolar: procesos valorativos  
de los alumnos respecto a la equidad y la tolerancia  
*Ma. Guadalupe Velázquez Guzmán* **10**



El sentido axiológico en las escuelas de educación primaria  
en el fomento de una cultura del cuidado del agua  
*Raúl Calixto Flores* **16**

## DESDE LOS MESABANCOS

**26**

*Gabriel López Cruz*  
*Elvis Gómez*



## PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

Educación ambiental hacia nuevos valores para un mundo mejor  
*Esperanza Terrón Amigón* **28**



Las desigualdades de género como obstáculos  
de la educación para todos (as)  
*Enrique Nieto Sotelo* **38**

Enseñando virtudes cívicas  
*María Elena Madrid Montes* **48**

Resistencia y uso de métodos anticonceptivos  
en el municipio de San Pedro Pochutla  
*Rosa García Mancilla* **56**

El carácter político e histórico de los derechos humanos  
*María de Lourdes Salazar Silva* **68**



## ENCUENTARIO

Lo que sea de cada quien

*Vicente Leñero*

74

## HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Los cuentos y leyendas africanos como herramientas ancestopedagógicas para fortalecer la identidad en las niñas, niños, jóvenes y adultos

*Mary Cruz Castro Quintero*

76

## PARA LA BIBLIOTECA

El desafío de los valores. Una propuesta desde la filosofía con niños

*Gustavo Santiago*

84

Necesidad de una educación de la sexualidad en las escuelas

*Lourdes Rubio Arellano*

86



## REDES

La Academia Nacional de Educación Ambiental A. C.

*Ma. Teresa Bravo Mercado*

88

## CARTAS DEL LECTOR

*Víctor Fuentes Martínez*

95

## PARA PRACTICAR

Busca y encontrarás respuestas

*Abigaíl Castro Aljama*

# EDITORIAL

**A**preciados lectores de Entre maestr@s, con este número cerramos un ciclo de trabajo placentero y tenaz. La publicación de la revista Entre maestr@s ha sido un esfuerzo colectivo de muchos maestros y maestras de América Latina que han creído en el docente como protagonista de la transformación educativa de nuestros pueblos.

A partir de este número 27, concluimos un ciclo de trabajo de ocho años sin interrupción. Durante este tiempo, nuestro empeño fue darles voz a un gran número de docentes que de manera cotidiana trabajan por un cambio educativo verdadero y quienes, a través de sus textos, nos mostraron aportes importantes para este objetivo de reflexión y cambio.

Entre los objetivos alcanzados se logró posicionar Entre maestr@s como revista internacional indexada en Latindex, espacio donde se encuentran las mejores revistas de América Latina, España y Portugal, revista arbitrada, con articulistas de talla internacional, así como análisis y propuestas educativas de calidad y, sobre todo, la experiencia de los docentes. También logramos un buen número de suscriptores a pesar de las condiciones difíciles en la distribución.

Asimismo, debemos reconocer que existen pendientes para mejorar la revista y esperamos que los nuevos responsables tengan el apoyo adecuado que permita continuar su labor de divulgación educativa.

Agradecemos a todos los compañeros que han participado en esta tarea por su esfuerzo desinteresado y sobre todo el cariño, la imaginación y la creatividad que se puso en juego para hacer de Entre maestr@s un espacio de encuentro entre docentes e investigadores, de diálogo permanente para elaborar certezas, incertidumbres, nuevas interrogantes y representaciones acerca de lo que los procesos educativos representan en la realidad mexicana. Todo este esfuerzo ha permitido alcanzar las metas de la revista de la Universidad Pedagógica Nacional.

Entre maestr@s es donde la transformación se gesta, es con ellos y para ellos este espacio de encuentros, análisis y críticas a todo aquello que inmoviliza y no permite el avance educativo. Proyectos donde el maestro esté al margen en su construcción, serán proyectos extintos y se perderá un tiempo valioso en el tránsito educativo. Este es un reto de la revista y de la Universidad Pedagógica Nacional que no debe obviarse. @

*Roberto Pulido Ochoa*

rpulido@upn.mx

# La alfabetización ambiental en los alumnos de preescolar

Verónica Daniela Hernández Guzmán \*

Lucila Herrera Reyes \*\*

*Desde que el niño se pone en contacto con la naturaleza, después de nacer, aprende primero a observarla y luego a admirarla. Entre los tres y seis años de edad la mayoría de los párvulos no sólo admira la naturaleza sino que también aprende a quererla.*  
(Saldes, 1993:62).

## INTRODUCCIÓN

**L**os estilos de vida de las sociedades modernas, industriales y de masas son una de las causas más relevantes de los daños ocasionados al ambiente. En ocasiones, la vida diaria nos envuelve de tal modo que no somos conscientes de lo que sucede a nuestro alrededor, por lo que es necesario hacer un alto para reflexionar sobre la problemática ambiental de nuestros días.

Una forma de comprender los problemas de nuestro entorno y actuar para poder solucionarlos, es a través del trabajo de la educación ambiental, sin embargo, es necesario entender que dicha educación no sólo se refiere a lo que regularmente se enseña en las escuelas y se traduce en acciones como: la separación de residuos, el cuidado de las áreas verdes, la reforestación, el cuidado del agua, la recolección de plásticos PET, la elaboración de germinadores o la colecta de latas de aluminio. En el ámbito de la educación ambiental se pretende no sólo poner la mirada en lo natural, sino también en las relaciones sociales que establece el ser humano con el medio y que han detonado la crisis ambiental.

La educación ambiental, como menciona Calixto (2000, p. 10), pretende fomentar saberes, actitudes y valores acordes con un estilo de vida que propicie el desarrollo de relaciones equitativas con el entorno natural, construido y social. Todo esto traducido en una *alfabetización ambiental* que permita una mejor relación con el entorno, de la cual el profesor desde la educación formal debe lograr a través de prácticas congruentes.

González (2001) apuesta por una alfabetización ambiental a partir de un enfoque de formación de ciudadanía crítica que muestre con mayor claridad desde dónde debemos actuar,

---

\* Profesora de Educación Preescolar, maestra en Desarrollo Educativo, UPN.

\*\* Profesora de la Universidad de la Ciudad de México, maestra en Desarrollo Educativo, UPN.

para que la gente pueda comprender que la educación ambiental no sólo tiene que ver con acciones que pierden el sentido de reflexión sobre lo que está pasando en nuestro entorno. Desde esta perspectiva, ¿será posible ofrecer una alfabetización ambiental a los preescolares? En esta alfabetización ambiental están presentes un conjunto de valores ambientales que es necesario abordar con los niños de este nivel educativo.

## LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL NIVEL PREESCOLAR

En el caso de la educación preescolar, las y los docentes deben contar con elementos teóricos que ayuden a entender la educación ambiental como algo que no sólo tiene que ver con cuidar las áreas, separar los residuos sólidos, cuidar las parcelas o hacer germinadores, prácticas comunes que no van más allá de la acción. Es necesario entender que los niños en este nivel se encuentran muy interesados por conocer todo su entorno, es un periodo en que la formación, más que la información, es básica para lograr que niños y niñas se desarrollen como seres humanos.

El nivel preescolar es el lugar donde los niños y niñas entran a un sistema escolarizado, aquí comienzan a formar ciertas actitudes hacia lo que les rodea, es el mejor momento de incorporar una alfabetización ambiental partiendo de las acciones cotidianas. Por ejemplo, es común que los preescolares se dejen llevar por los estereotipos de la televisión, muchos quieren ser como los actores de moda o los personajes de las series de la televisión, esta acción tan cotidiana lleva a los niños a pedir que les compren los productos que sus artistas llevan puestos, aquí la educadora puede aprovechar para cuestionar sobre lo que hay más allá de seguir una moda y hacer énfasis en las consecuencias del consumismo.

Es de vital importancia promover estrategias que permitan a los preescolares comprender el porqué de las acciones que están imitando del mundo adulto y que están dañando su calidad de vida, para que ellos mismos puedan tomar decisiones en asuntos que tarde o temprano afectarán su vida.

En este artículo sobre la educación preescolar, se pretende hacer un alto para reflexionar acerca de las posibilidades de ofrecer una alfabetización ambiental desde las aulas de preescolar, y trabajar con un marco básico para el fortalecimiento de valores ambientales. También se comenta, las como las educadoras asumen consciente o inconscientemente el papel de formadoras ambientales de los niños, además de las múltiples actividades que de forma cotidiana realizan en las escuelas.

*Palabras clave:* preescolar, alfabetización ambiental, educadoras, niños, valores ambientales.



This paper is about preschool education and intends to make a halt for reflecting about the possibilities of offering environmental literacy in preschool classrooms, and of having a basic framework for reinforcing environmental values. Also some comments are made about how preschool teachers assume, consciously or unconsciously, a role as environmental educators for students, besides the manifold activities they daily realize in school.

Un asunto más que concierne a la alfabetización ambiental es el colocarse en una posición crítica frente a posturas de Educación Ambiental que se nos están ofertando a nuestro alrededor. Generalmente, las educadoras buscan información sobre actividades para trabajar en las escuelas, existe una gran cantidad de libros con actividades que se adaptan a las condiciones de los preescolares, pero que se ponen en práctica sin cuestionarse el discurso que hay bajo estas actividades; es entonces que llevamos a cabo acciones para salvar el planeta sin preguntarnos si son realmente benéficas para el entorno o sólo son un remedio efímero para un problema muy complejo.

Valdría la pena reflexionar sobre las recomendaciones que hacemos a los preescolares, por ejemplo, “si tiras basura contaminas el planeta”, “hay que dejar de usar bolsas de plástico”, “no hay que usar el auto porque se contamina la Tierra”, “si juntamos las latas de aluminio y el plástico PET salvamos al mundo”, etcétera, este tipo de consignas vistas desde la mirada de la alfabetización ambiental nos llevarían a cuestionarnos si efectivamente los preescolares pueden contribuir en algo siguiendo estas acciones, o todas estas recomendaciones están haciendo que desviemos la mirada de las grandes empresas que están fabricando una gran cantidad de productos que al final se convertirán en residuos. Un ejemplo claro de este tipo de actividades en los jardines de niños es la campaña para recolectar envases PET y cambiar los puntos que se obtienen por cada kilo por un producto de aparente beneficio para las escuelas. ¿No sería mejor encaminar nuestros esfuerzos

a no consumir estos productos, en lugar de fomentar su consumo con tal de juntar más puntos?

La alfabetización ambiental exige también congruencia: le decimos a los preescolares que deben cuidar el planeta cuando en los jardines de niños se ocupan cantidades exorbitantes de papel de todos los colores y formas para celebrar el mes patrio, el día del amor y la amistad, la navidad, el 12 de octubre, la primavera, etcétera, o para hacer una gran ofrenda o un nacimiento gigante, y todo el papel que se usa generalmente queda en el bote de la basura sin volverse a utilizar, ¿qué mensaje le estamos enviando a los preescolares?

La alfabetización ambiental nos lleva a preocuparnos por entender nuestras acciones con los demás, por vivir en armonía con los diferentes grupos sociales que hay a nuestro alrededor. Desde el jardín de niños se hace un énfasis significativo en respetar las características de los compañeros, de aprender de los pares y respetar sus formas de ver el mundo. El respeto es un valor ambiental fundamental que se debe promover en esta etapa de la vida.

**... alfabetizarse en lo ambiental implica un compromiso para pensar, conocer, actuar y entender nuestro entorno, al igual que un conjunto de valores ambientales como el respeto, la responsabilidad y la solidaridad con los otros.**

## **UN RETO PARA EL DOCENTE DE PREESCOLAR**

En el caso de la educación preescolar, es muy claro que debe ser revisado el concepto de educación ambiental que se maneja en los distintos documentos, en los cuales se guían todas las docentes para llevar a cabo su práctica educativa en los grupos. Se observa un sesgo ecologista en todas las actividades propuestas por las autoridades educativas, ya que se entiende como ambiente sólo lo natural y no la relación con uno mismo y con los demás.

Es también clara la falta de documentos oficiales en los cuales las docentes de educación preescolar puedan tener una información mucho más completa de lo que implica la alfabetización ambiental crítica.

La educación preescolar como primera instancia de la educación básica del país, debería ser el lugar donde se vaya fomentando una actitud diferente con respecto al ambiente; debido a las propias características del desarrollo de los y las preescolares, es el momento idóneo para fomentar hábitos, actitudes y valores para cambiar nuestra relación con el ambiente.

La alfabetización ambiental coloca a los docentes en una postura distinta, invita al educador a reconocer más fácilmente cómo se construyen los significados sobre el ambiente desde distintas posturas, a cuestionarse sobre las relaciones sociales y de poder de nuestro mundo; alfabetizarse en lo ambiental implica un compromiso para pensar, conocer, actuar y entender nuestro entorno, al igual que un conjunto de valores ambientales como el respeto, la responsabilidad y la solidaridad con los otros.

### A MANERA DE CONCLUSIÓN

Por último, es necesario destacar que los docentes de educación básica debemos tener un mayor compromiso para asumir nuestro papel como formadores de seres humanos felices y en armonía con el entorno.

La educación ambiental, al plantearse como una educación crítica ante los estilos de vida propios de una sociedad capitalista, también tiene que cuestionarse sobre los valores que se están gestando como parte de este mundo globalizado en el que estamos viviendo.

Es por esto que los maestros de educación básica nos enfrentamos al reto de definir qué entendemos por ambiente, puesto que es el marco referencial de la incorporación de la dimensión ambiental al currículum escolar. La educación ambiental es una dimensión emergente que necesita ser integrada a la educación formal de las escuelas de nuestro país,

los docentes de preescolar tienen el enorme reto de alfabetizarse en lo relativo al ambiente, así como construir un cambio en la forma de concebir el mundo, para no seguir reduciendo nuestras prácticas con los preescolares a acciones sin sentido y con poco o nulo beneficio para resolver la crisis ambiental. La educación ambiental es un vínculo claro para entablar una nueva relación con el medio ambiente en todas sus facetas: la relación del ser humano consigo mismo, con los demás, con el entorno natural; una relación en donde los valores constituyen una guía orientadora de nuestras acciones. @

### REFERENCIAS CONSULTADAS

- Calixto F. Raúl (coord.), *Escuela y ambiente. Por una educación ambiental*, UPN, México, 2000..
- González, G. Edgar, “¿Cómo sacar del coma a la Educación Ambiental? La alfabetización: un posible discurso pedagógico-político.”, en *Gaceta Ecológica. Nueva época*, Núm. 40, otoño, 2000.
- Reyes, R., *La educación popular y la dimensión ambiental del desarrollo*, CESE. Contribuciones educativas para sociedades sustentables, Pátzcuaro, Michoacán, 1997.
- UNESCO, *La Educación Ambiental ante la complejidad y la globalización*. Documento de conclusiones de la Reunión de Expertos en Educación Ambiental. 20-24 de noviembre, Santiago de Compostela (Antología del Seminario Educación Ambiental, UPN. Comp. Esperanza Terrón Amigón), 2000.
- Wuest, Teresa, *Ecología y educación*, México, CESU-UNAM, 1992.

# La distribución del patio escolar: procesos valorativos de los alumnos respecto a la equidad y la tolerancia

*Ma. Guadalupe Velázquez Guzmán\**

gvelaz@upn.mx

**L**a escuela, como institución educativa, es el lugar de reunión de niños y adolescentes con diferentes procesos de socialización, de madurez emocional y de experiencias vividas, quienes participarán en ciertas prácticas de la vida escolar cotidiana y aprenderán significados sociales que les proporcionarán o no los conocimientos y habilidades para su formación como futuros ciudadanos y actores sociales. Es en la vida escolar cotidiana donde los maestros, además de enseñar los conocimientos de la educación básica, regulan los comportamientos y las formas de relación entre los alumnos. Esta acción está sustentada en normas explícitas o implícitas que son portadoras de valores y que tienen como objetivo regular el comportamiento deseable para convivir en la comunidad escolar no obstante las diferencias personales.

Ya que la escuela realiza esta importante labor social, consideramos que es necesario entender con cuidado, en contextos naturales, la complejidad a la que se enfrentan sus objetivos educativos cuando se aplica la normatividad escolar para regular un espacio colectivo en donde entran en juego las valoraciones respecto a la responsabilidad hacia unos, así como los derechos de otros, valoraciones que nos revelan la complejidad de la formación del sentido de convivir, pero también nos ayuda a identificar los lugares para construirla.

En este documento nos proponemos identificar los procesos valorativos que se manifiestan cuando los alumnos transgreden uno de los principios de regulación colectiva definida por los maestros. Identificamos estos procesos valorativos a partir de tres conceptos: normatividad, complejidad de los valores individuales y valoraciones, los cuales serán tratados tomando en

---

\* Universidad Pedagógica Nacional. Área Diversidad e Interculturalidad.

cuenta los resultados de nuestra investigación etnográfica, donde podamos observar la complejidad de las relaciones mencionadas, poniendo atención en los efectos que tienen estos procesos en la construcción de la convivencia comunitaria en la escuela.

## CONCEPTOS BÁSICOS

**Normatividad.** Una primera dimensión muy importante en este modelo de análisis es la normatividad. Toda comunidad social, como lo es la comunidad escolar, se conduce por una normatividad que le permita orientar los diversos valores, intereses y necesidades de sus integrantes hacia formas de convivencia y a la realización de sus objetivos. La normatividad, como parte de la cultura y de la historia de una sociedad, contiene los conocimientos y comportamientos elegidos para ser preservados y transmitidos por las instituciones a las nuevas generaciones, a través de procedimientos de socialización. Una característica que nos parece muy importante recordar es que “la norma sustenta un concepto de ser humano, de lo que se espera sea, por lo que define el comportamiento deseable y lo impone a través de la regularidad que se exige y de las sanciones que se aplican si no se cumple, esto es, va imponiendo una manera de ser y de actuar”.

La escuela, como hemos mencionado, es la institución cuya función asignada socialmente consiste en transmitir la cultura y el conocimiento, pero también los comportamientos y valores. Apoyándose en la normatividad, busca conducir hacia sus objetivos educativos a individuos que han pasado por diferentes procesos de socialización y experiencias en sus respectivos grupos sociales, como también de acuerdo a su edad, tienen diferentes necesidades y anhelos, estados de madurez psicológica y emocional; de esta manera los estudiantes expresan comportamientos, valores, intereses y formas de pensar de acuerdo a su edad y socialización adquirida.

**La perplejidad de los valores individuales** constituye la segunda dimensión del modelo. Risieri Frondizi (1999) ve en la relación sujeto-objeto una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto. Esta relación se

Una de las principales preocupaciones educativas contemporáneas es la formación de ciudadanos, de actores sociales que participen en la construcción de mejores formas de convivencia, en las que estén presentes los valores de tolerancia y equidad. La escuela de educación básica, como una de las principales instituciones educativas, realiza cotidianamente prácticas de socialización donde se encuentran éstos y otros valores. En este documento nos proponemos analizar, mediante un modelo conceptual

*Palabras clave:* patio escolar, equidad, tolerancia, normatividad, perplejidad del valor, valoraciones, convivencia, contexto.



A main contemporary educational concern is citizenship education and development of social actors capable to participate in building better ways of living together, in which tolerance and equity values would be present. Basic education school, as a main educational institution, daily realizes socialization practices which include these values as well as others. By means of a conceptual model, in this paper we intend to analyze the valuation processes of students in relation to equity and tolerance when teachers determine, through an implicit rule, the distribution of a common space like the schoolyard.

da en una situación que afecta tanto al objeto como al individuo y, por tanto, al tipo de relación que mantienen, luego, en la valoración va a estar presente la situación. ¿Qué aspectos se distinguen en la estructura del valor? En principio es el ambiente cultural, que en nuestro estudio está dado por la normatividad de la escuela. En segundo lugar, las reacciones del sujeto, en las que están presentes sus necesidades, intereses, expectativas, es decir, las condiciones biológicas, psicológicas y socioculturales. El tercer aspecto se refiere al modo en que el objeto deseado logra satisfacer los intereses y necesidades permanentes del sujeto. En este aspecto es importante tomar en cuenta el conocimiento de la psicología y el desarrollo integral de los alumnos (Fron-dizi, 1999:194-199). La situación es el cuarto factor que hay que tomar en consideración para determinar lo mejor, lo deseable. La situación es el resultado de un conjunto de factores cambiantes de orden físico y humano que van a influir en lo deseable. Si varían las condiciones, las circunstancias en que se da la relación del sujeto con el objeto, variará lo preferible, ya que afectará la relación del sujeto con el objeto valorado (Fron-dizi, 1999:226-233).

**La valoración.** La tercera dimensión del modelo es la valoración. En la valoración subjetiva está presente el dilema entre lo deseado y lo deseable. En lo deseable, como hemos mencionado, se encuentran las normas sociales y culturales. En la valoración, los individuos ponen en juego el saber que portan de lo bueno, de lo justo y de otros valores, que aplican en las situaciones que requieren respuestas valorativas ante la evidencia de los hechos. Gadamer (1997) llama a este conocimiento “saber ético-práctico”, que es fuente de saber de los miembros de una comunidad,

con el que se puede ir integrando un sentido de lo verdadero y lo justo común a todos.

Respecto a la valoración, González. J. (1990:61-69) afirma que uno de los rasgos fundamentales de la naturaleza humana es la necesidad y la capacidad de valorar, de deliberar, es decir, diferenciar de manera cualitativa estableciendo prioridades, jerarquías, gradaciones, para de ahí preferir y optar.

De acuerdo con estos conceptos, la formación de los valores en los alumnos para la convivencia en la comunidad escolar, es un proceso educativo complejo que se mantiene en constante tensión. Estas características dinámicas, resultantes de la relación sujeto-objeto valorado, muestran que los criterios fijos y de aplicación mecánica tienen sentido sólo para una tabla normativa y regulativa vertical e inmutable. En cambio, si se reconoce la dinámica de sus características, se acepta que no hay recetas de aplicación mecánica para resolver los conflictos de valores. Asimismo, las cualidades de las dimensiones que intervienen nos muestran que las reglas permiten o restringen la conducta de los individuos, pero no guían la totalidad de los movimientos por prescripción, ni se siguen de forma mecánica.

## APLICACIÓN DEL MODELO CONCEPTUAL

El estudio etnográfico al que se refiere el caso que se expone a continuación, se realizó durante un año escolar, en una escuela primaria del turno vespertino al sur del Distrito Federal. Consta de cinco casos en los que se registraron los problemas que surgían por la falta de cumplimiento de las reglas por parte de los alumnos de este turno. Los problemas tratados se refieren a: el pago de la cuota escolar, la cooperativa en la escuela, el trabajo en

el salón de clase, necesidades, deseos e intereses de los alumnos y el patio escolar. Como parte de los resultados de la investigación, se identificaron las actitudes valorativas de los alumnos hacia la normatividad, en las cuales es una constante que los alumnos aceptan los principios generales del comportamiento social a los que se refiere la norma, pero alumnas y alumnos proponen, argumentando, innovadores procedimientos para su aplicación, orientados por los valores de justicia distributiva e imparcialidad.

Los protagonistas de este estudio fueron 13 niñas y 14 niños que cursaban el 6o año de primaria. En los cinco casos, la observación, el registro detallado de las interacciones, el análisis del discurso en contexto y las acciones de los alumnos, fueron los recursos metodológicos que permitieron identificar los procesos valorativos que nos interesan.

Mediante los conceptos del modelo expuesto, como recurso de análisis, vamos a tomar uno de los casos del estudio realizado, del que por falta de espacio sólo se expondrá el fragmento donde se puede apreciar, por una parte, el problema que surge entre los alumnos por el incumplimiento de las reglas, sus argumentos y acciones en esta situación, así como los valores e intereses que ponen en juego; por otra parte, se observa la aplicación de las reglas y sanciones de las maestras ante este problema, teniendo como telón de fondo el bienestar y cuidado de un grupo de alumnos que forma parte de la comunidad escolar. El objetivo es identificar cómo se dan los procesos valorativos a los que se refiere el modelo de análisis conceptual, identificando cuáles son los efectos para la construcción de la convivencia comunitaria.

### El patio escolar

En la escuela primaria hay niños de diferentes edades: los niños pequeños que cursan los primeros años de primaria y los mayores que cursan 5º y 6º años. Los alumnos tienen clases en sus respectivos salones, pero a la hora de recreo todos se reúnen en un solo espacio que es el patio escolar. Los maestros han definido una

regla para la hora del recreo que establece que “Los niños mayores no pueden jugar fútbol en el patio de la escuela durante el recreo, porque pueden causar un accidente a los niños de 1º y 2º años.

La regla así establecida es difícil de cumplir por parte de los alumnos, quienes, después de permanecer sentados en el salón de clase durante horas, aprovechan que los maestros están en junta para jugar los juegos que se les prohíben.\*

En determinado momento, una de las maestras se asoma y observa cómo están jugando pelota unos alumnos y, como autoridad y vigilante del cumplimiento de las reglas en la escuela, interactúa de la siguiente forma con los alumnos:

1. Ma.: “¿Son de 6º esos alumnos?”
2. Alumno: “Sí, creo que del maestro Zenaido.”
3. Ma.: “A ver, muchachos, ¿quién les dio permiso de andar jugando fútbol, si está prohibido?”
4. *(Todos los alumnos de 6º que estaban jugando se detienen para oír a la maestra.)*
5. Juan Carlos: ¡Ay!, ¿por qué está prohibido, si es nuestro recreo, maestra?”
6. Ma.: “Porque lastiman a sus compañeros de 1º y 2º.”
7. Fernando: “Pues que no se acerquen” *(con voz baja)*.
8. Ma.: “Bueno, ¡ya! A ver, me van a dar la pelota.”
9. Fernando: “¡No! Mejor nada más la desinflamos y ya.”
10. Serapio: “¿Sí, nos quitamos de aquí y la desinflamos?”
11. Ma.: “¡No, porque ni la desinflan, ni nada!”
12. Ma.: “Pues, si obedecen y se comportan se las devuelvo.”
13. Serapio: “Ya dénsela.”
14. *(Todos van y se acercan a la barda, luego se sientan.)*

\* Este caso se puede ver en su versión amplia en Velázquez, Ma. G., 2006.

El problema de convivencia del cual partimos es la distribución del espacio de recreo como recurso restringido entre los alumnos de la escuela, en el que ni la regla ni las sanciones logran conducir a una parte de la comunidad hacia el bien colectivo, ya que mientras los maestros vigilan, los alumnos la cumplen, pero si los maestros no están presentes los alumnos transgreden la regla al jugar fútbol en el patio de recreo.

Hemos afirmado que la normatividad contiene los comportamientos elegidos como deseables de ser preservados, se elige de acuerdo con el concepto de hombre que sustenta y define comportamientos en el ser humano desde el exterior. ¿Qué concepto de alumno sustenta la regla en este caso? Según nuestros registros, la regla es definida por los maestros; a los alumnos no los consideran con posibilidades para participar en su definición. La normatividad no toma en cuenta los derechos y necesidades de todos los integrantes, sólo a los más pequeños, luego, no logra incluir la necesidad de juego de los alumnos mayores junto con las posibilidades de cuidado de los alumnos menores, porque ve por el bien de unos pero controla los intereses de otros, provocando con esto un conflicto entre los integrantes de la comunidad escolar.

¿Cómo responden los alumnos mayores ante esta definición de comportamientos desde los maestros? Hemos distinguido en nuestros conceptos la relación del sujeto frente a las propiedades que se hallan en un objeto valorado, en el que están presentes sus necesidades, intereses y expectativas, en una determinada situación donde tiene que elegir entre lo deseado y lo deseable. De acuerdo con este concepto, el juego de fútbol es un objeto deseado porque representa para los alumnos el movimiento con libertad, la organización autónoma del juego, el liderazgo, la competencia; necesidades, intereses y expectativas que provoca que los alumnos mayores actúen defendiendo sus propios intereses de grupo y transgredan la regla, sin importarles la sanción. De esta manera,

los alumnos son consistentes con sus valores lúdicos deseados, pero incoherentes ante la regla deseable y no contribuyen con el bien parcial de algunos. Sólo dos alumnos cumplen con no jugar y están como observadores del juego.

Por otra parte, ante esa situación los alumnos expresan valoraciones en sus argumentos, en donde están proponiendo ciertos procedimientos para cumplir con lo deseable de la regla. Son argumentos que provienen de los alumnos como integrantes de la comunidad y muestran cómo entienden los valores de equidad y distribución del espacio colectivo del recreo. En la interacción 5, la pregunta y argumento de Juan Carlos están fundados en la razón del derecho al recreo. En la interacción 7, la argumentación de Fernando ante la evidencia de los hechos está proponiendo una delimitación de espacios, el espacio de los niños pequeños y el de los otros. Es decir, hay un solo patio y la propuesta tímida que está haciendo es la separación de espacios. En la valoración, los alumnos ponen en juego su saber de lo bueno, de lo justo y de otros valores que poseen y lo aplican en la situación que les demanda respuestas valorativas ante la evidencia de los hechos. En sus argumentos identificamos un saber ético-práctico que puede contribuir, si se toma en consideración y se pone a prueba, a una adecuación de la regla general a la situación específica. En los argumentos encontramos que proponen distribuir el espacio, respetando el derecho de todos, lo cual puede lograrse de manera creativa en la alternancia del espacio. Esta alternancia permite responder a los intereses de juego de unos, ofreciendo también seguridad a los más pequeños. Por otra parte, los dos alumnos que cumplen con la regla tal como fue definida por los maestros, contribuyen a la reproducción del orden establecido por los maestros, se distinguen por la obediencia, pero no ofrecen criterios o alternativas que resuelvan la confrontación de valores entre el derecho y la responsabilidad de unos y la seguridad personal de otros, como sucedió en este caso.

## REFLEXIONES FINALES

Hemos analizado en contexto, mediante el modelo conceptual, los procesos valorativos que maestros y alumnos expresan respecto a los valores de equidad y tolerancia, cuando se tiene un bien colectivo que se tiene que distribuir entre los alumnos. Para los maestros, el valor de lo justo significa ver por el bien de unos, pero controlar la necesidad de los alumnos mayores respecto a su objeto valorado. La tolerancia para los maestros significa el “sacrificio”, en el que los alumnos deben posponer sus propios intereses y necesidades por el bienestar de los otros. En estos valores no se toma en cuenta el modo en que el juego valorado por los alumnos mayores satisface sus intereses y necesidades físicas, emocionales y sociales.

Para los alumnos, el valor de lo justo está en distribuir el espacio respetando el derecho de todos, y están proponiendo la delimitación de espacios para los pequeños y para los mayores que “también tienen derecho a su recreo”. Los alumnos no aceptan el valor del autosacrificio ni se muestran tolerantes.

De acuerdo con estos resultados, ni la regla, ni el control, ni la sanción definidos por los maestros logran la educación deseable, esta es: “la formación de ciudadanos y de actores sociales que participen en la construcción de mejores formas de convivencia”. Lo que sí provoca la regla establecida es la transgresión, porque los alumnos no la reconocen como un medio equitativo para el bien de todos.

El patio de recreo, como lugar de convivencia de los alumnos, puede ser un medio educativo muy importante para que éstos puedan participar con sus propuestas y argumentos en los procedimientos de regulación del espacio para que convivan todos, aprendiendo de la participación y la experiencia que vayan teniendo en la aplicación y ponderación de sus propuestas acerca de cómo se puede administrar un bien que es para todos. Participación que puede ser orientada de forma educativa por los maestros, teniendo como objetivo la administración conveniente del patio de recreo. @

## BIBLIOGRAFÍA

- Edwards, Derek, “A Commentary on Discursive and Cultural Psychology”, en *Culture & Psychology*, Núm. 1, Vol. 1, Londres, SAGE Publications, 1995, pp.55-65.
- Edwards, Derek, *Discourse and Cognition*, Londres, SAGE Publications, 1997.
- , “Emotion Discourse”, en *Culture & Psychology*, Vol. 5, Núm. 3, 1999, pp. 271-291.
- Foucault, Michael, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI 2001.
- Fronidizi, Risieri, *¿Qué son los valores?*, México, FCE, 1999.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y Método I*, Salamanca, España, Sígueme, 1997.
- Velázquez, Ma. G., *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*, México, Ediciones Pomares-UPN, 2006.
- Velázquez, Ma. G. y A. Candela, “Juicio moral de los alumnos en situaciones cotidianas de normatividad escolar”, en *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*, México, Gernika, tomo II, 2006, pp. 335-356.
- Villoro, Luis, *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*, México, FCE, 1998.

# El sentido axiológico en las escuelas de educación primaria en el fomento de una cultura del cuidado del agua

*Raúl Calixto Flores\**

rcalixto@upn.mx

*Si el hombre es un gesto  
el agua es la historia.*

*Si el hombre es un sueño  
el agua es el rumbo.*

*Si el hombre es un pueblo  
el agua es el mundo.*

Joan Manuel Serrat

## PRESENTACIÓN

**L**a educación primaria representa una valiosa oportunidad para los niños de reafirmar los valores aprendidos en su familia. O bien, de contribuir en la formación de valores para la vida.

Desde nuestra perspectiva, los niños que acuden a las escuelas de educación primaria se encuentran consolidando los valores adquiridos en la familia. Los valores se encuentran entre el sentir y el pensar, a partir de situaciones de carácter social, que desde la infancia se van conformando. La mayor parte de la población adulta en nuestra sociedad no posee los valores relacionados con la cultura del cuidado del agua, porque probablemente no se fomentaron dichos valores desde la niñez. Es en las escuelas de educación básica donde se puede formar a las nuevas generaciones en esta cultura.

El agua es un recurso natural que puede ser renovable, pero es finito; el agua tiene el valor intrínseco de la vida.

Del agua que cubre 70% de la superficie terrestre, sólo 2.5% corresponde a agua dulce, el resto a salada. De esta pequeña fracción, 70% se encuentra congelada en los casquetes polares y 30% restante distribuido en la atmósfera, en los cuerpos de agua superficiales y en los acuíferos

---

\* Maestro del Área 2 Diversidad e Interculturalidad. Cuerpo Académico Valores en la Educación en el Siglo XXI: Ambiente, Derechos Humanos y Sexualidad de la UPN.

fuentes no siempre explotables. Menos de 0.01% del agua del planeta es aprovechable para consumo humano

*México no se considera como un país con escasez de agua, ya que si bien su dotación promedio por habitante (de 4.99 mil m<sup>3</sup>/hab/año) es menor que la de países como Brasil y Estados Unidos de América, es mayor que la de países como Francia, China y la India, y ciertamente no llega a los niveles críticos de países como Arabia Saudita. Pero la problemática del agua en México no es la cantidad absoluta del agua que recibe cada año, sino su distribución temporal y espacial muy irregular. Así, de una precipitación media total de alrededor de 772 mm/año, equivalente a 1,519 km<sup>3</sup> de agua, el sureste del país recibe la mayor cantidad. De ésta, la mayor parte llega entre junio y septiembre.<sup>1</sup>*

En nuestro país, lamentable se observa en la mayoría de la población la carencia de valores hacia el cuidado del agua. Se desperdicia y contamina, probablemente en la actualidad no hay río que se encuentre limpio, la mayoría contiene desechos industriales, agrícolas o ganaderos, como aguas negras de los poblados o ciudades, que vierten sin parar todos días sus desechos.

En México, de acuerdo con el Consejo Coordinador Empresarial (2001), se espera en ese año una población de 150 millones El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2000), y que cada persona necesitará 300 litros de agua diariamente para satisfacer sus necesidades básicas.

México enfrenta una problemática compleja en torno al agua, en la que la educación puede jugar un papel relevante para formar una cultura diferente de la relación del ser humano con este elemento; sensibilizarlo sobre los problemas del agua y su importancia, es condición indispensable para conseguir la preservación y aprovechamiento sustentable del recurso. Esta falta de valores hacia el cuidado del agua está asociada a múltiples factores, entre los cuales la ausencia de un sentido axiológico en

¿Cuáles son los valores inherentes en una cultura del cuidado del agua?, ¿cuál es el papel de las escuelas de educación primaria para formar a los niños y jóvenes en la cultura del cuidado del agua?, y ¿cuál es el papel de los profesores de educación primaria en la formación de valores? En este escrito reflexionamos a partir de estas preguntas; se plantea el presupuesto que los valores ayudan a regular las relaciones que se establecen entre los seres humanos y a propiciar una verdadera cultura del cuidado del agua.

*Palabras clave:* Axiología, valores, escuela, cultura, cuidado, agua.



What are the inherent values in a water-care culture? What is the role of primary education school on training children and youngsters in a water-care culture? And what is the role of primary education teachers in values teaching? Standing from these questions we state in this paper the presupposition that values help to regulate the relationships established between human beings, and they also help to encourage a real water-care culture.

<sup>1</sup> [http://www.semarnat.gob.mx/libro\\_blanco/parte\\_2/p28x1.shtml](http://www.semarnat.gob.mx/libro_blanco/parte_2/p28x1.shtml), (22/05/2001 06:20:40 p.m.)



la educación primaria tiene una especial importancia. El origen de la falta de valores no sólo radica en la educación formal, también en la educación que se transmite por distintos medios y en la política instrumentada por el Estado en tal sentido.

El papel del Estado, reflejado en las políticas públicas, es fundamental para la transformación de la cultura del cuidado del agua por medio de la educación. La educación puede contribuir significativamente, desde los primeros niveles de la educación básica, al desarrollo de los valores asociados con el cuidado del vital recurso.

Las siguientes líneas tienen el propósito de orientar la reflexión sobre la importancia del sentido axiológico en las escuelas de educación primaria en el fomento de esta cultura. El artículo comprende tres apartados: los valores inherentes en una cultura del cuidado del agua, el papel de las escuelas de educación primaria para formar a los niños y jóvenes en la cultura del cuidado del agua y el papel de los profesores de educación primaria en la formación de valores.

### **LOS VALORES INHERENTES EN UNA CULTURA DEL CUIDADO DEL AGUA**

El proceso de evidenciar el sentido axiológico de la escuela, implica cuestionarse sobre las finalidades, propósitos y objetivos de la edu-

cación.<sup>2</sup> Este tema plantea preguntarse sobre el quehacer de la escuela y de cada uno de sus actores, ¿para qué educamos?, y ¿para qué formamos en valores? El sentido axiológico comprende la elección de determinados valores que permiten identificar ciertas cuestiones importantes para la vida de los sujetos que pertenecen a un determinado grupo social. Los valores son inherentes en el proceso educativo, pero pocas veces los profesores son conscientes del sentido axiológico que imprimen con su práctica cotidiana en las escuelas.

La Axiología es la parte de la Filosofía que estudia los valores, con el objeto de formular una teoría que permita explicar la existencia y la vigencia de todo un mundo de producción humana que tiene importancia definitiva para la vida del hombre y su desarrollo histórico social. Axiología proviene de los vocablos griegos *axios*, “lo que es valioso o estimable”, y *logos*, “ciencia”, teoría del valor o de lo que se considera valioso.

La Axiología no sólo trata de los valores positivos, sino también de los valores negativos, analizando los principios que permiten considerar que algo es o no valioso, y considerando los fundamentos de

<sup>2</sup> La palabra Axiología fue empleada por primera vez, en el siglo XX, por el francés Paul Lapie en su obra *Logique de la volonté*, 1902, y posteriormente por el alemán Eduard Von Hartmann en su libro *Grundriss der Axiologie*, 1908.

tal juicio. La investigación de una teoría de los valores ha encontrado una aplicación especial en la Ética y en la Estética, ámbitos donde el concepto de valor posee una relevancia específica.

La Axiología pretende constituirse como una ciencia reflexiva y crítica, que analiza desde la objetividad de la razón el problema moral referido a la representación de esas “guías” para la vida práctica que son los valores.

El valor se entiende por lo que debe ser, sea o no sea. El deber ser del valor se percibe con más nitidez cuando no es

*[...] el cual está conformado por los actos humanos que proceden con plena conciencia y libertad y van acompañados de un sentimiento de deber ser; es el ámbito del ejercicio de la libertad responsable.<sup>3</sup>*

Existen varias tendencias en la Axiología, el subjetivismo sentimental (los valores están ligados a las personas), el subjetivismo tendencial (los valores dependen de nuestras inclinaciones), el objetivismo axiológico (el valor está ligado al existente, pero éste en sí no es el valor sino que es el portador), la tendencia kantiana (la valoración depende de la voluntad autónoma o del acto volitivo), tendencia fenomenológica (existen valores objetivos que sólo pueden ser captados mediante la intuición), tendencia psicológica (los valores son relativos ya que dependen de las inclinaciones y afectos del individuo), tendencia sociológica (el ser humano es la verdadera fuente de valor) y la tendencia

<sup>3</sup> Latapí, Pablo. *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, p. 81.

metafísica (los valores supremos son los que se fundamentan en lo absoluto).

Para los propósitos del presente documento, resultan relevantes los trabajos de Max Scheler (1875-1928), quien menciona que los valores son cualidades de orden especial que descansan en sí mismos y se justifican por su contenido. Este autor plantea que el sentimiento del valor es una capacidad que tiene el ser humano para captar los valores.

Scheler plantea que los valores son cualidades independientes de los bienes: los bienes son cosas valiosas y aun cuando un bien nunca hubiera “valido” como “bueno”, sería, no obstante, bueno; por lo tanto, los valores, en tanto cualidades independientes, no varían con las cosas. Plantea que sólo nuestro conocimiento de los valores es relativo, no los valores mismos.

En este plano, la cultura del cuidado del agua trasciende al sujeto, el valor del amor solidario va más allá de la desaparición del percibir sentimental, no suprime el ser del valor.

El agua en sí tiene un valor vital, sin ella no existe la posibilidad de vida, así que el agua comprende los valores básicos. Además, el agua tiene un valor productivo (agrícola, industrial o de consumo); sin embargo, interesa en este artículo develar los valores que trascienden al ser humano y que se encuentran en el beneficio de los demás. La educación en valores propicia el desarrollo de la cultura del cuidado del agua, cuando el sujeto realiza la preferencia de un valor por el valor mismo.

La acción del cuidado del agua de acuerdo con la jerarquía de valores de Scheler, se encuentra en un plano supe-

**México enfrenta una problemática compleja en torno al agua, en la que la educación puede jugar un papel relevante para formar una cultura diferente de la relación del ser humano con este elemento**

rior, ya que va de lo de lo agradable a lo santo, pasando por lo vital y lo espiritual— es apriorística y precede, por lo tanto, a cualquier relación entre los bienes. La jerarquía no se aplica a los bienes (agua), sino que se aplica a los valores que están presentes en tales bienes (solidaridad humana y amor).

El valor del amor solidario trasciende al ser humano cuando dos o más personas se unen y colaboran de forma mutua en bien

de la salud o vida de los demás. La solidaridad es un valor de gran trascendencia para el género humano, que implica un acto de amor, de darse a los demás.

Educar para el amor solidario conlleva una preferencia hacia la libertad, hacia el desarrollo complementado con el bienestar de los otros. La solidaridad humana implica la unión y colaboración mutua.

La solidaridad humana está entrelazada al amor, considerando

el amor como un valor supremo. El amor no existe para uno mismo, sino que existe para otros. El amor como valor es altruista, y se da constantemente para el beneficio de los demás. Este valor es difícil de observar en la escuela, en donde a cambio de dar, se enseña a recibir. Y se enseña a los alumnos a ponderar el amor como un acto que nos recompensará. Los niños aprenden a hacer un balance, ¿cuánto recibo?, ¿cuánto puedo dar? Se fomenta en los niños que recuerden constantemente lo que se han dado para obtener un beneficio.

El amor como valor se observa en el acto de dar sin la condición de recibir. El amor es un valor que sustenta las relaciones humanas con dignidad y profundidad, que se funde con la solidaridad. El amor solidario implica, para Scheler, la participación activa en la promoción del otro, como si de uno mismo se tratara. Este valor está presente en la cultura del cuidado del agua porque la solidaridad signifique la toma de conciencia vivencial de que el otro es parte constitutiva de uno mismo. El amor solidario implica que en la conciencia social de una comunidad de que todos son miembros activos, sin discriminación alguna posible.

El amor solidario está implícito en la cultura del cuidado del agua, ya que es un acto que no espera una retribución a cambio, sino el bien de los demás.



La conservación del medio ambiente y el cuidado del agua están en la esencia del ser humano, de acuerdo con Scheler los valores son cualidades de orden especial que descansan en sí mismos y se justifican por su contenido, el ser humano posee el sentimiento de valor. En el nivel de educación primaria se puede fomentar una cultura en valores en la escuela, en donde el valor del amor solidario resulta fundamental para favorecer una cultura del cuidado del agua. Es importante conocer la información, pero es prioritario reconocerse en ésta y enseñar a las nuevas generaciones a asumir posiciones de acuerdo con su forma de pensar.

### **EL PAPEL DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA FORMAR A LOS NIÑOS Y JÓVENES EN LA CULTURA DEL CUIDADO DEL AGUA**

Existe la evidencia de serios problemas en las escuelas de educación primaria de nuestro país, como se observa en los resultados obtenidos por los niños mexicanos en los distintos exámenes internacionales y nacionales de conocimientos.

Existe información acerca del bajo aprovechamiento de los alumnos y de la calidad de la enseñanza en las escuelas de educación básica. De acuerdo con los datos reportados por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico OCDE (2004), los niveles de educación en México son iguales a los de hace una generación, los educandos están rezagados en capacidad de lectura, el promedio de años que dedican a la escuela es muy bajo y la carga escolar por maestro es excesiva. Pero hasta el momento no se han realizado evaluaciones sobre los valores que poseen los educandos de estos niveles educativos.

La realidad de nuestro país es que sólo 7% de los alumnos que concluyen la educación primaria llegan a la educación superior, y de éstos un reducido porcentaje trabaja en el campo en que se formó. Muchos de estos niños y jóvenes no obtienen los aprendizajes esperados, con estos hechos se margina el sentido humanista de la educación.

En estos resultados quedan fuera diversos componentes que también son fundamentales conocer, como el papel de los profesores, la calidad de los materiales educativos, la pertinencia de los programas de actualización, entre otros más, y los valores que se fomentan en las escuelas. Más allá de los diferentes discursos que podamos elaborar para justificar esta situación, la realidad es que a la mayoría de los niños y jóvenes escolares se les proporciona escasos elementos formativos.

Los niños y jóvenes en las escuelas carecen de oportunidades para apropiarse de los valores relacionados con la cultura del agua. La currícula de educación primaria incluye los contenidos disciplinarios. Se observan una serie de contenidos referidos al cuidado del agua en el plan de estudios 1993:

- Primer grado. El ambiente y su protección
  - Importancia del agua para la vida. ¿Quién necesita el agua? Libro integrado, pp. 86, 87, 88, 89.
  - El agua es un recurso escaso.
  - El uso adecuado del agua en la casa y la escuela. Tú puedes colaborar. Libro integrado p. 85, ¿Y el agua de tu localidad? Libro integrado p. 90.
- Segundo grado. El ambiente y su protección
  - El agua. Actividades comunes que contaminan el agua. El cuidado del agua. Libro integrado pp. 96 y 97.
- Tercer grado. El ambiente y su protección
  - El agua y el aire. Su relación con las plantas y con los animales. Libro de ciencias naturales (LCN). Lección 5 p. 26, 28, 48. Lecciones 10 y 11.
  - En el LCN se encuentra Ciclo del agua, pp. 48 y 49.
- Cuarto grado. El ambiente y su protección
  - El agua. LCN. Lección 31, p. 160.
  - Formas sencillas de purificar el agua. Ebullición, filtración, cloración.

– Quinto grado. El ambiente y su protección

- Contaminación del aire, el agua y el suelo. LCN. Lección 5, pp. 28-33; Lección 7, pp. 38-41.

– Sexto grado. El ambiente y su protección

- Crecimiento de las poblaciones. LCN. Lecciones 10 y 16.
- Características y consecuencias p. 71.
- Explosión demográfica p. 59.
- Agentes contaminantes. Lección 13.
- Tipos de contaminación y daños que ocasionan, p. 28.

Materia, energía y cambio

- Ciclos naturales del agua y el carbono. LCN. Lección 4.

Estos contenidos son importantes y pertinentes, pero se requiere trabajar también con los valores que propicien que los niños sientan la importancia de cambiar sus comportamientos. Como lo refiere Max Scheler, las cosas son percibidas, los conceptos son pensados, los valores son sentidos.

El sentido axiológico de la escuela puede enseñar a los niños y jóvenes a preferir determinados valores sobre otros. Las relaciones cotidianas entre los distintos actores de la escuela van conformando los valores. Pero también se pueden planear diversas situaciones en el aula como los “dilemas morales” que, al ser analizados o practicados por los niños a través de los “axiodramas”, develan los valores presentes.

En las escuelas de educación primaria son frecuentes las expresiones que fomen-

tan el individualismo y la competencia, que exaltan el logro individual sobre el colectivo. Los profesores y directivos pueden fomentar la solidaridad humana de distintas maneras, priorizando el bien colectivo sobre el individual en la comunidad escolar.

Colaborar de manera desinteresada en el bienestar común no es una obligación que se pueda imponer a nadie, el cuidado del agua implica un deber ser en nuestra conciencia.

En las escuelas de educación primaria se pueden desarrollar prácticas sociales en las cuales los niños participen en la construcción de valores respecto al cuidado del agua.

De todos los procesos que ocurren en la escuela, no todos pueden ser considerados educativos, se pueden caracterizar algunos que tienen que ver más con el control, el ejercicio del poder, rutinas administrativas, etc. En las escuelas de educación primaria se deben de resaltar las acciones que tiendan a la formación de los valores. Existen prácticas y mitos del ámbito social que se reproducen en las escuelas.

Esta situación hace que sean las escuelas de educación primaria un campo fértil para la existencia de los mitos generados en torno al agua. A pesar de que en México empieza a existir la carencia del agua, aún persisten en algunos sectores de nuestra sociedad mitos sobre la donación de los órganos y tejidos como los siguientes:

“A México le sobra el agua.”

“El agua es un recurso ilimitado.”

“El agua limpia es muy barata.”

“El agua es un recurso que tendremos siempre.”

**El fomento de valores para la cultura del cuidado del agua en las escuelas de educación primaria, está en gran medida en las potencialidades de los profesores que trabajan en ella**

Estos mitos constituyen verdaderos obstáculos en la población adulta; sin embargo, en los niños, por medio de imprimir un sentido axiológico a la educación, se puede iniciar la erradicación de estas ideas.

Las escuelas de educación primaria tienen un sinnúmero de exigencias institucionales que se manifiestan, lamentablemente, en la desatención a la formación de valores. Por ejemplo, resulta más importante la propuesta institucional de la “educación de la calidad” que fomentar el valor de la solidaridad humana.

En las escuelas de educación primaria, es posible identificar las posibilidades inherentes a su contexto como las direcciones que resultan de las relaciones presentes.

### **EL PAPEL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA FORMACIÓN DE VALORES**

La formación de los profesores en valores es mínima, tampoco está presente en los programas de actualización y formación docente. Ante este hecho, es de esperarse que se diseñen acciones de actualización y formación que tiendan a una formación en valores en los profesores de educación básica. Al respecto, se han impartido algunos cursos relacionados con los valores del cuidado del agua:

- “El uso eficiente del agua desde las escuelas primarias.” (2000)
- “Estrategias para fortalecer los valores en la educación.” (2006)
- “Educación básica y sustentabilidad.” (2006)
- “El uso eficiente del agua desde las escuelas primarias.” (2000)



Sin embargo, es una actualización aislada, aún estos contenidos y el sentido axiológico no están presentes en los programas de formación de profesores de educación primaria.

Hay que considerar que las posibilidades reales del desarrollo del sentido axiológico en las escuelas de educación primaria, dependen de múltiples factores, tanto externos como internos; sin embargo, uno de los más importantes corresponde al papel del profesor y directivos.

El fomento de valores para la cultura del cuidado del agua en las escuelas de educación primaria, está en gran medida en las potencialidades de los profesores que trabajan en ella. Estas potencialidades sólo pueden ser reconocidas cuando los propios profesores analizan las representaciones que poseen sobre las distintas actividades docentes que de forma cotidiana realizan, entre éstas, el sentido axiológico para el fomento de una cultura del cuidado del agua.

Los procesos micro y macro de la organización educativa son construidos por los profesores y directivos, y así se puede asumir la generación de valores como una actividad compartida que trascienda en la incorporación de los mismos.

Cada profesor, en este sentido, es una fuente importante para que persista la inercia educativa e, incluso, se obstaculice el desarrollo de la institución. Pero también constituyen la principal fuente para la transformación y desarrollo de los valores.

La perspectiva que se presenta en este escrito es la de considerar el sentido axiológico como premisa para la formación de una cultura del cuidado del agua desde la

escuela. Esta perspectiva requiere que los profesores y directivos de las escuelas de educación primaria tomen conciencia de los valores implícitos en la cultura del cuidado del agua, por las siguientes razones:

1. Los profesores fomentan un conjunto de valores para la convivencia y solidaridad en las interacciones cotidianas con sus alumnos.
2. Los profesores hacen realidad de múltiples formas las propuestas curriculares que llegan a sus manos. Estas propuestas cobran vigencia cuando forman parte del currículo vivido de las escuelas.
3. Los profesores y directivos pueden generar un conjunto de experiencias para que los alumnos aprendan de sus padres y éstos, a su vez, de sus hijos, y en los distintos espacios de la escuela los alumnos vivan los valores.
4. Los profesores, como profesionales de la educación, son los que conocen más a los niños y jóvenes que acuden a las distintas escuelas de educación primaria.

El grado de participación y compromiso de los profesores, en el sentido axiológico de la educación, dependen en gran medida de que éstos se interioricen en los niños. Henry Giroux (1993) subraya la importancia de que los profesores integren un conjunto de aspiraciones comunes acerca de los valores, ya que las ideologías no simplemente se implantan en la subjetividad, sino que son históricamente abiertas, las opciones se elaboran y limitan en forma histórica.

**Todos los valores son importantes, cada valor nos ayuda a vivir mejor, cada valor satisface necesidades diferentes o de diferente forma, y contribuyen en su conjunto a la dignidad humana**

Por otra parte, para comprender el sentido del quehacer docente, es necesario tener presente a Paulo Freire (1993), quien a través de la educación pretende la desmitificación de la realidad impuesta, rompe con la dicotomía educador/educando y recupera la concepción humanista de las instituciones educativas.

De acuerdo con estos autores, es posible la integración y la reflexión crítica entre la educación y los valores. Pero esto requiere de una práctica educativa comprometida, lo que implica necesariamente mejorar la formación de los profesores, con un dominio de conocimientos, con sólidos valores educativos, que les permita plantearse el trabajo educativo, desde una perspectiva integradora e interdisciplinaria, y que les permita, a su vez, superar la separación artificial de las instituciones con la realidad concreta.

## ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Los valores se viven y se traducen en diferentes actos cotidianos, pero estos valores no han llegado a impactar la cultura del cuidado del agua. En la actualidad, es muy común el empleo del término “valor” o “valores”, que se utiliza de forma constante en los medios de comunicación y en las instituciones educativas y culturales de todo tipo.

Sin embargo, se practican menos de lo esperado, ¿cómo llegar del plano discursivo al plano práctico? La respuesta no se restringe sólo a las actividades de las escuelas, constituye un problema de conciencia social, en el que todas las participaciones hacia el desarrollo de un sentido axiológico pueden aportar elementos para fomentar la cultura de donación de órganos y tejidos.

La educación tiene un papel fundamental, aunque limitado cuando en diversos escenarios sociales se orienta a las personas hacia la búsqueda del placer, la acumulación de bienes y el individualismo. En esta orientación, el ser humano es visto como un consumidor.

Revertir este modelo de ser humano requiere, además del fomento del sentido axiológico en las escuelas, el comprender la esencia de las personas, rescatando su dignidad, ofreciendo diversas alternativas de desarrollo humano. Ésteno implica la posesión de bienes materiales, implica vivir de manera digna, implica que aprenda a tener una vida plena y a ser respetado; en este momento adquieren sentido los valores.

En las escuelas de educación primaria se pueden fomentar los valores en los niños, pero éstos se deben de vivir de forma cotidiana, cuando se asiste a un centro de salud, cuando se usa un transporte público, cuando se solicita un servicio, en la forma como somos tratados y en la forma como tratamos a los demás.

Son muchos los retos que se tienen, pero el sentido axiológico en las escuelas puede contribuir de forma significativa en la consolidación del amor solidario y en la cultura del cuidado del agua.

El amor solidario ha sido mal entendido en ocasiones, pero cuando se posee este valor se comprenden el sentido y significado del cuidado del agua.

El sentido axiológico en las escuelas debe partir del reconocimiento del amor solidario, que nos conduzca al fortalecimiento de la dignidad humana, para proporcionar una educación que responda a las necesidades y expectativas de los niños, que los lleve a tener una vida plena y a poder compartirla con los demás.

En nuestra sociedad, se empieza a conocer más sobre el aprovechamiento de los alumnos, pero conocemos muy poco de los valores que se fomentan en la escuela, es tiempo de atender esta formación y de que la sociedad esté informada acerca de qué

valores se fomentan en la práctica cotidiana en la escuela.

Todos los valores son importantes, cada valor nos ayuda a vivir mejor, cada valor satisface necesidades diferentes o de diferente forma, y contribuyen en su conjunto a la dignidad humana.

Los valores nos ayudan a regular las relaciones que se establecen entre los seres humanos y a propiciar determinados comportamientos en la constitución de la cultura; son una guía sobre la cual podemos preferir comportarnos de distinta forma. En el amor solidario se trata de redescubrir la faceta del amor profundo, que es justamente su carácter valioso.

En la educación ambiental está presente el sentido axiológico en el respeto al medio ambiente, que en este artículo se ejemplifica con la cultura del cuidado del agua. @

## REFERENCIAS

- Consejo Coordinador Empresarial, *Eficiencia y uso sustentable del agua en México: Participación del sector privado*, México, CCE, 2001.
- Febrer Barahona, Alberto, "Valor y amor según Max Scheler", en *Revista Filosofía*, vol. 21, núm. 44, 2003, pp. 65-84.
- Freire, Paulo, *Política y educación*, México, Siglo XXI, 1993.
- Giroux, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1998.
- Gramsci, Antonio, *La alternativa pedagógica*, España, Fontamara, 1981.
- INEGI, *Estadísticas del Medio Ambiente, México 1999*, México, INEGI, 2000.
- Latapí, Pablo, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE, 2003.
- Schiller Pam y Tamera Bryant, *Cómo enseñar valores a los niños*, México, Pax-México, 2001.
- SEP, *Libros de texto de ciencias naturales (1º a 6º)*, Educación primaria, SEP, México, 1997.
- Yurén Camarena, *Eticidad, valores sociales y educación*, México, UPN, 1995.

# Desde los mesabancos

EJERCICIO XI ELVIS DOMEZ

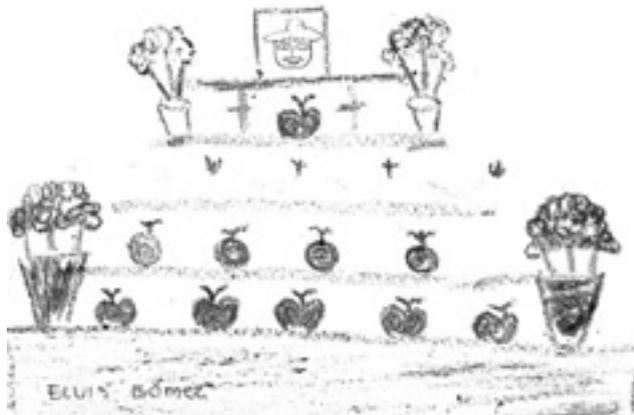


yo cambiaría  
mi pelo y mis  
mano x to do  
mi cuerpo

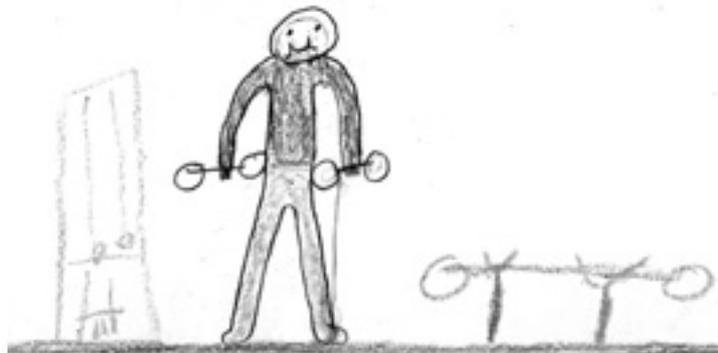
Si yo fuera así me gustaría buscar un  
trabajo que fuera muy bueno para mí.

Que es la muerte y la muerte es para: algo  
que ya no existen.

ESBOZO XII



XI Gabriel López Cruz  
ahí me gustaría bajar de peso un poco y lo  
me gustaría ser más flaco / me gustaría tener  
La piel un poco gruesa y me gustaría el cabello



me gustaría ser un soldado y servir a la ciudad  
y tratarlos bien y poner a los jobetas que estuvieran  
un poco gordo y a los que estuvieran flacos  
los ayudar a ser ejes y los muy duros

Trabajos de los niños Elvis Gómez  
y Gabriel López Cruz

# Educación ambiental hacia nuevos valores para un mundo mejor

*Esperanza Terrón Amigón\**

eterron@upn.mx.

## ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

**L**a educación ambiental es uno de los campos educativos emergentes de fines del siglo pasado que, junto a otros campos como los derechos humanos, la equidad de género y la interculturalidad, tiene como fin primordial la búsqueda de una nueva ética para mejorar el mundo en que vivimos, renovando las relaciones entre los seres humanos y los sistemas ecológicos y promoviendo el respeto a los derechos humanos, la diversidad cultural y entre las culturas, para ofrecer a los ciudadanos del mundo alternativas en pro de una vida mejor.

## NATURALEZA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Comprender la naturaleza de la educación ambiental remite a mirar la educación, dinámica y cambiante, como producto histórico social, pues la educación ha sido una necesidad humana cuyo contenido y principios básicos se han venido modificando en cada época debido a la evolución de las sociedades. Con esta idea, se considera que la educación ha estado presente en todos los procesos del desarrollo humano como socialización (Durkheim, 1976), a través de la cual el sujeto interioriza un sistema de ideas, de valores, de sentimientos y de hábitos que se le imponen desde fuera para adaptarse a la vida social.

Ese proceso, como señala Durkheim, no es neutro sino intencional, y la acción educativa puede ser una actividad consciente –aceptada por el propio sujeto–, que da lugar al sentimiento de la voluntad reflexiva y personal, instrumento de expansión y libertad del individuo; o

---

\* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional adscrita del Área 2 Diversidad e Interculturalidad del Cuerpo Académico Los Valores en la Educación del Siglo XXI, Ambiente, Derechos Humanos y Sexualidad. Miembro fundador de la Academia Nacional de Educación Ambiental (ANEA).

una actividad no consciente, mecanizada que genera la dependencia y la sumisión del mismo.

A diferencia de una educación para la adaptación social de los individuos, la educación ambiental, por sus características, es una educación liberadora, un conocimiento integrador de un conjunto de elementos para una determinada forma de vida, una vida que queremos elegir para convivir mejor entre nosotros y con la naturaleza.

Una educación liberadora de acuerdo con Freire (1997, 2004), es un acto político y de conocimiento, en un proceso de transformación del hombre y de su realidad; las posibilidades de esta educación se gestan en el propio proceso interno reflexivo de lo que soy y de lo que me hace ser; reconociendo que la construcción de mi presencia en el mundo no se consigue en el aislamiento, inmune a la influencia de las fuerzas sociales, ni se comprende fuera de la tensión de lo que heredo genéticamente y de lo que heredo social, cultural e históricamente, de igual modo, tiene que ver conmigo mismo; el reconocimiento de lo que soy y de lo que me hace ser son posibilidades para el cambio.

En tal sentido, se comprende que la educación no es neutra, es un proceso intencional que inicia con la vida, nada más esclarecedor es la propia etimología del término *educare o educere* que indica llevar al exterior a conocerse a sí mismo, llevar al hombre a encontrar su propio camino; se desprende de esta raíz etimológica el papel primordial de la educación para auxiliar al educando mediante el maestro “[...] a encontrar su propio camino, el factor x, su unicidad como individuo, determinante de su posterior proyección en el mundo, con su propia visión, descubrimiento y desarrollo” (Moreno, 2006: 48). El factor x entendido por Moreno como la marca, como el sello propio de cada estudiante, aquello que lo hace original y que no se puede enseñar ni es producto de la formación, como el talento, la creatividad, la intuición. Hay niños que tienen predisposición para la pintura, la música, pero es un misterio saber de dónde proviene, la ciencia aún no ha dado respuesta al respecto.

Puede decirse, entonces, como también lo enfatiza Dávila (1990), que lo educativo remite a un área particular

En este artículo se reflexiona sobre la educación ambiental y su fundamento educativo de cara al pensamiento mecanicista e instrumental que cosifica al mundo y a las personas, así como sobre su postura educativa que, apoyada en la reflexión crítica y transformadora, busca repensar el mundo en la trama de sus relaciones, en pos de un desarrollo humano que posibilite la ampliación de la conciencia y el surgimiento de nuevos valores en las personas para poder llegar a una mejor vida.

*Palabras clave:* educación ambiental, educación para la vida, educación humanista.



In this paper a reflection is made about environmental education and its educational foundation in face of a mechanical and instrumental way of thinking which reduces the world and people to mere things. Environmental educational position is supported by critical and transforming reflection which seeks to re-think the world in its web of relations, in pursuit of a human development which make possible to extend consciousness and new values in people in order to reach a better life.

del desarrollo humano y de la permanencia de lo social, estableciendo un campo complejo de posibilidades y realidades que constituyen la trama del proceso de realización continua del ser humano, como individuo pleno y como personalidad.

Dicha noción de la actividad educativa es importante, porque a través de este proceso el sujeto en su constitución es subjetivado por las formas de pensar características de la época en que se desenvuelve, y a través de este medio las creencias básicas dominantes de una época, que expresan una determinada manera de pensar el mundo, influyen en la forma en que el individuo percibe el exterior y cómo se relaciona con la naturaleza, con el mundo y consigo mismo.

Por lo que, en esta concepción del acto educativo, se entiende a la educación como una construcción social, producto de un proceso histórico, intencional y en el que intervienen el sujeto y los sujetos, así como el contexto enmarcado en un proceso histórico dinámico y cambiante.

En tal sentido, se comprende que los cambios de los fines de la educación y sus contenidos no parten de cero, sino que están determinados por la crisis de pensamiento que la evolución de las sociedades lleva en sí; como lo señala Villoro (1992) dicha evolución significa visiones nuevas acerca del mundo y cuando estas nuevas formas de pensar el mundo no corresponden con las heredadas se genera una crisis, que suscita una ruptura entre esas formas de pensar.

De esta ruptura derivan los cambios que conducen al replanteamiento de aquello que se piensa, pues ya no satisface las nuevas necesidades sociales, lo que

en nuestra actualidad, en el plano de la educación formal –como lo señala Delval (1995)–, se traduce en reformas educativas bajo el argumento de que la sociedad en su conjunto necesita una nueva educación para enfrentar los nuevos retos.

La educación ambiental no es ajena a estos sucesos sino que, como otros paradigmas educativos, es decir, como otras formas generales de concebir y de practicar la educación surgidas a lo largo de la historia, es producto de una crisis; se caracteriza porque la cosmovisión de mundo y de vida que produce esta crisis choca con la cosmovisión de mundo heredada de la modernidad, esto es, con aquella idea de que el desarrollo llevaría a un progreso económico y al bienestar social. Es precisamente a esta cosmovisión, y a la desigualdad que genera, a la que se atribuyen los graves problemas que hoy enfrenta el mundo contemporáneo (UNESCO 1977, 1980; González Gaudiano, 2007; Carvalho, 1999; Sauvé, 1999; Caride y Meira, 2001, entre otros).

La educación ambiental cuestiona dicha cosmovisión y rompe con la manera como es reproducida a través de la socialización y de la cultura que la modernidad conforma, con la finalidad de incidir en una forma distinta de aprehender y de mirar el mundo que conduzca a relaciones respetuosas y responsables con el entorno físico y social y con uno mismo; ya que la crisis ambiental engloba el problema de la vida, abarcando la multiplicidad de dimensiones que se encuentran implicadas en ella, los ecosistemas, la organización social, la cultura, la economía, la política, la historia, el problema del poder, el desarrollo de la ciencia y la técnica y las repercusiones de

**No se trata de proteger y conservar la naturaleza para su arrasamiento por las corporaciones mercantiles y por los países hegemónicos, sino a favor de una mejor calidad de vida, equitativa y justa en armonía con la naturaleza**

carácter ideológico y ético que éstas necesariamente conllevan en los procesos educativos de los individuos, de los grupos sociales que conforman y de la sociedad en su conjunto con la naturaleza.

De ahí que en la búsqueda de esa manera distinta de aprehender y mirar el mundo, se plantea como una necesidad fundamental la reflexión crítica sobre la interdependencia de estas dimensiones en la generación e intensificación de los problemas que degradan la naturaleza y la calidad de vida humana, a la luz del conjunto de fuerzas que convergen en su constitución, incluyendo la cosmovisión de mundo y de vida que motiva estos hechos.

La reflexión crítica del educador siempre orientada por un sentido de justicia y equidad, se entiende como un proceso dialéctico e histórico que permite el desvelamiento de la realidad de lo que es, del cómo ha llegado a ser y el planteamiento de escenarios deseables que propongan caminos para su transformación, en el marco del contexto y de las relaciones e interdependencias de los elementos del problema que se estudia y se quiere transformar (Freire, 1997, 2004 y 2006; Carr y Kemmis, 1988).

Por ejemplo, más allá de conocer que las especies se están extinguiendo, que el agua, el aire, el suelo están contaminados, que los gases invernadero y la deforestación influyen en el cambio climático; dicha reflexión crítica implica ir a los orígenes de las causas de estos problemas tanto físicas como sociales y culturales, como puntos de partida para buscar formas de motivar cambios en los modos de producir y consumir, de pensar y de relacionarnos para prevenir o erradicar dichos problemas.



De ahí la necesidad de que los contenidos de la educación ambiental abarquen aspectos tales como: los intereses y valores que están detrás de los modelos de producción y de consumo, el consumismo, la aplicación de la ciencia con fines mercantiles (armamentismo, el mal manejo de las comunicaciones y la desinformación), las relaciones de poder económico que mueven el mundo (globalización económica) y su impacto en la ampliación de la brecha entre ricos y pobres, con el objeto de proponer y llevar a cabo alternativas para reorientar estos hechos. No se trata de proteger y conservar la naturaleza para su arrasamiento por las corporaciones mercantiles y por los países hegemónicos, sino a favor de una mejor calidad de vida, equitativa y justa en armonía con la naturaleza.

Mediante la reflexión crítica de dichos aspectos, se espera favorecer el desarrollo de una nueva conciencia ante la vida, que favorezca condiciones para la construcción de valores como el respeto a la naturaleza, a los otros y a sí mismo, la tolerancia, la solidaridad, el apoyo mutuo, el respeto a la diversidad, etc., que, como se ha dicho en líneas anteriores, permitan a los seres humanos una convivencia saludable y respetuosa consigo mismo, con los otros seres humanos y con la naturaleza. De esto trata la educación ambiental, cuyo propósito es precisamente contribuir en el desarrollo de dicha conciencia.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Para Freire (1997:68, 84) toda conciencia es siempre conocimiento de algo, de aquello que se busca. "La conciencia de sí de los seres humanos implica la conciencia de las cosas de la realidad concreta en que se hallan como seres históricos y que aprehenden a través de su habilidad cognoscitiva [...] El conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de la conciencia de

## VISIÓN CRÍTICO SOCIAL DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Como proceso, la educación ambiental es considerada depositaria de una cosmovisión socio-histórica determinada “producto del diálogo permanente entre concepciones sobre el conocimiento –la ciencia en su sentido genérico– el aprendizaje, la enseñanza, la sociedad, el ambiente” (Luzzi, 2003: 159).

En tanto que educación, coincidimos con Sauvé (1999) en que la educaci3n ambiental no se sustrae de la “educaci3n general” o fundamental; por el contrario, debería ser una dimensi3n de ésta, pues hace suyos sus principios universales para posibilitar el desarrollo 3ptimo del ser humano y el mejoramiento de su medio de vida; de ahí que, como lo apunta Sauvé, la educaci3n ambiental no debe mirarse como un simple accesorio de la educaci3n, sino como un componente nodal que involucra la reconstrucci3n del sistema de relaciones entre personas, sociedad y ambiente.

Asimismo, el carácter complejo de la problemática ambiental y los principios que enarbola la educaci3n ambiental, la ubican en términos de Chiappo (1978) como una educaci3n crítica y creadora; crítica en lo tocante a los factores socio-políticos y econ3micos de la problemática ambiental y creadora respecto de la ins-

s , y ésta para el aumento de aquel conocimiento”, la toma de conciencia provee a los seres humanos de una *intencionalidad* “*intencionalidad*” hacia el mundo, entendiendo que el acto de conocer exige siempre el desvelamiento de su objeto no como algo que es, sino como devenir, como algo que est  siendo, en cuya práctica desveladora la aprehensi3n del objeto implica también su comprensi3n y su transformaci3n.

tauraci3n de una nueva  tica de liberaci3n que favorezca el establecimiento de una relaci3n arm3nica con la naturaleza para reestablecer tanto los ecosistemas deteriorados como el florecimiento de la plenitud del ser humano.<sup>2</sup>

Pensar en una educaci3n ambiental crítica remite a una visi3n contraria a los valores instrumentales y al paradigma de la “escuela tradicional y de la tecnología educativa” que han caracterizado la práctica educativa de la época contemporánea; sobre todo si se toma en cuenta que el proceso educativo de la educaci3n ambiental, además de la teoría crítica como lo señala García (2004), también se fundamenta en la epistemología de la complejidad y el enfoque constructivista del aprendizaje, en busca de cambios en la manera de pensar, de sentir y de hacer.

En la visi3n instrumental del mundo, como se demuestra en la crítica a los paradigmas neoliberales y capitalistas, se aprende a vivir la vida de una manera mecanizada, al servicio del poder que nos oprime, desde lo dado y no desde lo posible y pertinente, mediante una edu-

<sup>2</sup> Carr y Kemmis (1988), al reflexionar y recrear en la educaci3n el pensamiento de los representantes de la escuela crítica, apuntan que cuando se habla de educaci3n crítica en una reforma educacional, lo que se busca es una transformaci3n social; romper con el orden establecido y cambiar la situaci3n que lastima el bienestar común y social. Para esto es necesario el conocimiento ilustrado y la acci3n política eficaz; con este objeto, el análisis crítico se encamina a la transformaci3n de las prácticas, de los entendimientos y de los valores de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuaci3n de las personas. Su método es el diálogo intersubjetivo; el análisis del contexto y sus interrelaciones, como proceso hist3rico-social; el juicio, la participaci3n y la colaboraci3n.

cación caracterizada por el autoritarismo y la unidireccionalidad que reprimen y generan miedo ante lo incuestionable, ante lo determinado por la autoridad que representa el poder.

De ahí que muchos pasemos por el mundo sin verlo, o bien, mirando sólo el ángulo que se nos muestra (la lucha por lo material, la reproducción del *status quo*, el consumismo, el lucro, el individualismo, la sumisión, etc., sin la capacidad de reflexionar su razón de ser); desinformados, alienados y muchas veces enajenados, aceptando de manera irreflexiva todo lo que se nos dice que es y debe ser (Freire, 2006; Bordieu y Passeron, 1996; Tedesco, 1989; Palacios, 1997, entre otros). O bien indiferentes, como reconoce Zemelman (2000), pues no obstante la gran cantidad de información que muchos sujetos poseen en la actualidad, su capacidad de sentir y de ejercer voluntad es mínima; se piensa sin actuar y se actúa sin pensar, lo que implica un pensamiento y acción cargados de un mecanicismo propicio que lejos de favorecer cambios en los valores de la cultura prevaleciente, la reproduce y conserva.

Lo que Zemelman denuncia es que en plena sociedad del conocimiento se está dando un proceso de *minimización del sujeto* paralelo al discurso educativo, que contribuye a la generación de un "sujeto mínimo", caracterizado por ser muy informado pero pasivo y desinteresado. Se pensaría que en el contexto de dicha sociedad, podría haber condiciones que permitirían a las personas tomar conciencia de lo que son y de sus circunstancias, capacitándolas para tomar control de su mundo y de su propio

destino; sin embargo, dicho proceso es una fuerza en contra de esa posibilidad, pues paraliza la acción consciente libremente imaginada y deseada de los sujetos, para revelarse frente a sus propias circunstancias ambientales y modelarlas, para reconocer sus propios espacios de autonomía frente aquello que la determina y condiciona.

La causa de lo anterior para García (2004) es el "pensamiento único" simplificador que se impone como un "no pensamiento" en razón de que lleva a la pérdida de la identidad y del sentido de las cosas, a la pasividad y la impotencia, a la inercia, a la nada. Si bien esta situación no es generalizada, es un proceso que predispone ciertos resultados; al obstaculizar y limitar el desarrollo personal se convierte en un verdadero desafío para transitar hacia una cultura ambiental de los educandos, puesto que una cultura de esta naturaleza implica una acción consciente, un compromiso frente a las circunstancias ambientales para superarlas transformándolas de manera crítica y responsable.



La educación ambiental es contraria a los procesos mecanicistas señalados, porque no sólo fragmentan y sirven para ocultar la realidad, sino también limitan el desarrollo de formas nuevas para pensarla y transformarla, al inhibir el desarrollo de las potencialidades del ser humano (consciencia crítica, inquisitiva, heurística, sensibilidad, capacidad de justicia y responsabilidad, etcétera).

En tal sentido, coincidimos con Caride y Meira (2001: 190) en que una educación ambiental que aspira a trabajar por un ambiente sano, a trabajar por la paz, la interculturalidad, la democracia, etcétera, exige la “comprensión *–crítica y, al tiempo, compleja–* de la crisis ambiental, como un punto de partida inexcusable para interpretarla en toda su extensión y, primordialmente, para idear alternativas que permitan *pensar y hacer* de otra manera. Un desafío que, en lo pedagógico y lo ambiental, exige una reflexión comprometida acerca de los códigos que moldean la racionalidad (sistemas de pensamiento, paradigmas, etcétera) y sus propuestas para la acción.

Ello, visto a la luz de los principios de la teoría crítica de la enseñanza que Carr y Kemmis (1988) y Freire (2005) destacan, supone que dicho proceso reflexivo implica comprometer a las personas a un análisis crítico de sus propias situaciones con vistas a transformarlas, de tal manera que dichas situaciones mejoren para sí mismas y para la sociedad.

Una educación ambiental crítica, de forma metodológica, nos remite al concepto de complejidad, de visión sistémica, holística, de historicidad, de interdisciplina, etcétera, y acorde con el pensamiento freiriano, puede decirse que la *reflexión crí-*

*tica* de los problemas ambientales implica situar éstos, en el tiempo y en el espacio, estableciendo un tipo de dialéctica entre los elementos que intervienen en el problema y el contexto en el cual se desarrollan, con el objeto de tener una visión integral de ellos tomando en cuenta la justicia y la equidad.

Ya estudiosos como González Gaudiano (2007), García (2004), Follari (1999), Torres (2002), Carvalho (2003), entre otros, han señalado que dicha reflexión comporta un análisis hermenéutico, a partir del cual entendemos que dicha metodología permite el cruce de un análisis que privilegia la complejidad y la historicidad de los problemas para su comprensión y transformación.

Lo anterior, parafraseando a Torres (2002), implica un trabajo de elucidación sobre las relaciones entre los elementos, la articulación de los procesos y su ubicación en el tiempo y en el espacio, sintetizando y organizando la información a la luz de los marcos referenciales, teóricos y contextuales que favorecen su comprensión y transformación.

Acorde con este pensamiento, apoyándonos en Carr y Kemmis (1988), Freire (2005), Caride y Meira (2001), entre otros, pensamos que una educación ambiental crítica debe propiciar la reflexión sobre el papel que han jugado los diferentes actores en la degradación del ambiente y de la calidad de vida, los valores de la educación que se han venido instituyendo con el proceso de industrialización y los intereses capitalistas; la oportunidad de repensar las construcciones y los mecanismos mediante los cuales las personas nos sujetamos al consumismo, a la competencia, al indivi-

**Pensar en una educación ambiental crítica remite a una visión contraria a los valores instrumentales y al paradigma de la “escuela tradicional y de la tecnología educativa” que han caracterizado la práctica educativa de la época contemporánea**

dualismo, a la indiferencia, a la agresión, etcétera, para romper con la cosmovisión utilitaria de naturaleza y de vida que esta educación genera en los individuos, y con las formas de apropiación (subjetivación) con las que se construye.

Una preocupación que desde la década de los setenta declaraciones de reuniones internacionales organizadas por la UNESCO (1977-1980), así como estudios de la educación ambiental, han destacado, es que la búsqueda de un cambio de las acciones que degradan la naturaleza y el bienestar común, personal y social, hace necesario colocar a las personas en la situación de tomar postura ante la realidad, entendiendo que toda decisión que tomamos en nuestra vida cotidiana impacta de alguna manera el ambiente en que vivimos, y que éste merece nuestra atención y cuidado si queremos mejorar nuestra calidad de vida; para lograr dicha toma de postura, la recomendación es la reflexión y revisión de su estilo de vida, de sus creencias y de sus acciones, *haciendo presente el pensamiento que determina estas creencias y acciones* y su impacto en los problemas ambientales del entorno en el que nos desenvolvemos (UNESCO, 1977 y 1980; Tamames, 1985).

Un planteamiento que en términos de una educación crítica implica un proceso reflexivo sustantivo, considerando que la subjetivación que comporta el análisis crítico de las propias situaciones permite, de acuerdo con Freire (1997), tomar postura de nuestra propia presencia en el mundo, mediante un procedimiento de enjuiciamiento, en el cual el objeto de reflexión son las propias experiencias o las experiencias de otros sujetos, en el

campo que estamos tratando de entender mejor.

De manera metodológica, es un punto de partida primordial que señala caminos a seguir para que, como Freire apuntala, al volvernos sobre las experiencias anteriores podamos conocer la comprensión que tuvimos de ellas, y “cuanto más capaces seamos de descubrir la razón de ser de por qué somos como estamos siendo, tanto más nos será posible alcanzar también la razón de ser de la realidad en que estamos, superando así la comprensión ingenua que podamos tener de ella” (Freire, 1997:69).

Sin embargo, se debe tener claro que el que dicha transformación se dé, no depende únicamente de la reflexión crítica ni de la educación ambiental, ya que es necesario que además de la modificación de las representaciones y de los valores de las personas que intervienen en el proceso, se modifiquen a la par las prácticas sociales y las prácticas de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de las personas, lo cual sólo puede darse mediante el conocimiento bien informado y una acción política eficaz en ese sentido (Carr y Kemmis, 1988).<sup>3</sup>

Una situación reconocida desde la Conferencia de Estocolmo, 1972, donde ya se enfatizaba que la solución o disminución de la problemática ambiental no sólo dependía de la educación ambiental, sino de hacer cambios en la economía, la política, las instituciones y en la sociedad en general, en otras palabras, se tenía claro

<sup>3</sup> Apoyándonos en Freire (1997), entendemos el conocimiento ilustrado como un conocimiento reflexionado en el contexto que lo produce, con fundamentos y argumentos razonados de manera crítica.

que no sólo bastaban los cambios personales y colectivos, o los cambios en la educación sobre cómo acercarnos al conocimiento y a la participación social, sino que se requerían cambios estructurales congruentes con las políticas económicas y gubernamentales.

Lo anterior, en el entendido de que el "ambiente" engloba no sólo cuestiones estrictamente ecológicas, sino problemas como el hambre, la miseria de las personas y de sus viviendas, la enfermedad, la falta de instalaciones sanitarias, etc., todo aquello por lo que luchan los países pobres (UNESCO, 1977, 1980), comprendiéndose que la complejidad de la problemática no es sólo física sino fundamentalmente social.

En este marco, se entiende que una conciencia ambiental es una nueva conciencia crítica ante la vida, que reflexiona sobre el conocimiento del presente, sobre los problemas ambientales que estamos viviendo hoy día en este planeta, pero también sobre cómo es que hemos llegado a estos problemas y hacia dónde queremos ir, con la idea de que el conocimiento puede abrir posibilidades a los seres humanos para replantear valores y convivir mejor entre sí mismos y con la naturaleza, ayudando también a que las personas se desenvuelvan creativamente para prevenir y afrontar los riesgos y peligros ambientales que hoy día aquejan al mundo. Lo anterior, mediante la acción y la participación ciudadana.

De esta manera, se le atribuye a la educación ambiental una responsabilidad muy difícil de lograr, pero muchos educadores ambientales esperamos que prive la esperanza y la utopía de que un mundo mejor es posible, que nos permita seguir caminando hacia su búsqueda y realización.

Queda mucho por hacer, pues en la práctica a la "educación ambiental" se la ha res-

tringido al conocimiento del medio, a acciones de conservación, protección y reciclaje, muy importantes; pero es fundamental rescatar los valores que van más allá de lo material, como lo señala Moreno (2006): el sentido de la vida, de la sociedad que es digna de ser construida, los conocimientos, virtudes y actitudes que son realmente valiosos, así como enfatizar en la autonomía personal, la autoestima, la dignidad, la curiosidad, la independencia de criterio, la originalidad, la tolerancia, entre otros.

Creemos que es importante que se considere a la "Educación ambiental" como un "campo prioritario del quehacer pedagógico" promoviendo y dándole continuidad y seguimiento, en virtud de que el deterioro de la naturaleza y la degradación de la calidad de vida humana son problemas actuales, de la vida diaria, del mundo del presente y de su acontecer cambiante y dinámico, que afecta al "planeta" en que vivimos y pone en riesgo la posibilidad de la existencia humana. @

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, "Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica", en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara, 2ª ed., 1996.
- Caride Gómez, José Antonio y Pablo Ángel Meira, *Educación ambiental y desarrollo humano*, España, Ariel educación, 2001.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- Carvalho, Isabel Cristina, "La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social", en *Tópicos en educación ambiental*, Vol. 1. Núm. 1, México, UNAM/Semarnap, 1999.

- , “Los sentidos de lo ‘ambiental’: La contribución de la hermenéutica a la pedagogía de la complejidad”, en Enrique Leff (coord.), *La complejidad ambiental*, México, Siglo XXI/CIICH UNAM/PNUMA, 2003.
- Chiappo, Leopoldo, “Tercer mundo y educación ambiental”, en *Perspectivas*, Vol. VIII, Núm. 4, Francia, UNESCO, 1978.
- Dávila Aldás, Francisco R., “Algunas precisiones analíticas desde el campo de la teoría social, útiles para un acercamiento a la delimitación del campo educativo”, en: *Formación de profesores de la educación*, México, ANUIES/UNESCO/UNAM, 1990.
- Delval, Juan, *Los fines de la educación*, México, Siglo XXI, 5ª ed., 1995.
- Durkheim, Émile, *Educación y sociedad*, Salamanca, Sígueme, 1976.
- Follari, Roberto, “La interdisciplina en la educación ambiental”, en *Tópicos en educación ambiental*, Vol. 1, Núm. 2, México, UNAM/Semarnap, 1999.
- Freire, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 11ª ed., 1997.
- , *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 9ª ed., 2004.
- , *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 10ª ed., 2005.
- , *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 56ª ed., 2006.
- García, J. Eduardo, *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*, España, Diada Editora, 2004.
- González Gaudiano, Edgar, *Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*, México, Plaza y Valdés Editores, *Colección Desarrollo sustentable*, 2007.
- Leff, Enrique, “Sociología y ambiente: Formación socioeconómica, racionalidad ambiental y transformaciones del conocimiento”, en Enrique Leff (comp.), *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Luzzi, Daniel, “La ‘ambientalización’ de la educación formal. Un diálogo abierto en la complejidad del campo educativo”, en Enrique Leff (coord.), *La complejidad ambiental*, Siglo XXI, PNUMA, 2ª ed., 2003.
- Moreno Moreno, Prudenciano, *Formación, actualización y práctica docente. Entre la tradición y el cambio*, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2ª ed., 2006.
- Palacios, Jesús, “P. Bourdieu y J. C. Passeron; Ch. Baudelot y R. Establet; L. Althusser: La Escuela Capitalista, Aparato Ideológico de Estado al Servicio de la Reproducción Social”, en *La educación en el siglo xx (III) La crítica radical*, Venezuela, Laboratorio Educativo, 2ª ed., 1997.
- Sauvé, Lucie, “La Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco de referencia educativo integrador”, en *Tópicos en educación ambiental*, Vol. 1, Núm. 2, México, UNAM/Semarnap, 1999.
- Tamames, Ramón, *Ecología y desarrollo. La polémica sobre los límites al crecimiento*, España, Alianza, 5ª ed., 1985.
- Tedesco, Juan Carlos, “Los paradigmas de la investigación educativa”, en *Revista Universidad Futura* 1(2), México, UAM, 1989 (p. 3-16).
- Torres Carrasco, Maritza, “La transversalidad en la Educación Ambiental”, Conferencia presentada en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 2002.
- UNESCO, *Tendencias de la educación ambiental*, París, Francia, 1977.
- , *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*, París, Francia, UNESCO, 1980.
- Villoro, Luis, *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*, México, FCE, 1992.
- Zemelman, Hugo, “Educación y conciencia histórica”, en *Revista Educación Acción*, Año 0, Núm. 1, México, UPN Hidalgo, 2000.

# Las desigualdades de género como obstáculos de la educación para todos (as)

*Enrique Nieto Sotelo\**

**L**a relación entre igualdad de género, en tanto eliminación de la discriminación social, cultural y educativa de niñas y mujeres, y los derechos humanos como valores superiores (derechos morales, libertad, igualdad, dignidad, fraternidad, justicia) y como concreción de derechos irrenunciables (como normas jurídicas, garantías individuales, derechos políticos) de todas las personas, es en la actualidad una relación teórica inseparable y una tarea urgente de resolver a escala global.

Erradicar las discriminaciones y las **desigualdades de género** son algunos de los mayores retos sociales, culturales y educativos de este siglo XXI. Al respecto, México tiene un gran rezago, como veremos más adelante.

En la evolución histórico-conceptual de los derechos humanos, la incorporación del enfoque de género en las políticas públicas y la atención a los grupos vulnerables son prioridades recientemente incorporadas al ámbito jurídico internacional.

Históricamente hablando, pasarían varios siglos de luchas sociales, a lo largo de los siglos XIX y XX, encabezadas por los propios movimientos feministas, en el contexto de la emergencia de los derechos sociales y políticos (voto femenino), para que la equidad de género se incorporara a la ética de los derechos humanos y los valores democráticos.

---

\* Profesor del Área 2 Diversidad e Interculturalidad de la UPN-Ajusco.

Debido a estas luchas históricas por la **igualdad/diferencia**,<sup>1</sup> actualmente estamos transitando de una concepción decimonónica de los “derechos del hombre y del ciudadano”, con predominio de lo masculino y la negación de lo femenino, a los derechos de las mujeres y de las niñas, la dignidad ética de la persona, la real universalización de los derechos fundamentales, en un proceso histórico, social y universal heterogéneo (horizontal y vertical), a través del cual se han ido eliminando, en algunos países y estados modernos, paulatinamente, a partir del siglo XIX, las diferenciaciones jurídicas de *status* (nacimiento, censo, instrucción o educación y, al final, sexo) hacia la ampliación de la cantidad de los derechos fundamentales y la eliminación de las expectativas negativas para la satisfacción de las necesidades vitales de la totalidad de los seres humanos. Es en esta última dimensión, en el terreno de la erradicación de las discriminaciones y desigualdades, que está la tarea de reconocer cuáles son los “obstáculos” de tipo social y cultural que limitan la igualdad y, por lo tanto, la hacen inefectiva, a través de esas lesiones de hecho, de los derechos fundamentales (ver Ferrajoli, 2008:17-19).

<sup>1</sup> Luigi Ferrajoli (2008) describe y analiza cuatro posibles modelos de configuración jurídica de las diferencias, a partir de ellos, de la igualdad y de la diferencia:

1) indiferencia jurídica de las diferencias, 2) diferenciación jurídica de las diferencias, 3) homologación jurídica de las diferencias y 4) valoración jurídica de las diferencias. Esta contraposición entre igualdad y diferencia, que parte del pensamiento liberal en los orígenes del Estado moderno, obliga en las discusiones sobre esos modelos jurídicos a no hacer abstracción de las diferencias sexuales. Dentro de estos cuatro modelos, el último postula que “La igualdad en los derechos fundamentales resulta así configurada como igual derecho de todos a la afirmación y a la tutela de la propia identidad, en virtud del igual valor asociado a todas las diferencias que hacen de cada persona un individuo diverso de todos los otros y de cada individuo una persona como todas las demás. Pero este igual derecho es, precisamente, una norma destinada, como todas las normas, a ser violada en algún grado o medida. De ello se sigue que las diferentes identidades pueden ser reconocidas y valorizadas en la misma medida en que, partiendo no de la proclamación de su abstracta igualdad, sino del hecho de que pesan en las relaciones sociales como factores de desigualdad en violación de la norma sobre la igualdad, se piensen y elaboren no sólo las formulaciones normativas de los derechos sino también sus garantías de efectividad” (subrayado nuestro, Ferrajoli, Luigi: “Igualdad y diferencia”, pp. 10-11, en Ferrajoli/Carbonell:2008).

Se parte del reconocimiento de la importancia de la perspectiva de la “equidad de género” en la evolución filosófica de los derechos humanos, como valores democráticos superiores y como derecho internacional. Se constata que a nivel global y en el contexto latinoamericano, en México no se ha alcanzado todavía la “equidad de género” en el ámbito del acceso y permanencia en la educación, lo que refuerza la exclusión de las mujeres y de las niñas en otros muchos ámbitos de la vida social, económica, política y cultural.

*Palabras clave:* derechos humanos, exclusión social, desigualdades de género, discriminación, políticas públicas, sistema de cuotas de género.



This text stands from recognizing the importance of the “gender equity” perspective in human rights’ philosophical evolution, as a higher democratic value and as an international right. At a global level, one can attest that in Latin-American context, and particularly in Mexico, gender equality hasn’t been yet attained inasmuch as for access to and permanency in education, thus reinforcing women and girls exclusion from many other areas of social, economic, political and cultural life.

Actualmente se reconoce el derecho a la igualdad de hombres y mujeres como una condición fundamental de los valores democráticos y del derecho positivo internacional de los derechos humanos, que parte de los enunciados de la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** de 1948 (artículos 1 y 2 ):

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros (Art. 1).

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición [...] (Art. 2.1).

Posteriormente, los **Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos y Derechos Económicos y Sociales**, los dos de 1966, ambos en su artículo 3,

Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a asegurar a los hombres y a las mujeres igual título a gozar de todos los derechos económicos, sociales y culturales enunciados en el presente Pacto.

Esto obliga a los estados firmantes (entre ellos México) a garantizar la igualdad de hombres y mujeres en el diseño y aplicación de las políticas gubernamentales para atender urgentemente las discriminaciones y la exclusión social, económica, política, cultural y educativa, en la mayoría de los casos, de las niñas y las mujeres. En México, por ejemplo, hacia el comienzo de este siglo XXI, dos de cada tres personas adultas analfabetas eran mujeres; en el caso de las niñas, hasta los 14 años, una de cada tres abandona la escuela de acuerdo con el Programa Nacional de la Mujer de México 1995-2000 (citado por Carbonell, 2008:53).

En el ámbito jurídico internacional, es en los años de 1952 y 1967 que la **Organización de las Naciones**

**Unidas (ONU)** promulgó los primeros instrumentos internacionales de derechos humanos dirigidos específicamente a los **derechos de las mujeres**: 1) Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer (Dic. 20), 2) Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación de la Mujer (Nov. 7), 3) Convención sobre la Eliminación de la Discriminación de la Mujer (Sep. 3, 1981), 4) Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer (Dic. 20, 1952), 5) Declaración sobre la Protección de la Mujer y el Niño en Estados de Emergencia o de Conflicto Armado (Dic. 14, 1974), 6) Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (Dic. 20, 1993), 7) Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de la Discriminación de la Mujer (Oct. 6, 1999). El gobierno mexicano suscribió tardíamente la primera Declaración hasta 1980. Veintiséis años después, el gobierno de México expediría dos leyes directamente vinculadas al derecho internacional sobre los derechos de las mujeres: la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006) y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007).



	Ámbito jurídico internacional. Derechos de las mujeres y legislación mexicana
Año	Instrumento
1948	Carta de las Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos (Arts. 1 y 2).
1952 (Dic. 20)	ONU. Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer.
1966	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Art. 3) (En vigor a partir del 23-III-1976). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Art. 3) (En vigor a partir del 3-I-1976). Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (mecanismo para denuncias de particulares).
1967 (Nov. 7)	ONU. Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación de la Mujer.
1981 (Sep. 3)	ONU. Convención sobre la Eliminación de la Discriminación de la Mujer.
1974 (Dic. 14)	ONU. Declaración sobre la Protección de la Mujer y el Niño en Estados de Emergencia o de Conflicto Armado.
1979 (Dic. 18)	ONU. Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.
1993 (Dic. 20)	ONU. Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer.
1999 (Oct. 6)	ONU. Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de la Discriminación de la Mujer.
1994 (Jun. 9)	OEA. Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Convención de Belem do Para.
	Legislación mexicana
	Adhesión al Protocolo Facultativo de los Pactos Internacionales.
	Adhesión a las Declaraciones y Convenciones sobre la Mujer.
2007 (Feb. 1)	Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos.
2006 (Ago. 2)	Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos.

No obstante lo anterior, en los últimos años los avances jurídicos nacionales contrastan con la cruda realidad social y la falta de políticas gubernamentales efectivas en derechos humanos, en lo que se refiere a la violencia contra la mujer: desapariciones forzadas, violaciones sexuales, tortura, secuestro, represión política, pornografía infantil y pederastia, trata y tráfico de personas, delitos de lesa humanidad que se han caracterizado por la impunidad, en los que han

estado involucradas directamente algunas autoridades políticas, militares y policíacas, como en los casos de los feminicidios en Ciudad Juárez, Chihuahua, y otros estados de la República, así como la represión política en contra de los movimientos sociales (Atenco, Estado de México y Oaxaca).

A pesar del reconocimiento teórico e inclusive jurídico internacional de la “igualdad de género”, la persistente realidad de la intolerancia y la discrimi-

nación de las niñas y las mujeres en muchas partes del mundo, incluyendo a México, impide que éstas accedan a la atención educativa, a los servicios de salud reproductiva, a la equidad de ingresos y salarios, a la participación política y a un mundo libre de violencia, explotación y abusos. Así, por ejemplo, la desigualdad de ingresos entre hombres y mujeres, donde estas últimas ganan en promedio nacional solamente 38% de lo que ganan los hombres (ONU, 2002, citado en Ferrajoli/Carbonell, 2008:53); en lo que se refiere a la participación política de la mujer a escala global, en los gobiernos sólo nueve mujeres eran jefas de Estado; en 1998, 8% de los ministros o secretarios de Estado eran mujeres y únicamente en un país eran mayoría (*Ibid*, 52). En México, en 2002, 16% de las curules en la Cámara de Diputados eran ocupadas por mujeres y 15% en la de Senadores, mientras que solamente ocupaban 11% de los cargos públicos como Secretarías de Estado (Ferrajoli/Carbonell, 2008:52-53; ver también Nieto/Millán, 2006:175-195).

Por lo anterior, puede decirse que todavía no existen políticas gubernamentales eficaces y suficientes que vinculen con efectividad a los agentes económicos, políticos, sociales, culturales, hacia un verdadero “enfoque de género”, que posibilite, específicamente a las niñas y mujeres, las mismas oportunidades que a los niños y hombres, para desarrollarse integralmente, desde su nacimiento, niñez, adolescencia, hasta su madurez y vejez.

A la discriminación de género que padecen las niñas y mujeres se agregan también las discriminaciones referentes a la condición o clase social (pobreza), la etnia y lengua, la edad, la nacionalidad, la religión, etcétera, es decir, se agregan a ella otras formas de violencia e intolerancia, social, material o simbólica, contemporáneas. Es por ello que la superación de las desigualdades sociales y de equidad de género no solamente se reduce al ámbito jurídico (igualdad formal) o al cultural y educativo, sino compete a todos los ámbitos de la vida social e implica el diseño de políticas gubernamentales dirigidas específicamente

a su erradicación en el ámbito económico y laboral, en el acceso a la justicia y la seguridad jurídica. La discriminación de género persiste en muchas prácticas culturales tradicionales y en muchas prácticas sociales, como bien menciona la siguiente autora:

Pese a que el gobierno mexicano se comprometió (en 1980) a modificar las tradiciones culturales y las leyes que lesionaran sus derechos humanos, las actitudes discriminatorias han persistido y pueden observarse en diversos contextos sociales: en las interacciones personales, en el ámbito laboral, en la esfera de los medios de comunicación, en la participación política, en las instituciones religiosas, en el espacio doméstico, en las relaciones de pareja, en el campo de la investigación científica, en las instituciones educativas, en la desigual división sexual del trabajo doméstico, y en las labores de maternidad, entre otros (Rodríguez-Shadow, 2008:46)

A continuación observaremos la problemática de la “desigualdad de género” en el ámbito educativo latinoamericano.

## DESIGUALDAD DE GÉNERO Y EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO GLOBAL Y REGIONAL (AMÉRICA LATINA)

Una mirada a la “desigualdad de género” en el ámbito educativo latinoamericano nos puede acercar a la complejidad del problema de la exclusión social, siendo la educación uno de los derechos sociales y culturales universales más importantes para el desarrollo personal y el ejercicio de otros derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos.

La paridad de los sexos en el ámbito mundial no se ha alcanzado hacia la primera década del siglo XXI. De acuerdo con el Informe más reciente de la UNESCO (EPT/2008) sobre la **Educación Para Todos**:

El objetivo de la paridad de los sexos no se ha alcanzado. En 2005, los datos disponibles indican que sólo



un tercio aproximadamente de los países alcanzaron ese objetivo en la enseñanza primaria y la secundaria. Desde 1999, sólo tres países más lograron el objetivo en esos dos niveles de enseñanza, 17 países más lo consiguieron en primaria y otros 19 más en secundaria. [...] las políticas de educación siguen prestando una atención mínima al analfabetismo. La situación a escala mundial en este ámbito es oprobiosa, ya que uno de cada cinco adultos –y una de cada cuatro mujeres– son mantenidos en la ignorancia, al margen de la sociedad.

Alcanzar la **Educación para todos** es uno de los mayores retos del milenio. Todos los niños y las niñas merecen una educación de calidad, basada en el principio de igualdad y equidad. Para ello tiene que transformarse no solamente la escuela, sino también la sociedad entera. Las sociedades cerradas y tradicionales fomentan la intolerancia, la discriminación, la violencia y la explotación. Una escuela tradicionalista reproduce en el aula las desigualdades sociales y

culturales. Así, por ejemplo, se han presentado casos de coerción sexual a cambio de calificaciones y la persistente reproducción de los estereotipos de los roles sexuales de niños y niñas en los libros de texto, así como la insostenible falta de preparación de los docentes para atacar estas discriminaciones.<sup>2</sup>

El tipo de sociedad reproducida es el de una sociedad intolerante, que fomenta la violencia, los abusos, la explotación, la discriminación y la desigualdad social y cultural. En México, existen muchas prácticas comunitarias que desde la perspectiva de género y de los derechos humanos constituyen violaciones a los derechos de la persona. Ello no tiene justificación, a pesar de que esas prácticas se han “racionalizado”

<sup>2</sup> [...] Se ha comprobado la existencia de casos de **coerción sexual** mediante la promesa de mejores puntuaciones en algunos países, por ejemplo en la República Dominicana, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y Panamá. En Perú, la falta de retretes y servicios higiénicos influye negativamente en la asistencia a la escuela de las niñas en las zonas rurales. Los libros de texto, **los planes de estudios y las actitudes de los docentes siguen contribuyendo a consolidar los estereotipos sobre la función de los hombres y las mujeres en la sociedad**. En algunos países ,por ejemplo, en Perú, los maestros prestan más atención a los varones que a las niñas, los animan más y les formulan críticas y observaciones constructivas con mayor frecuencia. **En América Latina no se ha progresado mucho en la integración de la cuestión de la igualdad entre los sexos en los planes de estudios de los cursos de formación de docentes, ni tampoco en la introducción de una evaluación del grado de sensibilidad a dicha igualdad poseído por los participantes en esos cursos [...]** UNESCO: Panorama Regional de América Latina y el Caribe, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008.

Este tipo de violencia ya es un delito en México, **la Ley General de Acceso de las mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007)**, en su capítulo II, **De la Violencia laboral y docente**, tipifica la **violencia docente**, en su Art 12, como aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros. y en su Art. 13. El hostigamiento sexual es el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales. Físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva.

El acoso sexual es una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos.

como un relativismo cultural, “permissivo”, aberrantes, no para quienes las observan, sino para quienes las sufren. Quienes sostienen ese relativismo cultural “comprensivo” a las violaciones de derechos humanos y reconociendo en ello una “prueba” de que los derechos humanos no pueden ser “universales”, no reconocen la dignidad ética de los propios sujetos, las niñas y las mujeres que las padecen, quienes han denunciado sistemáticamente la necesidad de la abolición de dichas prácticas (matrimonios forzados a edad temprana, venta de niñas, explotación sexual, discriminación y marginación de las mujeres en la toma de decisiones y cargos comunitarios). El razonamiento en contra de esta tesis antropológica “relativista” de los derechos humanos debe de ser formulada desde una teoría de la justicia, el de la búsqueda incansable por la universalización práctica de los derechos humanos, aun cuando muchísimas personas en el mundo carezcan todavía de los más elementales derechos. Ésta ha sido la lógica histórica de constitución de los derechos humanos, del privilegio y goce para unos cuantos (propietarios, hombres), hacia su ampliación y universalización (reconocimiento de la dignidad ética de todas las personas, propietarios y no propietarios), con independencia de la edad, género, raza, etnia o religión. Requerimos alimentar una educación y una cultura para la “*comprensión humana*” lo que incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección “siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía generosidad” (Morín, 2007).

Debemos distinguir la comprensión intelectual de la comprensión humana:

Hay dos comprensiones: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, com-prehendere, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual). La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad.



Explicar, es considerar lo que hay que conocer como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento. La explicación es obviamente necesaria para la comprensión intelectual u objetiva.

La comprensión humana sobrepasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Es insuficiente para la comprensión humana (Morin, 2007: Cap. VI).

Aun cuando México es un país con graves desigualdades sociales, étnicas y culturales, cuando los procesos de democratización son todavía escasos y limitados, la educación democrática está obligada a comenzar a generar sujetos críticos de esa realidad para que contribuyan a pensar, transformar, proponer, dentro y fuera de la escuela, nuevas formas de relación e interacción, basadas en el principio de la equidad de género, entre los niños y las niñas, entre los maestros y las maestras y de éstos con las alumnas (os), las au-

toridades educativas y los sindicatos, con los padres y madres de familia, con la comunidad y el municipio, etcétera, hasta los niveles de gobierno estatales y federales, los poderes políticos, en el ámbito ejecutivo, legislativo y judicial.

Las desigualdades entre los sexos propician que millones de niños y niñas, así como mujeres en el mundo, sean condenados al analfabetismo, la pobreza y los más bajos niveles educativos, impidiendo con ello el mejoramiento de la calidad de vida y salud, el cual no es posible sin los conocimientos necesarios que hoy en día se exigen para acceder a la dignidad humana y a la ciudadanía, para protegerse, mediante el conocimiento del riesgo, de las pandemias como el VIH/SIDA y demás enfermedades de transmisión sexual; del alcoholismo, el tabaquismo y la drogadicción; de la violencia social e intrafamiliar; pero, sobre todo, la educación debe proveer los conocimientos esenciales para el tránsito de la vida infantil a la pubertad y adolescencia, así como las herramientas para enfrentar los retos e incertidumbres que plantea la sociedad contemporánea, tales como la superación de la pobreza, la abolición de la explotación, el cambio climático y la crisis ambiental, la crisis alimentaria, la irracionalidad económica y política, las catástrofes ambientales y políticas, etcétera.

Todos estos problemas globales exigen del educador y de los educandos formar ciudadanos con *conciencia planetaria*, siguiendo los principios de la educación del futuro (Edgar Morin), participativa, activa y crítica. Todo ello será imposible de sortear si no se promueve el acceso universal a una educación de calidad humana con un enfoque de equidad de género.

Algunos datos sobre la exclusión social y educativa son relevantes para comprender intelectual y humanamente la dimensión del problema a escala global y regional. En el año 2002, de 115 millones de niños que no iban a la escuela 62 millones eran niñas. Dos terceras partes de los 875 millones de adultos analfabetos son mujeres (UNESCO).

En 2005, sólo 59 de los países sobre los que se dispone de datos habían conseguido la paridad entre los sexos en primaria y secundaria. El 75% de los países sobre los que se dispone de datos han alcanzado el objetivo de la paridad, o están a punto de alcanzarlo, en primaria (17 países más desde 1999), mientras que un 47% de países lo han alcanzado, o están a punto de alcanzarlo, en secundaria (19 países más desde 1999).

[...]

la igualdad entre los sexos sigue siendo difícil de alcanzar. En efecto, las violencias sexuales, los entornos escolares inseguros y las instalaciones de saneamiento inadecuadas tienen una influencia desproporcionadamente negativa en la autoestima, la participación y la permanencia de las niñas en la escuela. Por otra parte, los libros de texto, los planes de estudio y los comportamientos de los docentes siguen contribuyendo a consolidar los estereotipos relativos a la función de ambos sexos en la sociedad (UNICEF, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008).

Las disparidades entre los sexos en América Latina, en la enseñanza primaria en 2005, se habían reducido en más de la mitad de los países sobre los que se dispone de datos pertinentes. A las disparidades educativas se agregan otras, como las socio-económicas, la región, la etnia.

Este mismo documento (UNICEF, *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008*) señala que, una vez que han podido acceder a la escuela, las muchachas tienden a obtener mejores resultados que los varones. En efecto, repiten curso con menor frecuencia y sus probabilidades de llegar al último grado de primaria son mayores que las de los muchachos. Pero a medida que se avanza del ciclo primario al secundario y superior, las desigualdades entre los sexos va en aumento: los varones dejan la escuela en el nivel de secundaria, mientras que las mujeres continúan sus estudios al nivel medio y superior. La paridad entre los sexos solamente se había alcanzado, de los 25 países de la

región, en el nivel superior, en México y en Perú, hacia el 2005. En este nivel educativo superior se mueve la balanza a favor de las mujeres, las que, no obstante, tienden a inscribirse en las profesiones “femeninas”:

Hoy en día, las mujeres constituyen la mayoría de los estudiantes matriculados en la enseñanza superior, pero tienden a concentrarse en las disciplinas tradicionalmente consideradas “femeninas”. En la mayoría de los países sobre los que se dispone de datos pertinentes, las jóvenes representan menos de un tercio del alumnado de las carreras científicas universitarias y más de dos tercios de los estudiantes matriculados en humanidades, ciencias sociales y carreras relacionadas con la salud (UNESCO, Panorama Regional de América Latina y el Caribe, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008, pp. 6-7).

## EDUCACIÓN Y EQUIDAD DE GÉNERO EN MÉXICO

Veamos ahora con más detalle la situación de la equidad de género en el ámbito educativo en México. De acuerdo con el indicador **rezago educativo por grupos de edad** (con datos del INEGI) en su dimensión nacional, podremos constatar que en ciertos grupos de edad el rezago educativo de las mujeres es mayor que el de los hombres, entre la población mayor a 15 años, reproduciéndose esa tendencia por más de 25 años, durante 1970 y 1995. Entre la población hablante de lengua indígena la situación es similar. Las mujeres tienen los índices más altos de rezago educativo, es decir, que a la desigualdad educativa se agrega la exclusión étnica.

Otro indicador de la exclusión educativa es la **tasa de analfabetismo**. En su dimensión nacional, en diversos estratos de edad, esta tasa es mayor entre las mujeres que entre los hombres.

No obstante, en algunos grupos y clases sociales, las mujeres mexicanas han incursionado en la educación superior y las actividades profesionales, sobre todo humanísticas más que científicas, sin

que por ello se hayan eliminado en su totalidad las discriminaciones. En el **nivel licenciatura y normal**, por ejemplo, la matrícula de las mujeres en los cuatro años de formación profesional es más alta que la matrícula de los hombres. En el primer año de ese nivel, en 1987, 62% de la matrícula eran mujeres frente a 37% de los hombres. En el cuarto año de la licenciatura, las mujeres tenían 55% de la matrícula y los hombres 44%. En 1998, las mujeres tenían 62% de la matrícula y los hombres 37%. Aquí se presenta una desigualdad que nos dice que los varones abandonan la educación superior conforme aumenta el año de estudio.

Aunque estos datos son positivos para las mujeres, la población joven excluida de la educación superior en México es de 78%. El modelo económico y político actual pretende borrar del mapa de los derechos sociales a la educación superior, al favorecer a la educación superior privada, disminuyendo los recursos públicos a las universidades públicas, ello en una economía globalizada cada vez más competitiva y en donde el conocimiento científico ocupa una función significativa.

## CONCLUSIONES

Existe una gran desigualdad de oportunidades educativas para las mujeres en México. Esto demuestra la falta de igualdad de oportunidades que se amplía a otros muchos campos de la vida social, cultural y política, a los cuales solo se accede en la vida moderna a través de la educación permanente. Para superar esas desigualdades, se requieren políticas gubernamentales dirigidas al cumplimiento integral de los derechos humanos y la equidad de género.

Para erradicar esta situación, los movimientos sociales de las mujeres han pugnado por establecer un **sistema de cuotas** que determine un mínimo de participación de la mujer en cargos de representación social y política (organismos públicos, partidos políticos) y que puede extenderse al ámbito de la economía y las relaciones sociales particulares. En

algunas instituciones se ha comenzado a adoptar esa medida, no obstante, las mujeres están lejos de participar equitativamente respecto de los puestos que actualmente ocupa la dominación masculina. Ésta se sigue considerando como un hecho “natural” y no cultural e históricamente determinado, basado en la explotación y la desigualdad. Por lo que se refiere al ámbito de la economía y la sociedad, en la jerga actual, en el ámbito de las relaciones particulares establecidas en el mercado, será la propia organización de la sociedad civil la que impulse la ampliación de la reducida participación política de las mujeres como empresarias y dirigentes hasta ahora con una participación ínfima.

La sociedad y la escuela deben garantizar la igualdad y la “igualdad de género”, la permanencia de las discriminaciones y exclusiones sociales nos muestra la gran distancia que existe todavía entre la realidad social y los valores morales que deberían predominar en una sociedad democrática y participativa a la cual aspiramos como educadores. Estos últimos deben tomar en sus manos la modificación de los materiales educativos, las estrategias didácticas y su propia formación docente para no seguir reproduciendo en la escuela las desigualdades entre los sexos y las discriminaciones. @

## BIBLIOGRAFÍA

- Ferrajoli, Luigi y Miguel Carbonell, *Igualdad y diferencia de género*, México, Conapred (*Col. Miradas*), 2008.
- Morín, Edgar, *Los siete saberes de la educación del futuro*, UNESCO, 2007.
- Nieto Sotelo, Enrique y Guadalupe Millán Dena, *Educación, interculturalidad y derechos humanos, los retos del siglo XXI*, México, UPN, Colegio de Posgrado de la Ciudad de México, Dríada, 2006.
- ONU, *Carta Internacional de Derechos Humanos*, Centro de Derechos Humanos de la Oficina de las Naciones Unidas, Ginebra, 1988.
- , Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer.
- , Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación de la Mujer.
- , Convención sobre la Eliminación de la Discriminación de la Mujer, 3 de septiembre de 1981.
- , Convención sobre los derechos políticos de la mujer, 20 de diciembre de 1952.
- , Declaración sobre la Protección de la Mujer y el Niño en Estados de Emergencia o de Conflicto Armado 14 de diciembre de 1974.
- , Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, 20 de diciembre de 1993.
- , Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de la Discriminación de la Mujer, 6 de octubre de 1999.
- (Estos documentos pueden consultarse en la página *web* de la ONU, sección derechos humanos).
- Rodríguez-Shadow, María J., “La discriminación hacia las mujeres”, en *Revista Ciencia*, Academia Mexicana de Ciencias, Vol. 59, Núm. 2, abril-junio 2008, pp. 41-51.
- UNESCO, *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2008*.
- , *Panorama Regional de América Latina y el Caribe, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2008*.

# Enseñando virtudes cívicas

*María Elena Madrid Montes\**

mariem@upn.mx

## INTRODUCCIÓN

**L**a crisis social que se vive en México requiere una mayor participación de toda la ciudadanía, desafortunadamente, una buena parte de la población no tiene una clara conciencia de sus derechos y deberes como ciudadano. Si bien se han realizado reformas para incluir la educación cívica como parte de la enseñanza básica, nos falta mucho camino por recorrer. Consideramos importante repensar cómo se imparte este tema y enfatizar la íntima conexión que vemos entre democracia y civilidad. Aquí nos proponemos recuperar la noción de virtud en el contexto del aula y cómo usando la metodología de comunidad de indagación se enriquece la práctica docente y se logra mayor compromiso y conciencia en los estudiantes.

## CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA

Para poder responder a la cuestión acerca de qué es y qué debería ser la educación cívica, se requiere a su vez preguntarnos qué tipo de educación parece necesaria para la formación de la civilidad (Barcenás, 1997) en un contexto de globalización creciente (Arriarán y Beuchot, 1999). De especial preocupación son los contextos de pobreza, injusticia y exclusión en que vive la mayoría de los seres humanos en las sociedades contemporáneas (Kohan, 1999), en permanente y sistemática violencia y falta de democracia.

Así, ciudadanía y democracia son los ejes centrales de nuestra reflexión. Ciudadanía implica participación, pero también comunicación y reconocimiento, a su vez, democracia implica libertad y autonomía, para elegir, para actuar. Nos interesa la pregunta acerca de cómo lograr futuros

---

\* Maestra de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Área Diversidad e Interculturalidad.

ciudadanos que sean personas democráticas, participativas, comprometidas con la libertad, actuando en una sociedad multicultural.

La noción de democracia, al ser examinada, revela un entramado conceptual, en el que se destacan las nociones de libertad, pluralidad, igualdad, solidaridad y calidad de vida. Estos ideales como guías de acción moldean y presionan la realidad, modificándola y enriqueciéndola. Pero también resulta crucial el pleno reconocimiento al otro y no tan sólo la tolerancia, debemos ir más allá (Charles Taylor, 1992). La pluralidad y su reconocimiento debe ser una actividad cotidiana en el aula. La posibilidad de formación del juicio político requiere hacer del aula un espacio de reconocimiento y diálogo, que nos encamine a lograr consenso y al reconocimiento del disenso.

Otro aspecto de la democracia es su íntima conexión con la participación. En este sentido, sólo la participación ciudadana comprometida hace creíble, real, a la democracia, no sólo en la elección de gobernantes, sino también en la elaboración, discusión, ejecución y evaluación del quehacer político e incluso de las políticas públicas que se promueven. La organización y participación de la sociedad civil debería ser una constante, no una posibilidad o un acto aislado, desafortunadamente, sabemos que no se da de esta manera.

La discontinuidad democrática, la ciudadanía restringida a una minoría de la población, la realización de elecciones manipuladas, la corrupción, la tradición populista, autoritaria y centralista, no alientan ni hacen creíble o deseable la lucha por el cambio hacia una vida realmente democrática de nuestra sociedad. La educación, en particular dentro del aula, debe enfrentar incluso revertir este desánimo o indiferencia hacia la democracia. Lo peor que le puede pasar a nuestra sociedad es tener niños y jóvenes indiferentes, ajenos a la democracia y a la participación. La responsabilidad del docente es crucial.

## **EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y PARA LA DEMOCRACIA**

Necesitamos lograr una mejor comprensión de la relación entre ciudadanía y democracia en el ámbito educativo,

En sociedades multiculturales con democracias frágiles la educación tiene un compromiso con la consolidación de la democracia no sólo como participación, sino más bien como forma de vida. La formación de la civildad requiere prácticas educativas que permitan al niño volverse un futuro ciudadano crítico, participativo y con actitudes y virtudes cívicas. La comunidad de indagación es una forma de trabajo en el aula que permite crear una atmósfera democrática y la formación del juicio político, así como ejercer capacidades de argumentación y deliberación en forma colectiva y democrática.

*Palabras clave:* formación cívica, enseñanza de valores, formación valoral, formación ciudadana, comunidad de indagación y democracia.



In multicultural societies with fragile democracies, education has to be compromised with democracy consolidation, not only understood as participation but rather as a way of life. Growing up in civility requires educational practices which allow children to become future critical citizens, participative and possessing civic attitudes and virtues. A community of inquiry is a way of working in the classroom which permits to create a democratic atmosphere for developing political judgment and for exerting argumentative and deliberative capacities in a collective and democratic manner.



**Una sociedad plural si quiere formar ciudadanos autónomos requiere la neutralidad liberal y el fomento de virtudes cívicas**

para ello, empecemos por preguntarnos, ¿qué concepción de educación en y para la democracia nos interesa?, ¿qué ideales la guían o deberían hacerlo? (Amy Gutman, 1993) Sin duda, una noción que tanto en los fines como en los medios nos parezca que responde a las cambiantes necesidades que la sociedad contemporánea demanda.

Se ha considerado como el fin de la educación para la democracia formar gente con el deseo y la voluntad de gobernar sus propias vidas, así como de participar activamente en el gobierno de su sociedad. La experiencia de la democracia debe ser cotidiana y nos debe afectar tanto como personas y como miembros de una comunidad. Por ello, en relación con los medios para lograr tal fin, una educación para la democracia tiene un compromiso intrínseco con la capacidad de deliberar en forma libre y crítica (Bárceñas, 1997), por tanto, una primera determinante de la educación en y para la democracia es el rechazo a incluir la adhesión, indoctrina-

ción o enseñanza unidimensional, ya sea en forma de creencias políticas, religiosas o concepciones dogmáticas de la buena vida. La enseñanza de estas creencias usualmente se presenta en forma acrítica y universalizante, por ello debemos descartarlas, ya que no son el resultado de una decisión libre, personal y razonada, del ejercicio de la autonomía y el respeto, además de que impiden reconocer y valorar la diversidad. Frente a ello, la educación debe dar y cultivar en el aula los elementos que permitan elegir libremente a los individuos, con información relevante, argumentación adecuada y buenas razones.

Una educación en y para la democracia debe proponer y promover la noción de autoridad pluralística y consensuada, frente a una actitud autoritaria y acrítica. La diversidad, el respeto y la tolerancia se deben de oponer a la exclusividad o el dar la última palabra sólo a padres, expertos religiosos, axiológicos líderes carismáticos (Gutmann, 1993). Una sociedad plural tiene que aceptar la neutralidad y



no favorecer una cierta idea del bien y de la vida moral, debe permitir elegir en libertad. Una sociedad plural si quiere formar ciudadanos autónomos requiere la neutralidad liberal y el fomento de virtudes cívicas.

### **LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO**

La modernidad nos ha llevado a reconocer que tanto el desacuerdo moral como político es genuino, real. Es una expresión de la diversas formas que tiene cada individuo de entender el bien común o el deber que de él se deriva, que se da en toda sociedad moderna y que es un resultado necesario del desarrollo histórico (MacIntyre, 1982).

La preparación del futuro ciudadano requiere ser iniciado, tener la experiencia de prácticas comunicativas y deliberativas que alimentan la comprensión crítica y la participación política. Se debe cultivar el tipo de carácter y de intelecto que permite a la gente elegir de manera racional, es de-

cir libre y autónomamente, entre diversas formas de vida. La ciudadanía es una forma de vida que se nutre de la diversidad, reconocimiento, razón y libertad.

La comunidad de indagación como metodología de trabajo en el aula genera condiciones que permiten este inicio en la libertad, el reconocimiento y la diversidad, y al hacerlo la comunidad de indagación es ella misma una forma de vida, ya que es un modelo de nuestras mejores formas de deliberar y decidir, que le da expresión a uno de los fines más importantes de la educación: la libertad y su ejercicio (Sharp, 1995). Pero la capacidad para tomar decisiones y deliberar en forma racional debe estar alimentada, basada en acciones cotidianas que se vuelven hábitos, virtudes cívicas tales como la veracidad, la no-violencia, la tolerancia y el mutuo respeto. Sabemos que las virtudes cívicas se enseñan en contexto, con ejemplo y argumentación (Beuchot, 1999), además de que permiten ejercer la capacidad de deliberación democrática, colectiva.

## LA FORMACIÓN DE VIRTUDES CÍVICAS

La meta de la educación en y para la democracia es desarrollar en cada individuo la voluntad y la capacidad para razonar y argumentar sobre política en forma colectiva y de un modo crítico, en otras palabras, la formación del juicio político en todo miembro de nuestra comunidad. Así, el objetivo de una educación para la democracia es lograr la formación y desarrollo de virtudes cívicas en el futuro ciudadano.

Las virtudes que deseamos que el futuro ciudadano democrático cultive son principalmente: veracidad, autodisciplina, no-violencia, tolerancia, respeto mutuo a las diferencias de opinión, capacidad de deliberación, pensar en forma crítica sobre la vida de uno y sobre su sociedad. De este modo, el docente tiene que desarrollar en sus alumnos, por una parte, las virtudes democráticas y, por otra, la capacidad para el diálogo y el razonamiento moral.

La comunidad de indagación tiene un compromiso en la formación del ciudadano y en la práctica cotidiana de la democracia, cómo recrear y renovar, y no tan sólo repetir o mantener funcionando a la sociedad. La comunidad de indagación a su vez es y debe proponerse funcionar como un modelo de democracia, un espacio democrático que hace creíble, verosímil a la educación como experiencia de realización personal e integración con los demás, en donde las actividades permitan el diálogo y la posibilidad del consenso.

## ¿CIUDADANÍA VERSUS LIBERTAD?

En toda sociedad plural o que aspira a serlo, puede presentarse una tensión entre la libertad del individuo y la virtud cívica. Esta tensión se intensifica al verla como un dilema que se plantea entre estas dos nociones, en particular el compromiso político. Sin embargo, podemos reconocer que no estamos obligados a elegir entre libertad



o virtudes cívicas. La libertad individual de elegir será más valiosa en una sociedad que también cultiva virtudes cívicas, tales como fortaleza intelectual, individualidad e independencia. Todo individuo, para ejercer plenamente su libertad y autonomía, requiere una forma de vida en la que exista veracidad, autodisciplina, diligencia, compasión y lealtad (Gutman, 1993).

La comunidad de indagación es una forma de vida y lo que pasa en el aula es o debería de ser una forma de vida, por ello pensamos que este dilema se disuelve si analizamos con detalle lo que permite lograr en el aula la comunidad de indagación (Sharp, 1995). Los participantes de la comunidad de indagación aprenden a pensar por sí mismos al aprender a pensar juntos. La dinámica del pensamiento colectivo nos lleva a aprender de los demás y los demás a aprender de mí. Se vuelve una acción reflexiva en el sentido de reflejar al otro, reflexionar en y con el otro, pero también de reconocimiento e inclusión.

## EL TRABAJO EN EL AULA

Para la formación de la ciudadanía, la comunidad de indagación nos permite desarrollar libremente la capacidad de pensar por nosotros mismos en los siguientes términos:

- Estimula la capacidad de expresar con libertad lo que pensamos y sentimos.
- Promueve actitudes críticas y reflexivas hacia las creencias políticas y, en general, a cuestiones valorativas.
- Desarrolla la imaginación y la flexibilidad del pensamiento.
- Promueve la disposición a reconocer ideas diferentes a las propias y por tanto a explorar alternativas.
- Desarrolla la habilidad para el juicio político razonable, el cual se vuelve más autónomo y reflexivo.
- Contribuye a aprender a elegir con libertad y responsabilidad.



La comunidad de indagación a su vez es y debe ser un modelo de comunidad democrática con un claro compromiso con el mantenimiento y la preservación de la democracia, por ello, la comunidad de indagación defiende y se compromete con la democracia real y con procedimientos cotidianos en la escuela y en el aula, tales como:

- Promover el escucharse unos a otros.
- Entender las ideas y creencias políticas con las cuales no estamos a gusto o de acuerdo; participar y responder con razones y argumentos.
- Desarrollar la tendencia a razonar y construir a partir de las creencias de otros.
- Desarrollar una actitud de apertura e interés en los demás, en vez de aislarse.
- Promover la disposición a colaborar y compartir ideas y actividades.

Así, la comunidad de indagación permite a todos sus miembros aprender a ser más reflexivos con otros y con nosotros mismos. La variedad de opiniones e ideas políticas que tienen los alumnos son tratadas con respeto, objetividad e imparcialidad, con reconocimiento y aprecio a la diversidad de ellas. Diversidad es riqueza, por ello, la comunidad de indagación es y debe ser el lugar de la diversidad. La diversidad de ideas y de opiniones políticas y morales, si son tratadas con respeto, imparcialidad, objetividad y tolerancia dentro del aula nos preparan



**la comunidad de indagación permite a todos sus miembros aprender a ser más reflexivos con otros y con nosotros mismos**

para ser más tolerantes y aprender a vivir en la diversidad.

Cuando se aprende a entender, reconocer y considerar puntos de vista diferentes al nuestro se aprende a ser imparcial, respetuoso y tolerante, a buscar uno mismo nuevas perspectivas, incluso se aprende a pensar más y mejor los propios pensamientos.

### **EDUCAR PARA LA LIBERTAD**

Dewey solía decir que la educación es un proceso de crecimiento continuo, este proceso es y debe ser guiado por la libertad, si la comunidad de indagación logra hacer del aula un modelo de comunidad democrática entonces debemos reconocerla también como una comunidad para la libertad. La comunidad se propone ser una experiencia liberadora y de encuentro de sí mismo y de los demás. Debemos hacer deseable, incluso gozosa, la experiencia de la libertad y el razonar en el aula, es una forma de iniciarnos con alegría e imaginación en la democracia como práctica cotidiana.

La democracia se funda en la libertad, se propone incluir a todos como partícipes de las decisiones y leyes. Supone que los ciudadanos comunes gozan de la autono-

mía moral, libertad, inteligencia y voluntad suficientes para gobernarse a sí mismos. La conclusión de este supuesto podría ser negativa para los niños, ya que quedan excluidos de la ciudadanía, puesto que no pueden juzgar su propio bien e interés, necesitan tutor, alguien que decida por ellos. El papel del docente es fundamental, ya que hará real el paso de la heteronomía a la autonomía, puesto que va a propiciar la formación de una cultura política que inicie y familiarice a los niños con valores democráticos tales como la igualdad, la libertad, la paz, la solidaridad (Pizarro y Palma, 1997), y el reconocerlos y comprenderlos dará lugar a actitudes, compromisos y participación en un futuro.

## EDUCAR PARA ENFRENTAR LA VIOLENCIA

En el contexto de las sociedades latinoamericanas en particular, el ideal de paz requiere hacer creíble, verosímil, la resolución de conflictos, sin recurrir a la violencia. La posibilidad de imaginarnos otro estado de cosas, en donde exista la seguridad, en donde se logra decidir y resolver de otra manera, por medio del diálogo y el consenso. Filosofía para niños y su propuesta de trabajo en el aula: la comunidad de indagación es una forma de educar en la libertad y en la democracia, pero no es suficiente, ya que un factor esencial de la educación cívica en sociedades con democracias frágiles, como la nuestra, es la necesidad de enfrentar el miedo a la violencia y la inseguridad, aprender a controlar el miedo, la actitud derrotista y la parálisis que se genera. Se trata de que hagamos creíble la negociación, el diálogo, la posibilidad de una solución razonable.

## CONCLUSIÓN

Así la reflexión final es la cuestión que todo maestro debe plantearse acerca de cómo lograr el “empoderamiento” de los niños, cuál es la contribución que podemos ofrecer en las escuelas y en las aulas para que el niño crea, le guste y se comprometa con la

democracia, pienso que la filosofía para niños camina en esa dirección y creo que vamos por la senda segura, aunque es un largo camino. @

## BIBLIOGRAFÍA

- Arriarán, Samuel y Mauricio Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral*, México, UPN, 1999.
- Bárcena, Fernando, *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Cortina, Adela, “La educación del hombre y del ciudadano”, en *Educación, valores y democracia*, Madrid, OEI, 1998.
- , “¿Qué es ser una persona moralmente educada?”, en Felix Moriyón (ed.), *Crecimiento moral y filosofía para niños*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998.
- Droit, Roger-Pol, *Filosofía y democracia en el mundo. Una encuesta de la UNESCO*, Buenos Aires, Ediciones Colihue y UNESCO, 1995.
- Gutmann, Amy, “Democracy and Democratic Education”, *Studies in Philosophy and Education*, Núm. 12, 1993.
- , *Democratic Education*, Princeton University Press, 1987.
- Haydon, Graham, “Values Education in a Democratic Society”, *Studies in Philosophy and Education*, Núm. 12, 1993.
- Kohan, Walter y Mario Berríos, *Una otra mirada: niñas y niños pensando en América Latina*, Puebla, UIA Golfo-Centro, 1995.
- MacIntyre, Alasdair, “The Idea of an Educated Public”, en G. Haydon (ed.), *Education and Values*, University of London, 1987.
- Maturana, Humberto, “Fundamentos biológicos de la democracia”, *Niñez y democracia*, Colombia, UNICEF, 1997.
- Pizarro, Crisóstomo y Eduardo Palma, “Introducción”, *Niñez y democracia*, Colombia, UNICEF, 1997.
- Sharp, Ann Margaret y Laurence Splitter, *La otra educación. La comunidad de indagación y el programa de Filosofía para niños*, Manantial, 1997.
- Scheffler, Israel, “Moral Education and the Democratic Ideal”, *Reason and Teaching*, Nueva York, 1973.

# Resistencia y uso de métodos anticonceptivos en el municipio de San Pedro Pochutla

Rosa García Mancilla\*

rosagarman@latinmail.com

## LA SALUD REPRODUCTIVA Y LOS MÉTODOS DE PLANIFICACIÓN FAMILIAR

**D**e acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud reproductiva se define como “el estado general de bienestar físico, mental, social, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductor, sus funciones y sus procesos”.<sup>1</sup>

Con base en los acuerdos tomados en las conferencias mundiales de población, México incluyó en su artículo cuarto constitucional el derecho de toda persona a “decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y el espaciamiento de sus hijos”.<sup>2</sup>

En el Programa Nacional de Población 1995–2000, se agrega el derecho de toda persona de regular su fecundidad en forma segura y efectiva, a cursar un embarazo y parto sin riesgos, a tener y criar hijos (as) saludables, a comprender y disfrutar su propia sexualidad y a permanecer libre de enfermedades, incapacidad o muerte asociadas con el ejercicio de la sexualidad y la reproducción”.<sup>3</sup>

El artículo 4º constitucional también señala: “el varón y la mujer son iguales ante la ley. Ésta protegerá la organización y el desarrollo de la familia” y más adelante señala que toda persona tiene derecho a la protección de la salud “... y que los niños y niñas tienen derecho

---

\* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Área Diversidad e Interculturalidad. Cuerpo Académico Los Valores de la Educación en el Siglo XXI: Ambiente, Derechos Humanos y Sexualidad. Periodista, sexóloga educativa y profesora en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

<sup>1</sup> Conapo, *Cuadernos de Salud Reproductiva*, Oaxaca, México 2000, p. 11.

<sup>2</sup> *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Ediciones Fiscales, 2001, p. 4.

<sup>3</sup> Tomado de Conapo en Poder Ejecutivo Federal, *Programa Nacional de Población 1995-2000*, p. 29.

a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral”.<sup>4</sup>

La OMS también considera que uno de los elementos básicos para conseguir una salud sexual es “El ejercicio de la sexualidad sin temores, vergüenzas, culpas, mitos ni falacias; en esencia sin factores psicológicos y sociales que interfieran con las relaciones sexuales”.<sup>5</sup>

Como vemos, en la salud sexual y reproductiva inciden muchos factores que no sólo incluyen el parto, sino también el puerperio y la vida en general de la madre y su descendencia, principalmente, pero también del padre.

Los principios en que se basa la salud sexual y reproductiva son ideales en un país como el nuestro, en donde existen 50 millones de personas que viven en pobreza y de ellas 19 millones sólo perciben cincuenta pesos diarios y 3 millones apenas 25 pesos diarios.

## EL CONTEXTO

Realicé el estudio entre personas que viven en Zipolite. Zipolite es una localidad del municipio de San Pedro Pochutla que pertenece a la región Costa de Oaxaca. La población nació hace aproximadamente 25 años con tres ramadas; es decir, tres casas hechas a base de madera y techo de palma. La familia Santos fue quien se instaló ahí. Actualmente, de acuerdo con el Censo del 14 de febrero de 2000 tenía una población total de 1000 habitantes: 512 hombres y 488 mujeres.

Las personas que entrevisté se dedican a los servicios, el comercio y la compra y venta de terrenos. La mayoría son de escasos recursos, aunque todos tienen casa propia. El lugar donde duermen son cuartos construidos de ladrillo y las cocinas son de madera con techo de palma o cartón.

La mayoría son migrantes del mismo estado de Oaxaca de la zona de la Costa. El atractivo para vivir en Zipolite es la playa. Las personas que entrevisté dejaron

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 4.

<sup>5</sup> Álvarez Gayou, Juan Luis, *et al.*, *Sexoterapia integral*, México, *El Manual Moderno*, s/f.

El objetivo de la investigación fue conocer cómo se dio la transición en las mujeres de cuando las entregaban a un hombre que no conocían para unirse a él, a la resistencia que posteriormente pusieron las mujeres ante esta costumbre, la que se encontró en mujeres y hombres de aproximadamente 40 años, quienes ya crearon noviazgo, y la aceptación y apropiación de su cuerpo, usando anticonceptivos. También se revisó, casualmente, a través del testimonio de las mujeres maduras, la situación de las mujeres jóvenes que usan anticonceptivos e incluso se practican la salpingoclasia a edades tempranas.

*Palabras clave:* métodos anticonceptivos, ser social, pobreza, salud reproductiva, religión.



The objective of this research was to know how a transition was lived by women who were given in marriage to a man they didn't know, and learn about the resistance posed afterwards by these women with regard to this custom. In an average 40-years-old population of women and men, the results show that they already created an engagement in their relationship. New generation women showed acceptance and appropriation of their own bodies by using contraceptive methods. The situation of young women, who use contraceptives and even submit themselves to salpingectomy at an early age, was also examined in an informal way through testimonies from mature women.

sus lugares de origen, por necesidad o porque quisieron vivir en Zipolite, cambiando o combinando el trabajo en el campo, con el trabajo en los servicios y el comercio.

Todas las personas entrevistadas son bilingües. Su idioma original es el zapoteco. El estudio se realizó de diciembre de 2006 a diciembre de 2007.

### PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- En un estudio exploratorio que hice en el mes de marzo del año en curso en una clínica de la Secretaría de Salud, me informaron que tres de 27 consultas que se dan diario son para planificación familiar; sin embargo, al preguntarles a las 22 mujeres que recibieron una plática sobre diabetes señalaron que ellas no usaban ningún método anticonceptivo y que hacía 10 u ocho años que no tenían hijos a pesar de estar en edad fértil. Sólo dos mujeres a quienes entrevisté de manera individual aceptaron usar métodos anticonceptivos. Ellas me comentaron cómo la presión social es fuerte para quien usa métodos anticonceptivos. Los familiares y, sobre todo, las suegras influyen mucho para que no se usen estos métodos, por eso una de mis preguntas de investigación fue conocer los puntos de vista de las personas de más edad al respecto y cómo influyen en sus familiares, principalmente, porque dada la pobreza y la falta de escolaridad de muchas mujeres oaxaqueñas la atención del parto por familiares o sin asistencia suman 32% del total de partos<sup>6</sup> y la tasa de mortalidad infantil es la segunda más alta del país con un total de 31.7 defunciones por cada mil nacidos vivos.<sup>7</sup>
- Entre las personas que viven en zonas rurales, un hijo es alguien que les va a ayudar a cultivar la tierra, por eso otra pregunta de investigación fue, ¿qué valor se le da a los hijos?
- Con base en datos de Conapo, se señala que 72% de los varones dejan a la mujer la responsabilidad de la anticoncepción,<sup>8</sup> a esto habría que agregarle el machismo, entendido éste como el poder que ejerce el hombre sobre la mujer, principalmente, sobre las mujeres pobres de zonas rurales. El interés acá es conocer cómo viven esta situación y que han hecho para enfrentarla.
- Otras preguntas de investigación fueron: ¿cómo incide el varón en la fertilidad de la mujer?, ¿les permiten usar anticonceptivos, ir a la clínica?, ¿si las mujeres no quieren tener relaciones sexuales, ¿qué pasa?
- La herbolaria médica es uno de los métodos anticonceptivos que se utilizan en Oaxaca. La forma para conocer su efectividad es el intervalo protogenésico; es decir, el tiempo que transcurre entre el nacimiento de uno y otro hijo. Aquí las interrogantes que me motivaron fueron: ¿qué plantas se utilizan como métodos anticonceptivos?, ¿cómo se utilizan?, ¿cuánto tiempo se usan, ¿qué efectividad tienen?, ¿si las usan con frecuencia tienen efectos colaterales?
- Graciela Freyermuth Enciso, en su libro *Las mujeres de humo, morir en Chenalhó*, señala que a las mujeres indígenas que reciben atención de parteras, algunas de éstas les aconsejan que no vayan a las clínicas de salud.<sup>9</sup> En Oaxaca, tres de cada 10 partos son atendidos por parteras, ¿cómo inciden o no

<sup>8</sup> Conapo, *Ibid.*, p. 33.

<sup>9</sup> Freyermuth Enciso, Graciela, *Las mujeres de humo, morir en Chenalhó. Género etnia y generación, factores constitutivos del riesgo durante la maternidad*, México, Ciesas, 2003, pp. 327–328

<sup>6</sup> Conapo, p. 50.

<sup>7</sup> Conapo, p. 58–59.

estas personas para que las mujeres vayan a las clínicas del sector salud a pedir asesoría sobre el uso de métodos anticonceptivos?

Uno de los requisitos indispensables para que las personas puedan ejercer su derecho a decidir cuántos hijos tener y cuándo tenerlos, es que conozcan los medios de regulación de la fecundidad; que dispongan de información suficiente acerca de cómo y dónde obtener los métodos anticonceptivos, cuáles son los más convenientes de acuerdo con sus preferencias y condiciones personales y su modo de operación para emplearlos de forma segura y efectiva<sup>10</sup>. Oaxaca es el estado del país que menos conoce de métodos anticonceptivos; 86.3% en general. Quienes tienen un menor conocimiento de los métodos son las mujeres sin escolaridad (63%), las que hablan alguna lengua indígena (75.1%), las adolescentes (79.2%), las de paridad cero y las que viven en el medio rural (78.5%) en cada caso.<sup>11</sup> Ante esta situación, mi pregunta de investigación es cuáles son las resistencias o las formas de razonamiento que siguen las mujeres para no usar métodos anticonceptivos,

- En relación con las mujeres que sí usan anticonceptivos me interesa conocer: ¿Cómo se enteran de los métodos anticonceptivos?
- ¿En qué momento se inicia la anticoncepción (antes o después de la unión)?
- ¿Cuáles son los métodos anticonceptivos preferidos por las mujeres que viven en zonas rurales?
- ¿Cuáles son las razones que las llevan a usarlos (menor número de hijos, mejoría económica, mejor salud, menor trabajo en casa, mayor participación en la economía familiar, ...)?
- ¿Tener una clínica de salud cercana a su casa incide para usar métodos anticonceptivos?

- ¿Cuál es el trato del personal de salud hacia las usuarias de escasos recursos o que hablan una lengua indígena?
- ¿Hay una demanda satisfecha de métodos anticonceptivos?
- ¿Se hacen campañas sobre planificación familiar, y en qué intervalos de tiempo?
- ¿Qué medios de comunicación se usan?
- ¿Cuáles han sido los resultados en las mujeres con la planificación familiar?
- Se escogió el Municipio de Pochutla porque es un lugar ubicado en la zona de la costa donde se tiene trato con personas migrantes y paseantes nacionales y extranjeros, con las que se intercambia información, pues muchos de ellos se quedan a vivir en esa zona, por ello, una pregunta de investigación fue: ¿cómo influyen los extranjeros en el uso de anticonceptivos?

## EL MÉTODO

Se hizo una revisión bibliográfica para dar sustento teórico a los datos estadísticos y a la revisión del contexto sociocultural de las personas entrevistadas.

Sobre la información de las entrevistadas se utilizó el método cualitativo de historia de vida, a través del cual me contaron cómo fue su acercamiento a los métodos anticonceptivos y cuáles fueron los factores que las llevaron a rechazar o usar algún método anticonceptivo.

Realicé las entrevistas entre personas de tres generaciones: personas de más de 60 años, mujeres de 40 años y una mujer de 25 años. El objetivo fue conocer cómo se dio la transición en las mujeres de cuando las entregaban a un hombre que no conocían para unirse a él, a la resistencia que posteriormente pusieron las mujeres ante esta costumbre, la que se encontró en mujeres y hombres de aproximadamente 40 años y después quienes ya crearon noviazgo. También se revisó, casualmente, a través del testimonio de las mujeres maduras, la situación de las mujeres

<sup>10</sup> Conapo, p. 26.

<sup>11</sup> Conapo, p. 26.

jóvenes que usan anticonceptivos e incluso se practican la salpingoclasia.

## LOS SUPUESTOS

Uno de los principios que manejamos en sexualidad es que los conceptos no son universales, sino que dependen de los contextos socioculturales específicos en donde tienen sus raíces, en las formas tradicionales de comportamiento de la región donde viven las personas, y esto le da una forma específica del *ser cultural*, de ahí que las formas culturales de la región de la Costa de Oaxaca tienen formas muy peculiares de concebir la natalidad y las formas de anticoncepción.

Las concepciones de la población transitan de la tradición a la transición, la ambigüedad y la aceptación de los métodos anticonceptivos, de ahí que a través de las voces de los entrevistados iremos recorriendo ese *ser cultural* que va de la resistencia creada por las costumbres, a la conciencia de usar métodos anticonceptivos.

La tradición que existe en Oaxaca de entregar a las mujeres a un hombre que las pide en matrimonio, sin que ellas lo conozcan, es una tradición que se ha ido perdiendo; sin embargo, nos interesó escuchar cuál era el sentir de las personas que vivieron esta experiencia y cómo las personas de menos edad la fueron transformando hasta llegar a apropiarse de su cuerpo y tomar la decisión de usar métodos anticonceptivos, por ello, los resultados de la investigación los presentamos con testimonios de las personas de más edad, continuando con las personas más jóvenes, para ir revisando cómo han ido evolucionando las costumbres en torno a

la natalidad y cómo se han ido introduciendo los métodos anticonceptivos.

## LOS HALLAZGOS Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### La resistencia al uso de métodos anticonceptivos

#### *Las costumbres*

Las costumbres son uno de los factores que más inciden como factor de resistencia en el uso de métodos anticonceptivos. Uno de los personajes que más inciden para que las nueras no usen métodos anticonceptivos son las suegras o las personas de más edad en las familias.

*“Cuando esto pasa, dice la doctora Vielma Pérez Martínez, generalmente la principal causa es la tradición, porque la mamá, la suegra, las tías, el familiar más grande, la señora más grande de la familia nunca ha utilizado métodos y ella tuvo los hijos que, decían ellas, ‘que Dios me mandó’, esa es una de las razones, la tradición. Está muy arraigada. Hay gente que está muy comprometida con estas tradiciones y por eso si ellos quieren (los esposos), pero si las personas adultas no quieren dar la autorización para que la señora utilice algún método; el hecho de que (la mujer) venga muy arraigada a su tradiciones, con que le digan que si la mamá no se controló la suegra no se controló, porque ella se va a controlar, con eso la convencen para no controlarse.”*

#### La unión, según los usos y costumbres

En la zona de la Costa de Oaxaca se sigue una cultura patrilineal; es decir, que las mujeres al casarse se van a vivir a la casa del marido y también con costumbres

**La tradición que existe en Oaxaca de entregar a las mujeres a un hombre que las pide en matrimonio, sin que ellas lo conozcan, es una tradición que se ha ido perdiendo; sin embargo...**



patrilocales, o sea, que se adoptan los usos y costumbres del lugar de residencia del esposo.

Muchas veces las mujeres son “pedidas” para unirse a un hombre que no conocen, pero que las requiere para casarse. Matrimonio que se da según los usos y costumbres de la región, porque no es ni civil, ni religioso. La mujer se va con el hombre después de tres peticiones. En la primera, el hombre va acompañado de sus padres y les informa a los familiares de la chica que tiene intenciones de casarse con ella. Les lleva como obsequio un canasto grande con panes y una botella de mezcal. La segunda visita es para recibir la respuesta y “el novio” vuelve con sus familiares y nuevamente les lleva pan en mayor abundancia, igual que más mezcal. Una vez recibida la respuesta afirmativa “el novio” fija la fecha de la unión y entonces se da la tercera visita. En esa fecha fijada, el novio, entonces, asiste con sus padres y otros familiares y la “novia” también invita

a otros familiares. El novio lleva canastas con pollo, mole, panes y botellas de aguardiente. En ocasiones se casan por la iglesia (católica), otras veces no; sin embargo, se hace una fiesta y una vez terminada ésta el novio se lleva a la chica, quien en ese momento tendrá su iniciación sexual, aun cuando ella no haya decidido casarse.

#### **La religión como factor de resistencia**

Las mujeres señalan que las costumbres y la religión son las que las llevan a seguir el precepto “deben tener los hijos que Dios Mande”, sobre el particular una mujer que profesa la religión cristiana nos dice lo siguiente:

–Porque Dios manda su palabra que no, no es bueno y al hacerlo yo, y ya conociendo la palabra de Dios, sería pecado para mí y pues yo espero la venida del Señor, y al estar desobedeciendo, la desobediencia trae sus consecuencias y la verdad, yo no quiero eso para mi vida.

**...las mujeres al casarse se van a vivir a la casa del marido y también con costumbres patrilocales, o sea, que se adoptan los usos y costumbres del lugar de residencia del esposo**

### La presión social del *ser cultural*

Le pregunto a doña Martha, que dejó de tener hijos a los 24 años: ¿conoce a personas que no les guste usar métodos anticonceptivos?

–Bueno hay mucha gente que no les gusta.

–Y, ¿qué dicen?

–Dicen que es malo, que es malo. “Uno tiene que dejarse para que nazcan los niños como manda Dios”, eso es lo que dicen. Bueno es la gente que no entra en la razón. Mantener los niños cuesta, porque uno ahorita si tiene varios niños y no tiene trabajo bien y no le alcanza el dinero para mantenerlos. Porque ahorita tienen muchos y no tienen que darle de comer, este de su ropa, de la escuela, todo. Hay muchos así y si tienen varios (hijos) no alcanza el dinero Siguen trabajando y no alcanza.

–Cuénteme más sobre lo que dicen los vecinos.

–Bueno es nada más lo que escuchaba yo, porque yo tengo una consuegra acá arriba, la suegra de mi hija, que no le gusta que su nuera se fuera a operar. O sea, se ligó y se enojó.

Mi suegro (de doña Martha) también se enojó porque nosotros ya no tuvimos más bebés. Quería que tuviéramos más bebés.

–¿Quiénes influyen más para que se tengan más hijos: las suegras o los suegros?

–Por eso no, mi suegra nunca ordenó, los primos hablaron muy mal de mí porque ya no tuve más (hijos), yo tampoco quise más hijos.

–¿Pero sí hay presión social por parte de los vecinos para que tengan más hijos?

–Ajá, los vecinos sí, porque todos los vecinos que había donde estaba cuando vivía antes con mi marido, tienen muchos hijos, al año, al año ya viene otro. Sí así están muchos, pero sí andan muy pobres, muy sucios, todos mugrosos, todos así viven pues.

### Resistencia y uso de métodos anticonceptivos

Las mujeres de más edad se resisten al uso de métodos anticonceptivos porque no los conocieron cuando fueron fértiles y no los usaron. No obstante, un hallazgo *importantísimo* es que ahora sí los conocen (por lo menos conocen dos métodos anticonceptivos), debido a que sus nueras, o sus hijas, los usan, o porque han oído pláticas en las clínicas locales, aunque no están totalmente de acuerdo con ellos, por no romper con sus tradiciones, aunque algunas sí los aceptan.

Al preguntarle a doña Ernestina cuáles métodos anticonceptivos conocía dijo:

–Pero no, no he escuchado.

–No, digo, para que usted los use, ya no, sino, ¿cuáles ha escuchado que se usan?

–Pero lo usan este... este pastilla, lo usan este yección (inyección), lo usan ese que lo usa que más, ése na'más.

–¿Cómo se enteró de esos métodos?

–Pu's ahí hablando el doctor. El doctor dice: Como 'ora todo ranchería hay doctor; dice que no tener mucho hijo, que no alcanza de comer, que está pastilla, está yección, cuidese porque no va mucha gente, dice. Sí por eso que ahí, van las chamacas ¿no? Ahí van, se quieren operar. También, van a tener tres o cuatro (hijos y)

ya; se van a operar. Como las atienden los doctores, las operan. Eso es lo que están haciendo.

–Qué piensa usted de que haya métodos anticonceptivos?

–Uy, yo no le piense nada, porque ya no tengo..., pero claro, como ya pasó uno, ya no piense...Pero sí le dije mis hijo: “*Ustedes verán, si van y van a hacer un remedio para que no tenga mucho hijo.* Sabe, ella tiene seis, seis hijo.

### La generación del cambio

La generación del cambio, como yo le llamo, quienes deciden tomar las riendas de su cuerpo, su decisión de escoger pareja y su natalidad, inician a tomar conciencia en los años setenta, cuando comienzan las campañas de planificación familiar; la señora Martha, su esposo y el señor Juanito son ejemplo de ello.

–Señora martha, veo que usted es una persona de la transición, porque usted, ¿sí hizo noviazgo?

–Sí un año.

–A su esposo, sí lo conoció; *lo conoció antes de casarse* y no la pidieron como se usaba, sin saber quién era el novio.

–No. Sí nos conocimos. Mi suegro no quería que yo fuera su nuera, quería otra mujer y como mi esposo se enamoró de mí, pues ya nos juntamos. Aunque mi suegro me odio mucho tiempo, porque no quería que yo fuera su nuera

–Y, ¿por qué no quería que fuera su nuera?

–Es que así es la gente de antes, pide a las mujeres así sin conocer, a la fuerza, (no se convenía) como casarse, pero ahorita ya las cosas (son diferentes), cada quien hace su lucha.

–¿A su esposo le preocupaba en algún momento cuidarse para no tener niños?

–Sí, bueno eso sí, pero como te digo antes no se usaba.

–¿Pero él se preocupaba? ¿A él le interesaba no tener tantos niños?

–Sí. Decía que pues, qué vamos a hacer. Pues si él no sabe ni leer ni escribir, pero va a unas pláticas, pero nada más me platicaba él se fue solo y ya no tuve más.”Ya no vas a tener más”. Iba a llevarme para controlarme, pero ya no hubo más. De esto estamos hablando de hace como 25 años.

Don Juan es otro integrante de la generación que ya no quiso que le impusieran pareja, él decidió escoger a sus parejas (a la fecha lleva dos), porque dice, “debe haber alguna motivación.”

–¿Usted me comentaba que antes a los niños los juntaban, como era eso, a ver platíqueme?

–Desde pequeños les empezaban a inculcar que ésta va a ser mi nuera, que éste va a ser mi yerno y eso, y ya. A veces los niños iban creciendo juntos y al último ya al crecer y ser adolescente pues ya, llegaban a casarse es el estilo pues.

–Pero incluso había ocasiones en que las mujeres ni siquiera conocían a los supuestos novios.

–Ni los conocían. Se comprometían nada más por el hecho de que a la mamá de la muchacha le gustó aquel muchacho, aquel niño para su yerno y ya van y la piden y se la dan, porque casi es (una) obligación, que le(s) (obligan) hacen los padres a lo hijos. Muchos se revelan, porque ya ahorita, en este tiempo, ya cambió. Primero tienen que relacionarse ellos, antes de comprometerse.

**Don Juan es otro integrante de la generación que ya no quiso que le impusieran pareja, él decidió escoger a sus parejas (a la fecha lleva dos), porque dice, “debe haber alguna motivación”**

**La tasa de mortalidad infantil en Oaxaca es la segunda más alta en el país (31.7 defunciones por cada mil nacidos vivos)**

### La atención del parto

Entre las personas de más edad se encontró que parieron solas o sólo recibieron la ayuda de sus esposos o sus suegras. Las mujeres de la segunda generación también parieron solas o con apoyo de parteras, o como la cristiana que tuvo a sus hijos en el hospital regional. Sólo una de las personas entrevistadas acudió con un médico privado.

### Mortalidad infantil

La tasa de mortalidad infantil en Oaxaca es la segunda más alta en el país (31.7 defunciones por cada mil nacidos vivos). Los niños nacen muertos o con algún problema congénito a causa de la desnutrición o la juventud de la madre que a los 12 o 15 años no ha terminado el ciclo de maduración de sus órganos sexuales. A Ernestina se le juntaron estas dos situaciones al unirse tan joven con su compañero.

—¿A qué edad se casó usted?

—Uy, ya tengo 15 años cuando case.

—¿Y a qué edad tuvo a su primer niño?

—Ese se murió, a primer niño se murió, nació muerta a los 2 años. Salió muerta, y luego tuvo otros dos años tuvo otra niña, pero ese se murió de viruela, de sarampión... y otros que más mayor de ella que esta, ese; 2 años tiene el niño cuando viene otro, otros 2. Ya entrados de 2 años para 3 ya viene otro.

### La doble jornada en la mujer

Todas las mujeres entrevistadas trabajan, unas en el campo, pizcando café o sembrando maíz, otras en el comercio, otra en su lavandería, otra en el hogar, otra, levantándose a las tres de la mañana, durante

diez años, para ir a trabajar a los hoteles, o en el hogar, cuidando y atendiendo a los nietos. A pesar de todo ello las mujeres no son bien aceptadas; a pesar de lo mucho que trabajan. El pago de sus maridos por su esfuerzo es el maltrato y los celos.

—¿La celaba su marido doña Ernestina?

—Mh... no, tamo nosotros contenta, no somos (estábamos) peleando. Es celoso, muy celoso es él. No puede (uno) salir, no puede. Cuando yo voy salir, 'orita ya 'tá, ya 'tá regañando a mí. Ése es el problema que tengo, ¡ay!

—Pues así tuve la vida muy, muy mala, muy todo. No tengo ropa, no tengo de comer, no tengo dinero, no tengo nada. Así ése es problema que tenía yo con mi marido.

—¿Me decía que le pegaba?

—Ajá, sí pegaba, de cuando está borracho, agarra y agarra machete agarra tras de mí y voy corriendo escondiendo, escondiendo hasta que se duerme él, entonces voy regresar mi casa, otra vez. A pura así, a pura así es mi vida. Por eso mi vida así; yo sí sufrí mucho, hasta lloraba yo.

### Medicina tradicional

Doña Cande es partera, sin embargo, ni siquiera ella me quiso informar sobre hierbas medicinales para controlar el embarazo: "Está penado, no puedo decir nada". Las otras entrevistadas, por no saber o por no querer comprometerse señalaron que no conocían ninguna hierba medicinal relacionada con el embarazo.

### ¿Otra pareja?

Al enviudar, o ser abandonadas por sus maridos, las mujeres de más de 30 años,

con hijos, tienden a quedarse solas; ya sea porque la nueva pareja no quiere cargar con los hijos de ella, o porque sólo las buscan como amantes o porque a ellas les da vergüenza ante sus hijos tener una nueva pareja, o porque sienten que los desatienden. Si enviudan los familiares del esposo les crean problemas para que abandonen el hogar patrilíneal, rechazándolas

### Orfandad

La comunidad y los familiares presionan para que se tengan hijos; sin embargo, cuando el hombre o la mujer quedan viudos o “huyen” y se relacionan con otra pareja, los niños quedan huérfanos a cargo de los abuelos las hermanas, los tíos o algún otro familiar; sin embargo los niños no reciben un buen trato o deben trabajar mucho desde pequeños.

### Independencia

La viudez les da tranquilidad a las mujeres porque dejan de pegarles y molestarlas, se sienten libres, “como chiquitas”, sin que nadie las mande; aunque si se relacionaran con otra pareja sentirí ante sus hijos, con los que por lo regular viven con ellos.

## EL USO DE MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS

Existen diversos métodos anticonceptivos que van desde la abstinencia hasta la salpingoclasia. Para Martha, en una época en la que muy poco se hablaba de métodos anticonceptivos su solución fue la abstinencia

¿Usted dice que a los 24 años ya no tuvo más hijos?

—Ya no.

—¿Cómo le hizo?



—Mi hijo tenía 5 años cumplidos cuando de ahí *ya no tuve más hombre*, no tenía una para controlar, no conocemos eso antes. Antes no había eso; bueno sí había, pero nosotros no, medicinas, inyecciones y otras cosas.

—Me dice que sí había otras cosas, ¿qué recuerda, o qué sabía usted de lo que había?

—Pues no, nada bueno. Antes me decían los doctores, una vez que fui cuando yo fui a la clínica, me dijeron que ahí me tomara pastillas, pero no, no me atreví porque me da miedo, me dio miedo para tomarme eso. Con los hijos que tuve yo nunca fui al doctor nunca fui con el doctor, todos los niños curamos con puras hierbas así, pero ahorita ya hay doctores.

En efecto, quienes han introducido los métodos anticonceptivos en el municipio de Pochutla son las casas de salud,

donde se dan pláticas sobre métodos anticonceptivos, higiene y salud en general.

Precisamente la doctora Vielma es quien resume los diversos métodos que utilizan las mujeres del municipio de Pochutla.

—Doctora, ¿cuáles son los principales métodos anticonceptivos que utilizan las mujeres aquí y a qué edad los empiezan a utilizar?

—El método más utilizado es el hormonal inyectado, le sigue el dispositivo y de ahí el hormonal oral. Generalmente, la mujer de aquí los empieza a utilizar a partir de los 25 o 26 años. Para esas fechas ya cuentan con 4 o 5 hijos, y ya se ven más preocupadas por no tener hijos.

—¿Las personas jóvenes no los utilizan?

—Es poco común. Los utilizan pero no se acercan a solicitarlos por pena, por pudor o porque tienen relaciones ocasionales; pero sí los utilizan. El que más se utiliza en los adolescentes es el preservativo y también los anticonceptivos orales, la píldora en las adolescentes de entre 15, 19 y 20 años, el método más utilizado es el preservativo y el hormonal oral porque en ocasiones la relación sexual no es tan frecuente.

No obstante, para las mujeres que viven en rancherías más alejadas la situación que prevalece es la poca frecuencia en el uso de métodos anticonceptivos como lo comentó la doctora Vielma al hablar sobre la tradición.

—Me está diciendo que se llevan los métodos, ¿ustedes se los proporcionan?

—Sí, se les otorga; cuando la Secretaría cuanta con el método es totalmente gratuito, en ocasiones, cuando no hay suficientes métodos o no hay métodos en

la Secretaría se les receta y ellas tienen que adquirirlos.

—La queja que se deja escuchar más es cuando nosotros no contamos con los métodos y hay temporadas que por equis motivos el Gobierno estatal no nos otorga los métodos que nosotros en realidad requerimos, y es cuando se ve o se escuchan los comentarios y es *en ese periodo cuando aumentan las mujeres embarazadas porque muchas de ellas son de escasos recursos, que quieren controlarse, o que quieren evitar embarazarse pero no cuentan con los suficientes recursos económicos y no adquieren los anticonceptivos* y se embarazan, o porque el marido no sabía que aquí se le está otorgando gratuitamente, y hay un momento en que no tenemos y él no los puede adquirir y se embarazan, por eso es que sí influye mucho

**No obstante,  
para las mujeres  
que viven en  
rancherías  
más alejadas  
la situación  
que prevalece  
es la poca  
frecuencia en el  
uso de métodos  
anticonceptivos**

## **LAS JÓVENES DE LA TRANSICIÓN Y DE AHORA**

De acuerdo con datos del Consejo Nacional de Población, el embarazo en adolescentes ha aumentado. En Zipolite se encuentra que las jóvenes se estaban embarazando a edades tempranas y terminan su vida fértil a través de la salpingoclasia entre los 26 y 30 años de edad.

—O sea en esta zona, ¿se juntan cuando ya están embarazadas?

—Si, algunas, alguna que ya no más salga embarazada y ya la dejan, se van con otra; hay muchas ahorita porque las mujeres se dejan. Antes no, “no sales tú”, porque los papás de los hijos les llaman la atención; y ahorita todas la muchachitas se andan puro en la calle y no obedecen a mamá, al papá. Yo creo, por eso, esta hija que estaba de 12, de 13, de 14 años que

estaba estudiando la secundaria le llamaba mucho la atención a ella, pero le dije que se cuidara mucho si tenía novio, porque hay muchos hombres que no más la engañan a las mujeres.

## EDUCACIÓN Y ANTICONCEPCIÓN

La educación es un factor muy importante en el uso de métodos anticonceptivos, según las estadísticas, las personas que no han terminado la primaria o que no saben leer y escribir, son las que tienen más hijos. Las mujeres con sólo haber terminado la primaria utilizan métodos anticonceptivos.

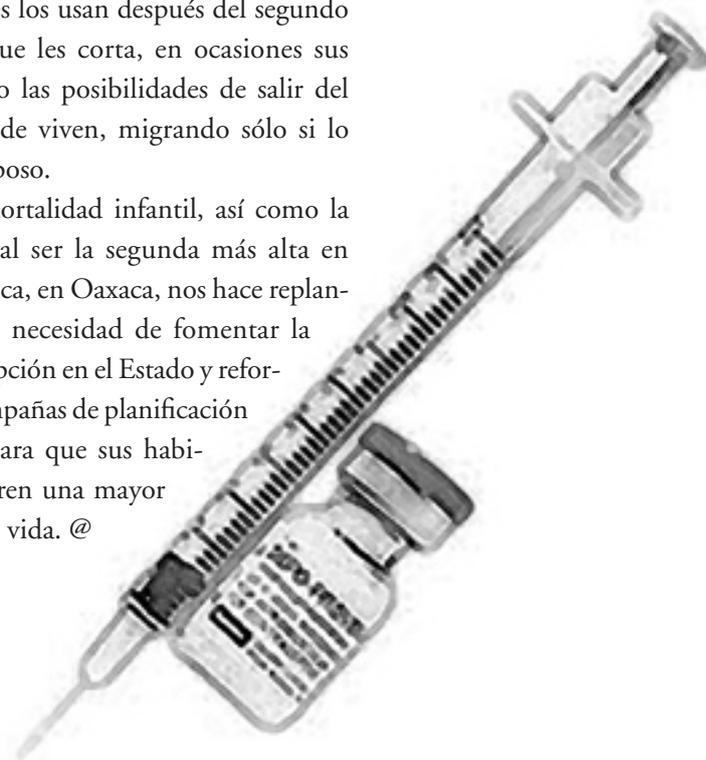
–Margarita dice al respecto: “yo pienso que cada quien, por ejemplo, si sabes leer y has estudiado un poquito, tu mente está más, como más despierta, como que ya conoces más (en relación con ), a una persona que no tiene estudios, que no convive con la gente, con nada, con nadie y entonces esa persona está cerrada, no sabe. Pero, por ejemplo, uno teniendo amistades y la comunicación, más que nada, uno se entera de muchas cosas. Pero, por ejemplo, la gente que no sabe leer, que no ve televisión, o la gente que no sale, no sabe nada; porque por ejemplo el que sabe leer, sabe y dice: “no pues no me voy a llenar de hijos. Qué tal si, por ejemplo, vivo con mi marido, qué tal si me deja y se va con otra mujer y ya me quedo con el montón de hijos.” Pero por ejemplo (está) el que dice: “no sabes qué vamos a tener tantos hijos y ya.” Y ahora sí, lo que puedo hacer con mi esposo está bien, sabes qué, vamos a tener dos y vamos a darle lo que nosotros nunca tuvimos.

## COMENTARIO FINAL

Las respuestas a la investigación nos dejaron ver cómo las mujeres del municipio de San Pedro Pochutla han transitado de la tradición a la conciencia y al apropiamiento de su cuerpo aceptando el uso de métodos anticonceptivos a través de la información que les proporcionan en las casas de salud; sin embargo, como señala la doctora Vielma, aún la tradición pesa para superar la resistencia en el uso de métodos anticonceptivos en las zonas rurales. Otra cosa que también preocupa es que las mujeres como se siguen casando muy jóvenes entre 15 a 19 años en promedio, ahora están utilizando la salpingoclasia como método definitivo para no tener hijos a edades muy tempranas: antes de los 30 años.

Una situación más en la que hay que incidir es en el uso de métodos anticonceptivos antes de casarse, pues la mayoría de las mujeres los usan después del segundo hijo, lo que les corta, en ocasiones sus estudios, o las posibilidades de salir del lugar donde viven, migrando sólo si lo hace el esposo.

La mortalidad infantil, así como la materna, al ser la segunda más alta en la República, en Oaxaca, nos hace replantearnos la necesidad de fomentar la anticoncepción en el Estado y reforzar las campañas de planificación familiar para que sus habitantes logren una mayor calidad de vida. @



# El carácter político e histórico de los derechos humanos

*María de Lourdes Salazar Silva\**

salazarlulu@yahoo.com.mx

**E**n las últimas décadas el tema de los derechos humanos ha adquirido especial relevancia en la vida social y política no sólo de nuestro país sino también internacionalmente. En cualquier ámbito escuchamos hablar de ellos y de los diversos organismos estatales, nacionales, gubernamentales y no gubernamentales en pro de los mismos; sin embargo, pretender señalar con precisión qué son esos derechos, es decir, su naturaleza, en qué consisten y cuáles son, es difícil pues existen muchas interpretaciones al respecto. En este artículo planteamos algunas consideraciones sobre estos derechos, su conceptualización y el carácter evidentemente político e histórico que llevan implícitos. Empezaremos por citar algunas definiciones de derechos humanos en torno a las cuales está presente la polémica de si tales derechos son inherentes al ser humano, a su naturaleza o si por el contrario son creados y otorgados por el Estado a sus ciudadanos, veamos:

Para Burgoa Orihuela los derechos del hombre se traducen substancialmente en potestades inseparables e inherentes a su personalidad; son elementos propios y consustanciales de su naturaleza como ser racional, independientemente de la posición jurídico positiva en que pudiera estar colocado ante el Estado y sus autoridades” (Burgoa, Orihuela, 2001:187).

Serra Rojas entiende los derechos humanos como atributos naturales en el hombre y que no pueden desconocerse, negarse o relajarse, para él, la sociedad política no es la creadora de esos derechos y tampoco son una concesión del Poder Público (Serra Rojas, 1983: 87).

En otras definiciones se habla también de un conjunto de facultades, prerrogativas y pretensiones de carácter civil, político, económico, social y cultural, incluidos los recursos

---

\* Maestra en Pedagogía. Profesora de la Unidad UPN 097 DF Sur.

y mecanismos de garantías de todas ellas, que se reconocen al ser humano, considerado individual y colectivamente... Entendiendo a las prerrogativas como privilegios jurídicos exclusivos del ser humano, y las pretensiones como anhelos de que el Estado satisfaga determinadas aspiraciones de carácter positivo, que propicien, como ya se dijo, el desarrollo armónico de la persona y de la sociedad” (CNDH, 1991/8:16).

## LO POLÍTICO DE LOS DERECHOS HUMANOS

Las definiciones anteriores, aun cuando no es su intención, tienen ya profundas connotaciones políticas por lo que a continuación nos detendremos en algunas consideraciones sobre este aspecto de los derechos humanos. Veamos lo que dicen algunos autores al respecto: Karel Vasak plantea la necesidad de destacar la dicotomía existente entre derechos humanos y autoridad política, la cual se expresa en la oposición existente entre ambos, siendo que “en una situación de conflicto los derechos humanos representan ley sin poder, mientras que, en contraste, la autoridad política representa la ley sólo en ocasiones, mientras que representa el poder en todo momento (Vasak, 1984:33).

Por su parte, José Luis Piñeiro relaciona acertadamente a los Derechos Humanos con la Seguridad Nacional, planteando una doble cara de estos, primeramente se refiere “al uso discrecional y selectivo que Estados Unidos ha hecho y hace de tales derechos como instrumento de presión tanto en los foros multinacionales, como en la vinculación bilateral con una nación específica, a fin de refrendar una imagen democrática ya sea para consumo de la sociedad norteamericana o bien para obtener concesiones de diverso género de un país determinado; la segunda dimensión hace referencia a situaciones donde la violación amplia o sistemática de los derechos humanos por un gobierno o el conjunto del Estado genera coyunturas de falta de cohesión o identificación nacional de amplios grupos o clases sociales con el gobierno en turno o el Estado todo. Planteándose así problemas de legitimidad y legalidad, o al menos estabilidad o bien

El artículo es un intento, desde un enfoque sociológico, de conceptualizar los derechos humanos a partir de reflexionar sobre su carácter político e histórico. Se parte de algunos conceptos desde el derecho positivo mexicano para analizar su carácter político e histórico social, recuperando de esta manera la polémica sobre si son o no universales.

*Palabras clave:* derechos humanos, histórico-político, democracia, poder, legitimidad.



Standing from a sociological approach, this paper intends to conceptualize human rights by reflecting on their political and social-historical character, thus retrieving the controversy with regard to if they are universal or not.

de gobernabilidad entendida como: una dominación política duradera” (Piñeiro, 1992:36).

Estas reflexiones sobre la influencia del aspecto político en el tema de los Derechos Humanos nos permite plantear que son los gobiernos quienes determinan finalmente cuales son estos derechos enmarcados en los textos positivos y cuales son los mecanismos jurídicos para su protección, lo cual se contextualiza en una sociedad concreta y en un momento histórico determinado independientemente de qué tan democrático se considere a su sistema político.

La afirmación anterior requiere de algunas precisiones.

1. Inicialmente planteamos que el hasta ahora llamado aspecto político se refiere básicamente a quienes ejercen el poder dentro de las estructuras legalmente constituidas para ello, esto es, los gobiernos de los diferentes Estados.

En este sentido negamos que los Derechos Humanos están, en parte, condicionados por las exigencias del “bien general”, en cualquier sentido que pudiera interpretarse, donde finalmente el “bien general” se determina por decisión de los gobernantes y escasamente como reclamo popular.

Pero regresando a algunos de los teóricos que consideran el tema de la dominación política implícito en el de los derechos humanos, tenemos lo siguiente:

Vasak plantea que el hombre sólo puede ser libre en un Estado libre, de lo que se desprende que los derechos humanos dependen directamente de cómo están organizadas las instituciones políticas que gobiernan a los pueblos y que

**Y que para que un Estado sea libre, las personas que lo componen deben tener la capacidad de decidir libremente su destino**

tales derechos dependen íntimamente, por tanto, del sistema legal de la sociedad en su conjunto. Y que para que un Estado sea libre, las personas que lo componen deben tener la capacidad de decidir libremente su destino (autodeterminación), el pueblo debe definir libremente, por medio de leyes generales y no personales, el sistema legal que establezcan los derechos humanos. Y agrega que si bien la autodeterminación es la condición indispensable para el respeto de los derechos humanos, no puede asegurarse que sea la condición suficiente (*op. cit.*, 29).

También Fix Zamudio (1993) habla de un combate permanente que busca la limitación del poder político en beneficio de la libertad, debido a lo cual los instrumentos de defensa y protección de las normas constitucionales se orientan (además de resolver las controversias entre los órganos de poder) hacia la tutela de los derechos fundamentales.

Por su parte Germán Bidart nos aclara un poco el por qué de esta situación al decir que “la libertad y los derechos del hombre son situacionales ... y la situación... se da... en una convivencia que depende de su entorno y que transcurre entre hombres concretos” (Bidart, 1989:46).

## **LO HISTÓRICO DE LOS DERECHOS HUMANOS**

2. El hecho de que, según Bidart, los derechos del hombre sean situacionales, nos lleva a otra consideración respecto a nuestro planteamiento original “son los gobiernos quienes determinan finalmente cuales son los derechos humanos y cuales son los mecanismos jurídicos para su protección, esta vez sobre la contextualización

de los Derechos Humanos en sociedades concretas y en momentos históricos determinados, es decir, a la interesante polémica sobre el carácter histórico de los derechos humanos lo cual obviamente no están desligado del marco político en que se desenvuelven.

Retomando de nueva cuenta a Vasak podemos rescatarlo siguiente:

Los derechos humanos en su conjunto son una denominación moderna de una realidad establecida hace mucho tiempo y tienen profundas connotaciones políticas ... No podemos remontar los orígenes de los derechos humanos a unos sistemas sociales que desconocían la condición básica que gobierna la existencia de los derechos humanos, la idea de libertad e igualdad ... No es posible proyectar una institución nueva, los Derechos Humanos, sobre unas relaciones sociales que han sido superadas y a las que no corresponde. Para que los derechos humanos aparecieran como norma general de la sociedad (capitalista), y para que fueran asumidos a un tiempo como una necesidad y una realidad, era indispensable que se dieran. cambios fundamentales en las relaciones de producción (y más específicamente en las relaciones de propiedad) dentro del sistema social que lo precedía, el feudalismo (*op. cit.*, 38).

De esta manera tenemos que los derechos humanos, específicamente su contenido, sólo puede ser producto de toda la trama de relaciones sociales (incluidas las económicas, ideológicas, políticas, etcétera), histórico concretas, y de ninguna manera derivan de determinadas ideas pues no son éstas las que determinan los procesos históricos. Lo anterior se aclara en el sentido de que inicialmente el derecho a la propiedad (esto a manera de ejemplo, pues lo mismo se aplica a la introducción de los derechos económicos o políticos, entre otros), se había considerado primero como un derecho natural del hombre, es decir como derecho fundamental e inalienable, para después ser colocado fuera de éstos, y aunque se argumenta que

tal derecho había sido introducido por la voluntad del hombre (lo que es cierto para todas las leyes y derechos), esta modificación se debía a situaciones concretas distintas, producto de los cambios en las diferentes relaciones sociales, y no como algunos juristas pretenden verlo, de una evolución de los Derechos Humanos, lo que básicamente plantean quienes sostienen que la positivación es lo fundamental en el tema de Derechos Humanos, aunque también se puede incluir a los que defienden su contenido filosófico (igualdad, libertad, etcétera).

### **LA UNIVERSALIDAD DE LOS DERECHOS HUMANOS**

Si bien no estamos aún en condiciones de conceptualizar los derechos humanos, sí queremos insistir sobre su carácter social, es decir, político e histórico, como parte esencial a considerar para tal tarea. Por otra parte, considerando la pretendida “universalidad” de los derechos humanos, recurramos a Bidart quien plantea que las valoraciones sociales, en este caso como universales, no son ahistóricas. El hecho de que los derechos humanos sean universales quiere decir que “...le son debidos al hombre –a cada uno y a todos– en todas partes o sea, en todos los Estados-, pero conforme a la situación histórica temporal, y espacial que rodea a la convivencia de esos hombres en ese Estado... El modo de realización de los derechos exigido por el valor es, por propia naturaleza y vocación de encarnadura histórica del mismo valor, variable y dependiente de las situaciones sociopolítico-jurídicas” (*op. cit.*, 45).

Tampoco olvidemos lo anteriormente citado por Piñeiro en relación al uso que un país, Estados Unidos, hace de los derechos humanos para refrendar una su puesta imagen democrática siendo que al concepto de democracia se le ha dado el estatus de ideal universal, y el segundo al desenmascarar a ese mismo país como quien se ha impuesto como juez defensor de los derechos humanos a nivel internacional midiendo en forma desigual las violaciones en que

incurren los diferentes países, según sean “amigos” o no de sus intereses, al mismo tiempo que aplica tales derechos bajo el argumento de “valores universales” como parte de sus políticas internacionales, normalmente intervencionistas (Selser, 1988:20). Es entonces que no debemos pasar por alto que sobre el pretendido carácter universal de los derechos humanos, se encuentra su carácter social en el que se ubican los diferentes intereses políticos, ya sea al interior o al exterior de los Estados, en la política nacional o internacional, y que éstos se insertan en un contexto histórico determinado.

Dejemos aquí las precisiones sobre nuestro planteamiento inicial de que son los gobiernos quienes determinan cuáles son los Derechos Humanos y cuáles los mecanismos para su protección. Con las anteriores consideraciones hemos intentado dilucidar la subordinación o al menos pertenencia de los derechos humanos al campo de la Historia y la Política, se ha expresado también lo limitado de una conceptualización exclusivamente jurídica. Sin embargo, es necesario señalar lo que el Derecho plantea sobre el hecho social que nos ocupa, pues de lo contrario estaríamos dando una visión parcializada del mismo.

### **La conceptualización jurídica**

#### **de los Derechos Humanos:**

#### **Iusnaturalismo vs. Iuspositivismo**

La importancia del concepto jurídico radica en que es precisamente a partir del Derecho que se definen los derechos humanos como lo que son y no son, según los textos positivos, tanto al interior de los Estados (como en el caso de nuestro país donde se expresan como garantías individuales y sociales), como entre las naciones (en la forma de tratados); se legitiman en su fundamentación básicamente filosófica; se aplican, se violan y se busca su respeto, expresando con ello una realidad social concreta.

Las fundamentaciones filosóficas principales de los derechos humanos son la iusnaturalista y la

iuspositivista, empecemos por exponer someramente el iusnaturalismo quien presenta múltiples matices según los diferentes autores. Autores como Beuchot entienden como iusnaturalismo la aceptación de los derechos humanos previos a su positivación los cuales “no pueden tener fundamento en la convención ni en la mera ley positiva más bien, por ser derechos del hombre, tienen fundamento en su naturaleza. No son relativos a la cultura, al consenso ni a la autoridad, sino que poseen un fundamento más ontológico y natural.” (Beuchot, 2001:29). Truyol, desde el punto de vista iusnaturalista define a los derechos humanos como “derechos fundamentales que el hombre posee por el hecho de ser hombre, por su propia naturaleza y dignidad; derechos que le son inherentes y que lejos de nacer de una concesión política, han de ser por esta consagrados y garantizados” (Citado en Monroy, 1980:2).

Sobre la preocupación de dotar a los Derechos Humanos de un carácter inalienable creemos que es por el reconocimiento implícito de la temporalidad de los textos positivos debido a su subordinación real a la política lo cual se da bajo condiciones históricas concretas.

En la breve historiografía de Peces-Barba encontramos que es en los siglos XVI y XVII que se sitúa el origen de los derechos fundamentales siendo en Francia donde se da un importante debate entre las esferas del Derecho y de la Moral dentro del cual se explica “como el Derecho que pretende obtener la paz se mantiene en el fuero externo y no regula las opciones morales que pertenecen a la libre decisión del individuo” (Peces Barba, 1987:43). Es aquí que encontramos una defensa del sustento positivo de los Derechos Humanos diferenciando los campos de la Moral y el Derecho; sin embargo, sostenemos que ambos coadyuvan al mantenimiento del estado de cosas vigente, a la estabilidad social tal cual, bajo las relaciones sociales vigentes para una sociedad dada en un momento histórico determinado, y hacemos hincapié en el verdadero contexto histórico en el que

se formulan los textos positivos para no quedarnos en una simple exposición historicista que pretende hacer ver cierta evolución del “espíritu humano” en lo relativo a ciertos valores, para ello basta mencionar como ejemplo que el reconocimiento formal mas no del todo real de los indios de la nueva españa como hombres libres se debió a la necesidad de legitimar la dominación española sobre sus colonias, incluso antes, durante la conquista se desconocía la “humanidad” de los americanos basándose en el mismo derecho natural que después los reconocía.

En conclusión, consideramos estar muy lejos de proponer un concepto de lo que son los Derechos Humanos precisamente por la multiplicidad de factores que inciden sobre ellos como son lo Político, Filosófico (en donde incluimos los intentos jurídicos que buscan fundamentarlos, principalmente los lusnaturalistas) e Histórico, por ser precisamente la expresión de una realidad social, la cual está caracterizada entre otras cosas por las relaciones de dominación que existentes en todo el conjunto de la sociedad, se traducen aquí como el ejercicio del poder de quienes dan forma y vida al aparato Estatal (sin quitar la responsabilidad que en tal situación tiene el carácter social -de clase- de esta institución) sobre los llamados “ciudadanos”, es decir sobre la masa social englobada en el concepto de “pueblo”. Sobre esta realidad social planteamos que conforme aumenta la desigualdad, en sociedades como la nuestra aumentan los derechos, en el sentido de su reconocimiento positivo, lo que se pretende hacer ver como un paso en el camino a la “democracia”; con esto se quiere decir que los derechos no sólo reconocen las injusticias sino que a un mismo tiempo legitiman el estado de cosas existente, al asegurar el orden establecido y la vigencia del “estado de derecho.” @

## BIBLIOGRAFÍA

- Beuchot, Mauricio, *Filosofía y Derechos Humanos*, 3ª. ed., México, Siglo XXI, 2001.
- Bidart Campos, Germán, *Teoría General de los Derechos Humanos*, México, UNAM (Serie G: Estudios Doc- trinales, 120), 1989, 453 p.
- Burgoa Orihuela, Jorge, *Las Garantías Individuales*, Méxi- co, 33ª ed. Porrúa, 2001, 772 pp.
- Carbonell, Miguel, *Los Derechos Humanos en la actualidad, una visión desde México*. Bogotá, 2001.
- Chávez López, Alfonso, *Los Derechos Humanos, el Ombuds- man y la Comisión Nacional de Derechos Humanos: una visión global*, México, UAEM, 2005.
- CNDH, *Los Derechos Humanos de los Mexicanos. Estudio Comparativo*, México, CNDH, (Colección Manua- les, 8), 1991.
- Durand Alcántara, Carlos, *Reflexiones en torno a los Dere- chos Humanos: los retos del nuevo siglo*. México: UAM- Porrúa, 2003, 174pp.
- Fix-Zamudio, Héctor, *Justicia Constitucional. Ombuds- man y Derechos Humanos*, México, CNDH, 1993, 531 pp.
- Monroy Cabra, Marco, *Derechos Humanos*, Bogotá, Temis, 1980, 371 pp.
- Mayor, Federico. *Los Derechos Humanos en el siglo XXI: cincuenta ideas para su práctica*. México, UNESCO, 2004.
- Peces-Barba, Martínez G, *Derecho Positivo de los Derechos Humanos*, Madrid, Debate, 1987, 430 pp.
- Piñeiro, José Luis, “Seguridad Nacional y Derechos Huma- nos” en: *La Jornada Semanal*, 15 de enero de 1995. Núm. 292, pp. 35-41.
- Selser, Gregario, *El Decreto de Santa Fe, Reagan y los Dere- chos Humanos*, México, Alpa Corral, 1988.
- Serra Rojas, Andrés, *Hagamos lo Imposible: La crisis Actual de los Derechos del Hombre, Esperanza y Realidad*, México, Porrúa, 1982, 421 p.
- Vasak, Karel. *Las Dimensiones Internacionales de los Derechos Humanos/ Erad Herman Sabate*. Barcelona Serbal, París UNESCO, (Libros del Tiempo, 23), 1984.

## Lo que sea de cada quien

Don Erasmo, el loco

Vicente Leñero

**D**avid Noble y yo teníamos trece, catorce años, cuando lo veíamos subir o bajar del tranvía de Revolución en la parada Once de Abril, donde termina Tacubaya y empieza San Pedro de los Pinos.

Era un viejo de dar pánico. Altísimo pero jorobado como si le pesara su cabeza greñuda de cabellos blancos al viento, barba de picos como la de Maximiliano, enormes hombreras para abultar su saco negro de solapas anchas; andrajoso, arrugado siempre, recta su sólida nariz. Labios en movimiento mascullando majaderías o maldiciones. Todo él, para David Noble y para mí, conformaba la imagen tenebrosa de un desquiciado: el clásico orate del rumbo.

—Ahí está otra vez el viejo loco —chacoteábamos con más miedo que lástima.

Vivía en una casota descarapelada de Avenida Revolución, frente a la plazoleta de los Mártires de Tacubaya, cerca de la vivienda de David Noble quien de vez en

cuando se asomaba por los agujeritos de la reja y me decía después:

—Está llena de gatos y perros callejeros. Sale de su casa para darles de comer y los mete luego como si fueran su familia. Dicen que su mujer es una bruja. Dicen que él está poseído.

Ciertamente el viejo estaba poseído, pero no por el demonio sino por los clásicos de la literatura: Homero, Shakespeare, Goethe, Cervantes...

Eso lo supe meses después por mi hermano Armando:

—No es un loco, no seas tonto. Es don Erasmo Castellanos Quinto, el maestro más famoso de la Preparatoria Nacional. Los alumnos se pelean por entrar a sus clases. Se sabe *El Quijote* de memoria, desde la primera hasta la última línea, ¿te imaginas lo que es eso? Además es poeta.

— ¿Y por qué anda así como un mendigo?



—Es pobre, como todos los maestros de las escuelas oficiales.

—Tiene facha del mismísimo demonio.

No se baña.

—Porque es excéntrico. La mayoría de los genios son excéntricos, ¿no sabías?

Con el tiempo supe más de don Erasmo. Un viejo amigo, Roberto Oropeza, le escribió una entrañable semblanza que publicó la Preparatoria de la UNAM. Ángel Boliver lo pintó en un óleo de fuego que se exhibió en el aula Justo Sierra de San Ildefonso. Ricardo Garibay escribía a cada rato de él: “Su soberbia no tenía límites, tampoco su humildad. Nos enseñó a leer *La Iliada*, *La Odisea*, *La divina comedia*, *El Quijote*. Yo le seguí varios años, me le hice inseparable. Lo salvará su pasión, muchachito”, me decía.

Garibay lo describió con bombín, zapatos tenis y una bolsa de ixtle repleta de libros. Decía que tenía ciento cincuenta años en 1940, pero cuando don Erasmo murió en el 55, así de viejo como parecía, acababa de cumplir sólo setenta y seis años. Su mujer, *la bella* Gabriela de la Torre, le aventajaba diez años y murió poco antes. “Don Erasmo no soportó el trance —escribió Garibay—. Enloqueció, movió cuanto pudo para desenterrarla y consiguió del Presidente de la República el permiso, y jurando que la resucitaría fue al cementerio, y la vieja era ya el triunfo de los gusanos, y él entonces perdió de veras la razón”.

Don Erasmo murió loco, sin duda, pero no lo estaba en el 45, en el 47, cuando David Noble y yo lo mirábamos en el tranvía murmurando maldiciones: sus ojos llameantes metidos en un libro.

Un día, con el morbo de la incipiente adolescencia, David Noble me propuso espialo y espial a sus animales por la barda de atrás. Tal vez saltar y escudriñar su casa.

Acepté muerto de miedo pero mi amigo no llegó a la cita. Entonces me hice el valiente y me planté frente a la casona en ruinas —tapiadas las ventanas— de Avenida Revolución. Oscurecía ya cuando hice sonar la lámina de la reja. Un escándalo de ladridos y maullidos y bramidos de todo un zoológico satánico se alborotó detrás. La reja se abrió de repente y ahí estaba el demonio en persona plantándome sus manazas, levantándome en vilo, haciéndome caer en la tiniebla de un cuarto sin ojos donde la jauría de fieras se me echaba encima mientras las carcajadas del loco y de la bruja retumbaban como en el séptimo círculo del infierno.

Desperté sudando, como en las películas.

— ¿Qué te pasa? —Se alertó mi hermano Luis.

A más de sesenta años de distancia no logro recordar los incidentes de aquella pesadilla que provocó el imaginario encuentro con don Erasmo. Sólo recuerdo en sombras mi pánico de adolescente. @

*Revista de la Universidad de México*,  
Nueva época, Núm. 56. Octubre 2008

# Los cuentos y leyendas africanos como herramientas ancestopedagógicas para fortalecer la identidad en las niñas, niños, jóvenes y adultos

Mary Cruz Castro Quintero\*

marycruz2683@yahoo.com

## INTRODUCCIÓN

**E**n este artículo se persigue como fin hacer visible lo invisible y manifestar otras formas de recrear la cultura ancestral, la que no conocen los niños, niñas, jóvenes y adultos, una cultura que tiene gran importancia, que muestra otras formas de vivir y de relacionarse, empezando por lo simple, lo cotidiano, lo que pasa desapercibido en la rutina diaria. Con una fuerte razón y convicción de dar sentido y valoración al medio que es considerado otro ser viviente desde la perspectiva de las culturas afrocolombianas, el medio ambiente que puede estar representado en un árbol, en el río, la piedra, la montaña, respetado de generación en generación por la construcción que han hecho los viejos, abuelos, abuelas o mayores; se le pide permiso para relacionarse con él. En este contexto, donde además se respeta la palabra de ellos/as, los mitos, leyendas, dichos, refranes, las costumbres, que se preservan de generación en generación, juegan un papel fundamental, pues éstos se viven como una construcción colectiva de las comunidades, que se nutren de las leyendas motivadas por sucesos vividos y preservadas por los abuelos/as a través de la tradición oral.

Para recrear la cultura y la etnoeducación como un proceso de construcción de conocimiento, se desarrolla a manera de estrategia pedagógica la puesta en escena de los cuentos africanos, con el fin de sensibilizar, valorar, conocer, enseñar, socializar, analizar, otras formas de ver y entender el mundo y los elementos naturales que lo constituyen. En este sentido, con estudiantes de la institución educativa Joaquín de Cayzedo y Cuero organizamos una

---

\* Lic. en Biología y Química. Especialidad en Educación Sexual. Docente investigadora en Etnoeducación, Institución Educativa Joaquín de Cayzedo y Cuero. Equipo Coordinador Sur occidente Expedición Pedagógica Nacional (Universidad Pedagógica de Bogotá, Colombia). Equipo Coordinador Red en Ciencias Experimentales Universidad del Valle. Directora Ejecutiva Asociación Kenia Tabia Binta. Diseñadora de modas tendencias afro.

actividad que da cuenta de conocer y recuperar del continente africano algunas de sus manifestaciones culturales, económicas, políticas, sociales. Un grupo de estudiantes se dio a la tarea de recrear para la comunidad educativa integrada por alumnos de todos los grados -desde preescolar hasta undécimo, pertenecientes a las instituciones educativas Siete de Agosto, Joaquín de Cayzedo y Cuero e INEM Jorge Isaac (Instituto Nacional de Educación Media Diversificada)- docentes, madres y padres de familia, los cuentos africanos utilizando como estrategia metodológica la puesta en escena, en un proceso de fortalecimiento de la campaña de la cátedra de estudios afrocolombianos con el acompañamiento y asesoría de las docentes Yolanda Castro Quintero y Martha Belalcazar Roa.

Zimba, Flora, el jabón, la esponja, el árbol, los demonios, el lago sagrado, la aldea, la anciana, la madre loca, la hermana fueron los personajes representados por los estudiantes en los cuentos *Zimba y Flora* y *La madre loca*. El primer cuento recrea la historia de dos hermanas que viven en un bonito pueblo de nombre Zékièzou situado al oeste de Benín, en país Yoruba. En el segundo cuento se recrea la tradición de una aldea; esta historia permite trabajar el significado de las creencias de dicha aldea, el papel de la mujer, la importancia de la maternidad y un debate sobre la palabra “loca”, entendida de diversas formas por los niños/as, jóvenes y adultos participantes.

El interés de esta actividad surge como respuesta de un trabajo investigativo y sistemático para aportar elementos y visibilizar la articulación de la cátedra de estudios afrocolombianos, por lo que nos planteamos navegar por otros cuentos que quizás los estudiantes no habían escuchado. Siempre disfrutamos y hemos visto en televisión *Caperucita Roja*, *Blanca Nieves y los siete enanitos*, *La Cenicienta*, *Rapunzel*, *Las aventuras de los hermanos Grimm*, *El gato con botas*; pero existen otros cuentos donde los personajes como Zimba, Flora, el río, el lago sagrado, la hiena, la madre loca, dan respuestas a preguntas que nos hacemos en algún momento de la vida como: ¿qué personajes recrean los cuentos africanos?, ¿quién era Zimba?, ¿a qué se dedicaba Zimba?, ¿por qué una madre puede estar “loca”? De igual manera, plan-

La literatura africana es muy rica en cuentos, mitos, leyendas y manifestaciones artísticas tanto escritas como orales. Pero, lamentablemente, son poco conocidas o difundidas en América Latina. Teniendo en cuenta la necesidad de fortalecer la identidad, surge la propuesta de trabajar en la escuela la recuperación de los cuentos. Aunque la diáspora africana reconoce la presencia y los aportes que han realizado a la construcción de naciones y los descendientes del continente africano, persiste la discriminación y la exclusión étnica, de género, generacional, sexual; en este sentido, se hace necesario fortalecer la formación pluriétnica y multicultural y trabajar con diversas herramientas que contribuyan mejorar el trabajo pedagógico.

*Palabras clave:* cuento, África, sabiduría, cultura, leyenda, valores, diáspora, raíz.



African literature is plenty of stories, myths and legends, as well as other oral and written artistic manifestations, which pitifully are seldom known or spread in Latin America. Having in mind the need to reinforce students' identity, the proposal arises for working in school to recover these stories. Although African people dispersion attest for the presence and contribution made by African Continent descendants in nations building, discrimination and ethnic, gender, sexual and generational exclusion persist. In this sense it becomes necessary to strengthen multiethnic and multicultural education and to work with various tools which may contribute to improve pedagogical work.



teamos otras preguntas (que son títulos de cuentos africanos) para generar la investigación en los y las lectoras: *¿Por qué la hiena tiene la piel con rayas?*, *Los listillos Landa y Ngangela*, antañavo, *El lago sagrado de los Antankarana*.

A continuación presentamos los cuentos africanos que se escenificaron: *Zimba y Flora* y *La madre loca*.

### ZIMBA Y FLORA

Había una vez hace mucho tiempo, en un bonito pueblo de nombre Zékièzou, situado al oeste de Benín, en el país Yoruba, una muchacha llamada Zimba que tenía una hermana llamada Flora. Zimba era una muchacha que no respetaba a nadie.

En este pueblo, todos los hombres y mujeres trabajaban, excepto Zimba, que se pasaba el día jugando en el bosque y no volvía a casa hasta el anochecer. Después de cenar, sin hacer caso a la madre, cogía jabón y una esponja y se iba, ya de noche, a lavarse al río. La madre siempre le decía que no

había que ir de noche a bañarse pero ella no hacía caso.

Un día, Zimba llegó a casa cuando ya oscurecía y vio que su hermana volvía de lavarse en el río, y le dijo:

—Flora, tú ya te has lavado. ¿Puedes, por favor, acompañarme al río para lavarme?

Flora, a pesar del miedo que le daba la oscuridad de la noche, le dijo que le acompañaba. Flora se fue a la casa a coger el jabón, mientras Zimba llegaba al río. Pensando que su hermana estaba con ella, Zimba dijo:

—Flora, por favor, frótame la espalda. Y le dio la esponja. Entonces, por detrás, alguien tomó la esponja y comenzó a frotarle, pero cuando de repente ella se dio la vuelta para cogerla de nuevo, se llevó una gran sorpresa al ver que detrás de ella no está su hermana sino un diablo, tan negro como la noche, que sonreía con desprecio y al que sólo sus ojos rojos le hacían visible.

Aterrada, Zimba comenzó a correr sin saber ni por dónde iba. Corría entre los árboles, gol-

peándose con ellos, cayéndose y golpeándose con las piedras, levantándose de nuevo y rompiendo ramas mientras corría, hincándose las ramas en los ojos, hasta que agotada cayó al suelo sin sentido.

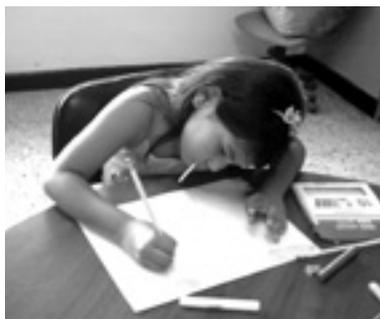
Después de permanecer inconsciente durante cinco días y cinco noches, Zimba abrió los ojos, con gran sorpresa trataba de mirar, pero no lograba observar nada, ella insistía y volvía a tratar de observar pero... sus ojos estaban vacíos.

Zimba se quedó ciega para siempre.

Desde aquel día, los habitantes del país Yoruba saben que es muy peligroso ir una persona sola a lavarse por la noche, porque la noche pertenece a los diablos y demonios.

### LA MADRE LOCA

Hace mucho, mucho tiempo, vivían en una aldea dos mujeres jóvenes que no habían tenido la suerte de tener ni hijos, ni hijas. Había un dicho según el cual “una mujer sin hijos era una fuente de desgracias para la aldea”.



Un día, una señora vieja golpeó a su puerta para pedir comida. Las mujeres jóvenes la recibieron con mucha amabilidad y le dieron de comer y ropa para vestirse. Después de comer y extrañada por el silencio y la ausencia de voces infantiles, la anciana les preguntó:

–¿Dónde están vuestros hijos?

–Nosotras no tenemos hijos, ni hijas y por eso, para no causar desgracias a la aldea, nos pasamos el día fuera del pueblo.

Entonces, les dice la señora:

–Yo tengo una medicina para tener hijos, pero después de haber dado a luz, la madre se vuelve loca.

Una de las mujeres le contestó que, aunque enfermase, ella sería feliz por haber dejado un niño o una niña en la Tierra. En cambio, la segunda le dijo que no quería enloquecer por un hijo.

La señora vieja dio la medicina sólo a la que se lo pidió.

Después, algunos años más tarde, la señora vieja regresó al pueblo y se encontró a las dos

mujeres jóvenes. La que no había tomado su medicina le dijo: “tú nos dijiste que quien tomara la medicina se volvería loca, pero mi hermana la tomó, tuvo una hija y no enfermó”.

Y la anciana le respondió: “volverse loca no quiere decir que se convertiría en una persona que anduviera rasgándose las ropas o que pasara todo el día mirando las nubes como si paseara por el aire; lo que yo quise decir es que una mujer que da a luz a un niño o una niña estará obligada a gritar todo el tiempo para, a continuación, no parar de reír, llorará por la criatura, le llamará la atención para corregirla, la acompañará cuando la necesite, la llevará al médico, la castigará si es necesario, la amará... eso es el ser madre y volverse loca”.

De manera general ejemplificaremos la forma en cómo se abordan los cuentos.

Antes de iniciar el cuento se discute con los participantes qué opinión les merece el nombre del cuento, ¿cómo imaginan a una

madre loca?, ¿por qué una madre se puede volver loca? A estas preguntas surgen múltiples respuestas:

–“Una madre es loca por que grita mucho.”

–“Una madre es loca por que abandona a sus hijos, mi mamá me abandonó, está loca.”

–“Porque se puede enfermar y quedar así, pero casi todas las mamás son buenas y quieren mucho a sus hijos y se preocupan por ellos y ellas.”

–“A veces a nosotros no nos gusta que las mamás estén tan pendientes y nos parecen que son cansonas por que nos cuidan siempre.”

Acto seguido se hace la presentación del cuento donde participan estudiantes que interpretan a los personajes. Finalizada la puesta en escena de *La madre loca* se realiza el debate alrededor de varias preguntas que permite a los y las participantes opinar sobre el tema de la madre. Hay muchas respuestas sobre todo de las estudiantes de

noveno y décimo grados y adultos participantes, todos ellos cuestionaron el rol de ser mujer:

–“No todas las mujeres nacimos para ser madres.”

–“Antes, a las mujeres se les valoraba por la maternidad, pero ahora las mujeres, gracias a Dios, podemos estudiar y desempeñar nos en otros oficios.”

–“Las mujeres debemos prepararnos para no depender de un hombre sino de nosotras mismas.”

–“Mi mamá nos cuida a nosotros, pero también trabaja en una empresa donde le pagan.”

Comentarios como éstos permitieron fortalecer el rol de la mujer vista a través de la historia y de los espacios de participación que ha ido ganando en el ámbito social. Otra discusión que se generó en los y las participantes fue la del “respeto a los saberes que tienen los abuelos y abuelas”. Algunos estudiantes manifestaron que a veces los abuelos son muy comprensivos y les enseñan, pero otros dijeron que algunos son muy regañones y no toman en cuenta sus razones porque son pequeños, que a veces los adultos no les respetan sus derechos, ni la palabra cuando ellos hablan, además, a veces los adultos son groseros para tratarlos y no siempre tienen la razón, y deben aprender de los conocimientos que tienen los niños,



niñas y jóvenes, aunque éstos (as) sean menores. Todo lo anterior se da en el marco del taller lúdico que a continuación se detalla.

### **Actividades programadas para el taller lúdico**

#### ***Los cuentos y leyendas africanos***

Después de realizada la puesta en escena, se entrega el material necesario para que se organicen los participantes y elaboren sus trabajos. El taller se desarrolla en tres momentos:

- a) Socialización,
- b) análisis, aprendizajes y
- c) exposición de los trabajos elaborados a partir de los cuentos.

#### ***Primer momento***

**Socialización:** se escucha la opinión de los participantes acerca de los personajes del cuento y el aprendizaje que genera.

**Introspección:** se propone un trabajo de taller para que cada participante exprese sus comentarios y aprendizajes sobre la representación personal de los cuentos narrados.

#### ***Socialización del taller***

Una vez que se termina la narración y la puesta en escena de los dos cuentos, se abre el conversatorio para que los y las participantes expresen su opinión y den respuestas a las interrogantes que surjan en el auditorio: ¿les gustó el cuento?, ¿por qué? ¿Cómo les parecieron los personajes? ¿Cuál fue



el cuento que más les gustó y por qué? ¿Qué aprendizajes les dejaron los cuentos? ¿Con qué personaje se identifican? ¿Qué personaje del cuento llamó su atención?

### *Segundo momento*

Análisis: luego de una breve observación de las semejanzas y diferencias que existen entre los personajes del cuento narrado y puesto en escena, se utilizan los materiales entregados en el taller (marcadores, colores, crayolas, pinceles, octavos de cartón paja, octavos de cartulina) y se realiza una actividad de escritura y representación gráfica, que permita el reconocimiento de herramientas lingüísticas.

**Desde aquel día,  
los habitantes  
del país Yoruba  
saben que es muy  
peligroso ir una  
persona sola a  
lavarse por la noche,  
porque la noche  
pertenece a los  
diablos y demonios**

### *Análisis del cuento*

Terminada la puesta en escena y narración del cuento *Zimba y Flora* surge una serie de opiniones que los niños, niñas y jóvenes manifiestan, teniendo en cuenta sus vivencias. Algunos comparan lo que le pasó a Zimba (quedarse ciega) con la desobediencia, y dicen que cuando ellos no obedecen también les han pasado algunas cosas malas, por ejemplo, se les pierde el dinero, o si salen sin permiso a veces les va mal, reciben castigos de su padre o madre, cuando no cumplen con sus compromisos escolares pierden materias y tienen problemas en la escuela y la casa.

También cuestionan la autoridad de los hermanos y hermanas mayores, madres, padres, tíos, abuelos, abuelas y adultos en general, porque a veces los maltratan si ellos no hacen caso, dos niños manifiestan que “los abuelos a veces son muy regañones y castigan por todo”, otros dicen que “la mamá a veces también se pone brava por cualquier cosa” o “cuando a la primera vez que le dicen la cosa a uno para que haga un mandado, ya quieren que haga caso; y si uno no va, le pegan” y lo que más les enoja “es que los llaman cuando ellos están viéndose el programa que más les gusta o están ocupados haciendo sus cosas, que son más importantes que lo que les mandan a hacer”. También hay expresiones de agrado “pero a veces la mamá tiene mucha paciencia porque lo

espera hasta que se desocupe para hacer lo que le manda". "Las abuelas son chéveres y tienen más paciencia, además todo lo saben, pero a veces se equivocan"

Otro tema que se abordó en la discusión son los derechos que tienen los niños, niñas y jóvenes, manifiestan que a veces los adultos no les respetan sus derechos y "quieren que uno haga lo que los adultos quieren sólo porque son más grandes o más viejos", "a veces los papás son perezosos y siempre quieren mandar por todo" después de tan nutrida discusión se socializaron los aprendizajes que a continuación se exponen.

### ***Tercer momento***

**Aprendizajes y exposición:** finalmente se socializa y reflexiona sobre la escritura propia y la representación gráfica que realizan las y los estudiantes, posteriormente cada estudiante expone en el auditorio el trabajo que realizó.

#### *Aprendizajes y exposición de trabajos*

Aprendizajes realizados por los niños, las niñas, jóvenes y adultos del cuento *Zimba y Flora*:

- El cuento nos enseña a ser personas obedientes y escuchar los consejos de los mayores, que ya tienen un conocimiento de lo que nosotros/as no sabemos.
- Me enseña a respetar y escuchar a mis hermanos mayores.
- Nos gustó opinar sobre la importancia de los cuentos africanos que nunca habíamos escuchado ni en televisión, ni en libros de cuentos.
- Nos gustaron los cuentos realizados.
- Es importante seguir conociendo estos cuentos y los otros que se mencionaron en el taller. (Comentario de una docente participante de primer grado.)
- Este cuento nos lleva al refrán "el que no oye consejo, no llega a viejo", es decir, que



debemos escuchar los consejos de los mayores para que no nos pasen cosas desagradables. Como lo que le pasó a Zimba que se quedó ciega por no escuchar el consejo de su hermana Flora cuando le dijo que no fuera al río de noche".

- "Debemos corregir a los adultos porque a veces ellos no tienen la razón y se equivocan y creen que porque somos pequeños no podemos decir nada"

#### *Aprendizajes del cuento La madre loca:*

- "Una mujer sin hijos era una fuente de desgracias para la aldea." Esta frase quiere decir que las mujeres deben tener hijos para ser aceptadas en la aldea, pero ahora las cosas han cambiado y las mujeres también estudian y trabajan, no sólo son madres.



- “Debemos respetar los dichos de los abuelos y ponerlos en práctica.”
- “Aprendimos a valorar, respetar y querer más a nuestras madres, por que ellas saben qué es lo mejor para nosotros.”
- “La locura es un estado de felicidad, porque cuando hacemos lo que queremos en un momento determinado, o si los resultados de lo que hacemos son logrados, nos enloquecemos de felicidad como en el caso de la madre loca, que se tomó lo que le dio la anciana y después de ser madre se volvió loca de felicidad.”
- “Este ejercicio nos enseñó a conocer cuentos africanos que nunca habíamos escuchado, leído, ni visto en representaciones de teatro.”
- “Ubicamos en el mapa los pueblos del continente de África y vimos dónde vivían los africanos que llegaron por Cartagena.”
- “Aprendimos de las costumbres porque antes de los cuentos, la profesora Mary Cruz nos explicó cómo se vive y qué costumbres tienen en África.”
- “Fue muy chévere representar los cuentos en dibujos que pintamos en octavos de cartón paja y cartulina.”
- “El ejercicio fue muy importante porque generó una dinámica amplia de participación oral y escrita en las/los participantes (estudiante de noveno grado).”
- “Los niños, niñas y jóvenes debemos respetar y también ser respetados aunque seamos pequeños.” @

## BIBLIOGRAFÍA

- Cuentos y leyendas africanos [www.cuentosafricanos.com/](http://www.cuentosafricanos.com/)
- Los pueblos de africa. [www.ikuska.com/Africa/Etnologia/Pueblos/index.htm](http://www.ikuska.com/Africa/Etnologia/Pueblos/index.htm)
- [www.agapea.com/libros/Atlas-de-los-pueblos-de-africa-ISBN-8449317169-i.htm](http://www.agapea.com/libros/Atlas-de-los-pueblos-de-africa-ISBN-8449317169-i.htm)
- Wolpoff M., J. Hawks, D. W. Frayer, K. Hunley, “Modern human ancestry at the peripheries: a test of the replacement theory”, en *Science* 291:293–297, 2001.
- Colectivo de Maestros, *Expedición pedagógica nacional, recreando rutas y senderos pedagógicos* (Valle, Cali, Región Norte del Cauca y Sur del valle), 2005.
- Gómez Martínez, Alberto, *Diversidad cultural en la formación del maestro, Universidad Pedagógica Nacional*, 2006.
- Guía didáctica para la implementación de la cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Comuna 14 de Santiago de Cali*, Universidad Santiago de Cali, 2006.
- Stenhouse, Lawrence, *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid. Morata, 1996.
- Torres Castillo, Alfonso, *Los enfoques cualitativos de investigación, Lectura de apoyo, Unidad Núm. 4. Universidad Católica de Manizales*, 1995.

## El desafío de los valores. Una propuesta desde la filosofía con niños

*Gustavo Santiago*

Gustavo Santiago, *El desafío de los valores. Una propuesta desde la filosofía con niños*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

**L**a necesidad de ofrecer recursos novedosos para trabajar valores en el aula, llevó a Gustavo Santiago a escribir este libro que, en forma clara y amena, ofrece una amplia variedad de opciones didácticas, así como las razones y consideraciones teóricas que las sustentan. Si bien él se considera deudor del trabajo de Matthew Lipman y su programa de filosofía para niños, su enfoque no sólo enriquece sino que es una aportación original y muy útil. Su objetivo es abrir nuevas posibilidades de trabajar con valores, si bien nos aclara que no será de utilidad para aquéllos que creen estar en posesión de la “solución” al problema de los valores y que buscan tan sólo el método que les permita transmitir su “solución”.

Nos presenta en la primera parte una caracterización de los valores y cómo ingresan en la escuela, para ello se hace dos preguntas fundamentales: ¿a qué llamamos valor?, y ¿hay una crisis de valores? Respecto a esta última pregunta él sostiene que el discurso de la “crisis” de valores es engañoso, ya que crea la falsa idea de que hubo un pasado en el cual todo funcionó muy bien, incluyendo los valores; él prefiere hablar del conflicto, además de

que el discurso de la “crisis”, tan favorecido por los políticos, promueve la búsqueda de soluciones urgentes, por lo general superficiales, y no ayuda a un trabajo profundo, comprometido, que es lo que la escuela y los docentes demandan. Acerca de la cuestión inicial, él hace una primera distinción que le parece fundamental: reconocer que hablamos de los valores de dos formas, una de ellas alude a los valores de hecho, “lo que una sociedad valora de hecho”, la otra nos lleva a lo que ciertas corrientes filosóficas, políticas, religiosas han considerado como valioso, al margen de que tengan o no el reconocimiento social, a esto le llama valores de derecho. Incluye un breve recorrido histórico para mostrarnos los cambios de concepciones valorativas, toma como eje la modernidad y se pregunta, ¿en qué mundo vivimos?, logrando así situar la problemática de los valores en nuestro tiempo. Concluye la primera parte con una reflexión crítica de cómo llegan los valores a la escuela y cómo se trabaja con ellos. Señala que, desafortunadamente, en la escuela no se considera importante la distinción planteada, ni tampoco brindar una perspectiva históri-

ca que permita entender los conflictos y los cambios en nuestra forma de entender los valores.

La segunda parte enfoca la cuestión de cómo trabajar los hábitos valorativos de los estudiantes. Se piensa que los valores te los da la vida de modo natural y que la escuela sólo debe trabajar el rechazo o la adhesión a ciertos valores, pero la filosofía moral contemporánea ha mostrado que no hay nada natural en ellos, que son construcciones sociales que pueden modificarse y de hecho sucede, dependiendo del momento histórico. La construcción de la valoración es fundamental para el docente, ya que, en realidad, debe enseñar a valorar y no simplemente a informar sobre valores, puesto que corre el riesgo, incluso con la mejor de las intenciones, de terminar inductando, imponiendo su jerarquía personal de valores y no respetando la libertad del estudiante para decidir. En una sociedad plural es urgente que el docente entienda que es el pensamiento en sus diversas dimensiones con lo que debemos de trabajar y que, por tanto, debemos de encaminar la práctica docente hacia un valorar crítico, creativo y sensible. Se trata de trabajar en “comunidad de investigación”, ya que al hacerlo el aula se vuelve un “laboratorio”, en



el cual el alumno ensaya, experimenta diversas vivencias y razones asociadas a distintas actitudes y valores que cada participante presenta a consideración de la comunidad.

Hay que apoyar el paso de la heteronomía a la autonomía, respetando la libertad de cada estudiante, y al mismo tiempo debemos permitirle, dándole herramientas para ello, que vaya generando sus propios valores, que al asumirlos libremente los haga suyos, que en la comunidad de investigación vaya poniendo a prueba su modo de valorar y las razones que encuentra válidas. Además de las herramientas usuales que propone Lipman, nuestro autor las asocia con un valorar mejor, así, no basta detectar falacias sino fijarse en particular en falacias que apoyan cierta valoración o detectar supuestos valorativos o ambigüedad al valorar. Un valorar sensible incluye la búsqueda de consistencia entre creencias valorativas y acciones, etcétera. Para concluir, se propone dejar atrás las novelas de Lipman y trabajar mejor en la construcción de “situaciones discutibles”, se presenta una secuencia de “momentos” para que el trabajo en el aula lleve a los estudiantes a asumir como propios los valores y no simplemente que los conozcan. @

# Necesidad de una educación de la sexualidad en las escuelas

*Lourdes Rubio Arellano\**

Calixto, Flores Raúl, *Necesidad de una educación de la sexualidad en las escuelas*, Castellanos Editores, UPN, México, 2008, 150 p.

**E**n este libro hallamos respuestas a muchas cuestiones acerca de la educación de la sexualidad, el libro nos presenta un extenso panorama acerca de cómo en estos tiempos y en nuestro país la escuela carece de elementos para impartir una educación de la sexualidad que sea integral.

En la actualidad, en los programas educativos parece que la educación de la sexualidad está más preocupada por temas como la reproducción, prevención y anticoncepción y no abarca cuestiones en las que se involucren sensibilidades o la parte emotiva y valoral del individuo.

Cuando lo ideal sería que docentes, padres de familia y alumnos trabajaran conjuntamente para conocer y aclarar varios temas que siguen siendo lejanos para los niños y jóvenes; parece sorprendente pero la realidad nos sigue presentando padres de familia con ideas y costumbres muy conservadoras y éstos tienen la firme creencia de que la educación sexual es responsabilidad de ellos, haciendo

aún más complicada la educación de la sexualidad de las nuevas generaciones.

En el contenido del libro encontramos apartados especialmente diseñados para profundizar en temas como: el concepto de adolescencia, cambios físicos y sociales en la adolescencia, sentimientos, actitudes, comportamientos en la adolescencia, el papel de profesores y el papel de padres de familia en la educación de la sexualidad de los adolescentes.

Una de las ideas principales del autor es que los profesores encargados de la educación de la sexualidad cumplan con un proceso de autodiagnóstico de su propia sexualidad, para en dado momento logren diagnosticar al otro, y que sea capaz de formar en valores como el respeto, responsabilidad, tolerancia y el amor.

La práctica docente ideal comprende a un profesor que cuente con una sólida formación profesional, con conocimientos objetivos y científicos de la sexualidad humana, actitud de servicio, comprometido y con responsabilidad hacia la comunidad con la que labora,

---

\* Pedagoga de la Universidad Pedagógica Nacional.

que exista congruencia entre lo que se dice y lo que hace, de esta manera la comunidad no verá amenazados sus creencias, ideologías y valores.

Entre los propósitos de la educación de la sexualidad se encuentran los de contribuir a que los adolescentes vivan su sexualidad de manera libre, informada y responsable, sin culpa ni vergüenza, disfrutando en plenitud el erotismo, el placer y la vinculación afectiva, en un marco de respeto y equidad y con las condiciones necesarias para decidir y planear sobre su reproducción.

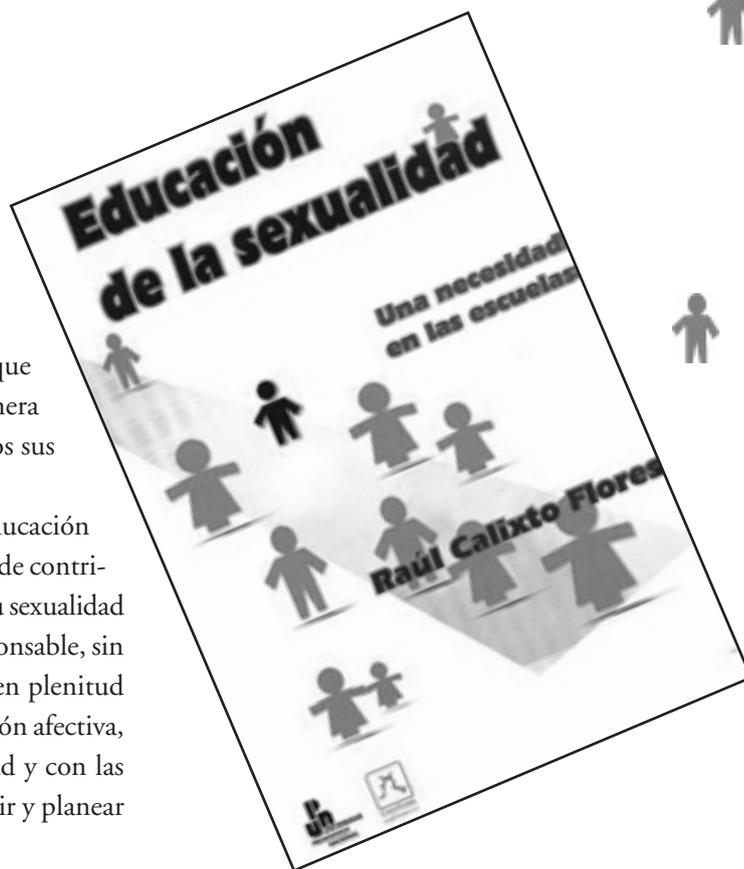
En el libro también encontramos una extensa información acerca de los métodos de anticoncepción, incluyendo la descripción, ventajas y desventajas de cada uno de ellos.

En general es un libro interesante y de lectura amena que contribuye a enriquecer los conocimientos en educación sexual.

Llama mucho la atención que el libro incluya ejercicios con instrucciones para resolverlos y que en éstos se toquen temas tan importantes como enfermedades de transmisión sexual, equidad de género, inicio de la ac-

tividad sexual, abuso sexual en la adolescencia, entre otros más.

Esta obra es recomendable para adolescentes, padres de familia y profesores como una lectura básica de rigor. @



# La Academia Nacional de Educación Ambiental A. C.

Ma. Teresa Bravo Mercado\*

teresabm@servidor.unam.mx

Se aspira a constituir un espacio a nivel nacional que aglutine a educadores ambientales interesados en conformar una comunidad académica que impulse la formación, la profesionalización y la investigación en el campo de la educación ambiental.

ANEA A.C.

## EL MEDIO AMBIENTE COMO BIEN PÚBLICO

**E**l llamado *tercer sector* conforma enormes potencialidades, ya que se considera de las principales mediaciones constitutivas del espacio de lo público, en este sentido se ubica aquella parte de la sociedad que se organiza para el logro de determinados propósitos, ante la polarización entre el mercado y el estado que se ha dado en los actuales tiempos de globalización. En este sentido, nos referimos a las organizaciones de la sociedad civil que no buscan el lucro empresarial, ni se articulan de manera orgánica con la función estatal, ni sólo buscan el beneficio individual, sino que se organizan de manera voluntaria, buscando el beneficio colectivo y el bien común (Varela, 2005).

En esta esfera de actuación social, el foco de identidad es una solidaridad y colaboración amplia, universalista e incluyente, sin dejar de reconocer que en su interior las organizaciones de la sociedad civil enfrentan luchas de poder y de resistencia entre sus asociados, o que algunos de ellos promueven la exclusión de otros, o que haya algunas organizaciones que se orientan hacia el lucro, o que algunas otras devienen como instrumentos del Estado.

La defensa del *medio ambiente* ha suscitado un movimiento social de gran trascendencia que se concretó hace algunos años en la aparición de múltiples organismos de la sociedad civil que a nivel mundial promueven la protección y la defensa del mismo como bien público y luchan en contra de la degradación ambiental y la inequidad social. Su lucha incluye un medio ambiente adecuado para todos los seres humanos y se manifiesta en contra de que éste pase a ser propiedad de algunos en detrimento de otros.

---

\* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Zona Cultural Universitaria CU. Tel. 56 22 69 86, Ext. 2306.

## EMERGENCIA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

La educación ambiental surge en los años 70 en el contexto de la identificación mundial de la crisis ambiental, vista esta última como resultado de la co-evolución de la sociedad y la naturaleza, en la que los seres humanos modificamos la naturaleza para vivir y, a su vez, ésta modifica a los seres humanos en el largo proceso histórico. Sin embargo, esta relación ha sido trastocada por el crecimiento de la población y por el extraordinario desarrollo tecnológico que han llevado a una gran disonancia entre los ritmos humanos y los de la naturaleza. Así, se ha llegado a tal grado en los procesos de depredación y contaminación que se han traspasado las fronteras locales y con ello han aparecido los preocupantes problemas globales que hoy vivimos (Foladori, 2001).

La educación ambiental surge asociada a la búsqueda de soluciones para la preocupante problemática ambiental desde los procesos y ámbitos educativos, buscando impulsar una cultura ambiental que integre conocimientos ecológicos, filosóficos, políticos, económicos, sociológicos y educativos, con el objeto de modificar relaciones de producción, estructuras económico-sociales y patrones culturales (individuales y colectivos) de los miembros de la sociedad industrial contemporánea en un nuevo contexto histórico ambiental global.

Se entiende que la educación ambiental no tiene como razón principal el estudio y la transmisión de conocimientos acerca de los fenómenos físicos, químicos y biológicos que se producen en la naturaleza, sino que su objeto de análisis y transformación son las construcciones sociales, económicas, políticas y culturales de los seres humanos en tanto que éstas afectan el conjunto de los ecosistemas.

La educación ambiental debe estar dirigida fundamentalmente a problematizar la lógica de un sistema de organización social desigual, excluyente, antidemocrático, inviable y depredador; no hacerlo así implica incurrir en severas contradicciones entre los valores y hábitos proambientales que se pretenden insertar en la población. Ligada a esta problemática se constituyó el 19 de septiem-

Se esbozan las principales características de la emergencia de la Academia Nacional de Educación Ambiental A.C., situándose en el tercer sector, que hace referencia a los grupos de la sociedad civil que se organizan para el logro de objetivos sociales, en este caso, se relacionan con la promoción de la educación ambiental. Se describen sus líneas de acción, así como la organización que guarda, se enlistan las instituciones de procedencia de sus miembros y se señala la forma de acceder a la misma.

*Palabras clave:* organizaciones ambientales de la sociedad civil, educación, formación ambiental.



The main features of the National Academy of Environmental Education (C. A.) emergence are outlined, placing it in the third sector, in reference to civic society groups, which organize for achievement of social goals. In this case, they are related to promotion of environmental education. Also its action guidelines are described, as well as its organization, listing the institutions from which its members originate. The way for accessing it is also pointed out.



**La educación ambiental surge asociada a la búsqueda de soluciones para la preocupante problemática ambiental desde los procesos y ámbitos educativos, buscando impulsar una cultura ambiental...**

bre de 2000 la Academia Nacional de Educación Ambiental A. C. como una de las organizaciones de la sociedad civil que promueve la defensa del medio ambiente como bien público.

#### EL INICIO

En México, la Academia Nacional de Educación Ambiental A. C. (ANEA) surge como un resultado particular de las varias reuniones organizadas por la Subdirección de Educación Superior y Media Superior del Centro de Educación Sustentable de la Semarnap, en la gestión gubernamental que se desarrolló entre 1995 y 2000, cuando se convocaron a los coordinadores de programas académicos en educación ambiental que a nivel nacional ofrecían diplomados, especializaciones y maestrías en tor-

no a la educación ambiental. Los propósitos de dichas reuniones<sup>1</sup> fueron conocer los programas de formación en educación ambiental que se ofrecían en instituciones de educación superior con miras a la profesionalización de los educadores ambientales con la finalidad de establecer estrategias para el fortalecimiento de los programas académicos. Entre los temas abordados en estas reuniones se encuentran los problemas de contexto, estructurales e institucionales que enfrentaban los programas para su permanencia y consolidación, así como el análisis de las bases teóricas, las perspectivas prácticas en que se basaban los planes de formación; se abordaron también aspectos relativos a la identidad de los educadores ambientales, a los propósitos de formación y a la conformación y organización de los planes curriculares ante un campo que se distingue por su alta complejidad. De entre un cúmulo de temas emergentes se conformó una agenda de discusión y acción, a partir de lo cual se hizo evidente la necesidad de contar con una

<sup>1</sup> Se realizaron cuatro reuniones de Coordinadores de Programas Académicos en Educación Ambiental, en noviembre de 1997 en la Ciudad de México se realizó la primera, la segunda en la Ciudad de Aguascalientes en septiembre de 1998, la tercera reunión se realizó en octubre de 1999 en la Ciudad de Mexicali y la cuarta reunión en la Ciudad de Pátzcuaro en septiembre de 2000, fecha en que se crea la ANEA A.C.



organización que permitiera a los coordinadores de dichos programas continuar con el análisis de los temas y la elaboración de opciones y posibilidades para el enriquecimiento de la propia formación ambiental.

Después de varias propuestas y deliberaciones se acuerda crear una Academia como forma organizativa que posibilitara el trabajo de los coordinadores de programas de formación ambiental en las instituciones de educación superior. Sin embargo, en el proceso de elaboración de los estatutos las perspectivas iniciales -centradas en los programas de formación ambiental- se amplían considerablemente, dando lugar a otros propósitos que incluyen y van más allá de los propios programas académicos (Bravo-Santa María, 2000).

### **FINES DE LA ANEA**

El proceso de elaboración de los estatutos permitió una participación amplia, horizontal y democrática entre sus miembros fundadores que acuerdan que la ANEA se constituya como una organización no lucrativa cuyos propósitos principales sean:

- “Reunir en los términos que la Ley permite a quienes ejercen profesionalmente la educa-

ción ambiental en diferentes ámbitos educativos y de investigación.

- “Promover la generación, discusión y estructuración de saberes y conocimientos tanto ambientales como educativos, que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento de una educación ambiental que fomente el desarrollo humano individual y comunitario comprometido con la sociedad y la naturaleza.
- “Constituir y consolidar un espacio a nivel nacional que aglutine a educadores ambientales interesados en conformar una comunidad académica que promueva e impulse la formación, la profesionalización y la investigación en el campo de la educación ambiental” (ANEA, 2000).

### **ORGANIZACIÓN**

La organización que se acuerda en la ANEA, está conforma por la Asamblea Anual, como instancia de mayor decisión. Un Consejo Directivo formado por un Presidente, un Vicepresidente, Secretario y Tesorero. Cuatro vocalías que son: la Académica, la de Financiamiento, la de Información y Comunicación



y la de Membresía y Vinculación, se cuenta también con una Junta de Honor.

### **LÍNEAS DE TRABAJO**

Las líneas de trabajo de la ANEA han girado mayormente en torno a la formación ambiental, a la investigación en el campo de la educación ambiental y en actividades de difusión y divulgación.

- **Formación ambiental**

La formación ambiental es uno de los pilares de la ANEA y tiene una real fortaleza, ya que todos sus miembros desarrollan acciones formativas de diversa índole: cursos, talleres, seminarios, etcétera, y varios de ellos son coordinadores de programas académicos de for-

mación ambiental, de tal suerte que a la academia pertenecen tres coordinadores de las cinco maestrías que se ofrecen a nivel nacional y 10 son coordinadores de diplomados en educación ambiental de los 15 que están vigentes en el país.<sup>2</sup>

- **Investigación en el campo de la educación ambiental**

En cuanto a la investigación, que es otro de los pilares de la Academia, tenemos que varios de sus miembros realizan de manera profesional tareas de investiga-

<sup>2</sup> Datos de 2007, a partir de la V Reunión de Coordinadores de Programas Académicos de Educación Ambiental, la memoria de este evento se puede consultar en el sitio de la ANEA.

ción y desarrollan diversos trabajos en torno a: estudios panorámicos de investigación en educación ambiental; estudios para el diseño de estrategias nacionales de educación ambiental e investigaciones internacionales; estudios sobre la formación ambiental y profesionalización; estudios sobre la educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural; estudios sobre la educación en proyectos de desarrollo comunitario; estudios sobre discursos ambientales y proyectos pedagógicos; estudios sobre la reconversión ambiental de la educación superior, entre otros. De igual manera, varios de sus miembros han llevado a cabo los cuatro estudios implementados para caracterizar los estados del conocimiento de la investigación en educación ambiental en el país.

- **Vinculación**

Actualmente se colabora en consejo consultivo tales como: el Consejo Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México, los Consejos Consultivos Interinstitucionales de la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Consultivo para el Desarrollo Urbano Sustentable de la Ciudad de México, los Consejos Consultivos para el Desarrollo Sustentable, entre otros.

- **Difusión y divulgación**

La Academia en conjunto y sus miembros en lo individual organizan diversos eventos alrededor de la educación ambiental. También se cuenta con

una serie de publicaciones individuales y edita la revista *Tópicos en Educación Ambiental*.

## MIEMBROS

Actualmente (2008) cuenta con 57 Miembros: fundadores, numerarios y cinco miembros honorarios a nivel internacional. Las instituciones de procedencia de sus miembros son:

- *Instituciones públicas:*
  - Universidad Nacional Autónoma de México
  - Instituto Politécnico Nacional
  - Universidad Autónoma Metropolitana
  - Universidad Autónoma de Nuevo León
  - Universidad Autónoma de Coahuila
  - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
  - Universidad Autónoma de la Ciudad de México
  - Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
  - Universidad Pedagógica Nacional
  - Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
  - Universidad Autónoma del Estado de México,
  - Universidad Autónoma de Sinaloa
  - Universidad de San Luis Potosí
  - Universidad de Guadalajara
  - Universidad de Guanajuato
  - Universidad Veracruzana
- *Instituciones particulares:*
  - Universidad Iberoamericana
  - Red de Educadores Ambientales en Michoacán, A. C.
  - Centro de Estudios Sociales y Ecológicos
  - Centro de Información y Comunicación Ambiental de Norte América A. C.
  - Zoológico Miguel Álvarez del Toro
  - Editorial Santillana
- *Instituciones gubernamentales:*
  - Secretaría de Educación Pública
  - Gobierno del Estado de Nuevo León
  - Gobierno del Distrito Federal
  - Gobierno de San Luis Potosí

Centro de Educación y Capacitación para el  
Desarrollo Sustentable/Semarnat  
Instituto Mexicano de Tecnología del Agua/Semarnat

• *Miembros honorarios a nivel internacional:*

Dr. José Antonio Caride Gómez y Dr. Pablo Ángel Meira Cartea, ambos de la Universidad de Santiago de Compostela, España; Dra. Lucie Sauvé, de la Universidad de Québec, Montreal, Canadá; Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota, de la Universidad de Sorocaba, Brasil, y Dr. Javier Benayas del Álamo, de la Universidad Autónoma de Madrid, España.

### PERTENENCIA A LA ANEA

Los requisitos para ingresar a la ANEA son:

- a) Trabajar profesionalmente en alguna área de la educación ambiental.
- b) Ser mexicano o ejercer sus actividades profesionales dentro del territorio nacional de acuerdo con la legislación vigente.
- c) Contar con el grado de licenciatura en alguna área profesional o experiencia equivalente.
- d) Tener obra reconocida por proyectos, acciones y/o productos.
- e) Que su solicitud de admisión haya sido aprobada y sancionada por la Asamblea Nacional que se reúne una vez al año. @

#### Consejo Directivo del Bienio 2007-2008

PRESIDENTA: María Teresa  
Bravo Mercado

VICEPRESIDENTE:  
Pedro Medellín Milán

SECRETARIA:  
Bodil Andrade Frich

TESORERA:  
Claudia Hernández  
Hernández

www.anea.org.mx



**ANEA**  
ACADEMIA NACIONAL  
DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEA, Estatutos de la Academia Nacional de Educación Ambiental, Pátzcuaro, Michoacán, 2002. <http://www.anea.org.mx/Estatutos.htm>

Bravo Mercado, Ma. Teresa y Octavio Santa María Gallegos, "El desafío ambiental, orientador de los nuevos rasgos de la educación superior en México", en: Piñera Ramírez, David (coord.), La Educación superior en el proceso histórico de México. Tomo. III. Cuestiones esenciales y prospectiva del siglo XXI, SEP, ANUIES. Universidad Autónoma de Baja California, 2002, pp. 150-168. <http://www.anea.org.mx/docs/Bravo-DesafioAmbiMex.pdf>

Foladori, Guillermo, "La crisis ambiental contemporánea", en Pierri, Naína y Guillermo Foladori (eds.), ¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable, Trabajo y Capital, Uruguay, 2001, pp. 11-26.

Varela, Edgar, "Dimensiones actuales de lo público. A propósito de las interrelaciones entre Estado, Management y Sociedad", en revista Pensamiento y gestión, Núm. 18, pp-37-68, Cali, Colombia, 2005.

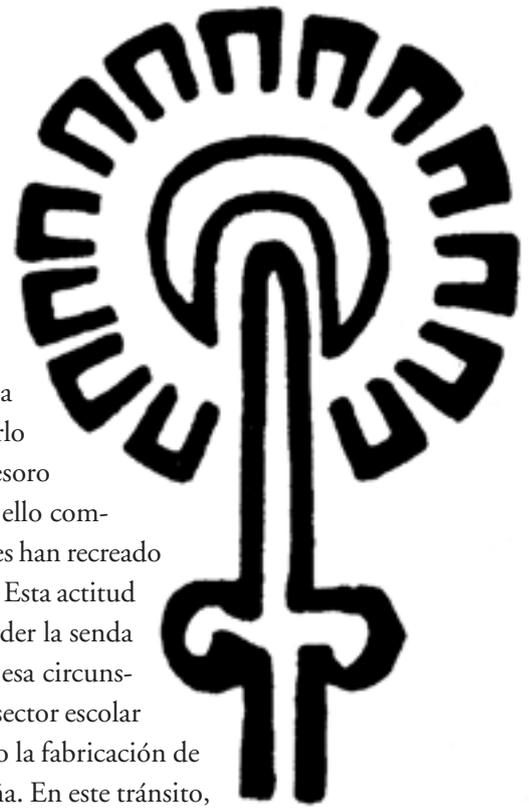
# Cartas del lector

*E*stimados amigos de *Entre Maestr@s*:

*Zicape binni yoo.* Acudo a mi lengua materna para decir que estamos tan cerca y nos es familiar, en absoluta confianza, sea que nos refiramos a las personas o cosas; no podemos distinguirlo literal y sustantivamente, así es mi lengua, mi lengua madre, tesoro invaluable de quienes me precedieron en mi vida. Quizá por ello comparto mi entusiasmo con ahínco, por todas las veces que ustedes han recreado nuestra lengua didxazá (zapoteca) en la revista *Entre Maestr@s*. Esta actitud me hace sentir vivo, con el deseo siempre renovado de no perder la senda de mis hermanos que inventaron las palabras. Motivado por esa circunstancia, les he leído cuentos en zapoteco a los niños de nuestro sector escolar 06 de Juchitán de Zaragoza, Oaxaca. Asimismo, he impulsado la fabricación de libros rústicos entre docentes y niños de nuestra región istmeña. En este tránsito, me he dado cuenta que muchos de mis compañeros maestros ya no hablan con sus alumnos nuestra lengua ancestral y quizá, me atrevo a decir, están aún lejos de escribirla. No sé si me tocará ver morir a mi lengua, nuestra lengua, porque es también patrimonio de todos. ¿Debemos participar de este lamento? ¿Se puede lamentar acaso esto? ¿Qué hacer en lo colectivo para conservar y mantener vivas nuestras lenguas? Porque nuestras lenguas son como la sangre que fluye en lo más hondo de nosotros, para así nombrar el mundo de manera distintiva, particular.

Les ruego mantengan este espacio para las lenguas maternas, conserven el entusiasmo, la dedicación y la energía para seguir multiplicando juntos nuestras lenguas madres, para encontrar esas lecturas diversas de las que habla con frecuencia la revista *Entre Maestr@s*, lecturas docentes desde los rincones más recónditos de nuestro país y, especialmente, de nuestro estado de Oaxaca. Reciban todos este agradecimiento, de un lector que practica la fidelidad en la lectura de sus páginas. @

*Víctor Fuentes Martínez*  
Maestro del Sector 06,  
Juchitán de Zaragoza, Oaxaca.



## NORMAS DE ARBITRAJE

- Los artículos para la publicación de la revista UNESR Gerencia 2000, serán sometidos al dictamen de un cuerpo de árbitros.
  - El Consejo Editor efectuará una preselección de los artículos recibidos, tomando como base los siguientes criterios: vinculación con el eje temático del número de la revista considerada, relevancia del tema, planteamiento claramente expresado de la tesis o del objetivo central, respaldo teórico o de investigación, ajuste a las normas para autores.
  - Si el Consejo Editor lo considera pertinente hará uso del “juicio de experto”, a fin de estimar el aporte al tema y la novedad del mismo con miras al arbitraje correspondiente.
  - Después de la preselección, someterá los trabajos enviados para su publicación a la revisión crítica de tres árbitros, para lo cual se utilizará el sistema de doble ciego.
  - El dictamen del arbitraje se basará en la calidad del contenido, su impecable expresión escrita, lo novedoso del aporte al tema tratado, el cumplimiento de las normas para los autores y la presentación del material.
  - Los árbitros considerarán para su evaluación: claridad en el planteamiento de la tesis y objetivo central, ubicación explícita del enfoque en el debate correspondiente, relevancia del tema, contribución al área de estudio, fundamentación de los supuestos, nivel de elaboración teórica y/o metodológica, apoyo empírico, bibliográfico y/o de fuentes primarias, consistencia del discurso, manejo del lenguaje, precisión, claridad, concisión de los términos utilizados, adecuación del título al contenido del trabajo, capacidad de síntesis manifiesta en el resumen, aplicabilidad, bibliografía actualizada, entre otros.
  - Los árbitros deben contar con las calificaciones adecuadas en el área temática en cuestión y formar parte del banco de árbitros de la revista según sus respectivas especialidades, el cual ha sido levantado en distintas universidades del país y del exterior.
- El informe del arbitraje concluirá con recomendaciones atinentes a la publicación o no publicación del artículo en cuestión, para ello se valdrá de las siguientes categorías:
    - I) ACEPTADO**, cuando según el criterio del árbitro, el contenido, estilo, redacción, citas, referencias, evidencian relevancia del trabajo y un adecuado manejo por parte del autor, como corresponde a los criterios de excelencia editorial de la Revista UNESR Gerencia 2000.
    - II) DEVUELTO PARA REVISIÓN**, cuando a pesar de abordar un tema de actualidad e interés para la revista y evidenciar adecuado manejo de contenidos por parte del autor(s), se encuentren en el texto deficiencias superables en la redacción y estilo.
    - III) RECHAZADO**, cuando según el juicio de los árbitros el texto no se refiera a un tema de interés de la revista UNESR Gerencia 2000 o evidencia serias carencias en el manejo de contenidos por parte del autor, y en la redacción y/o estilo necesarios para optar a la publicación en una revista arbitrada.
  - En el caso del Consejo Editor, una vez recopilado el dictamen de los árbitros, se comunicará con el autor a fin de que éste haga los ajustes correspondientes. Para ello dispondrá de una semana para el reenvío final.
  - Una vez que los textos hayan sido aprobados para su publicación, la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que considere convenientes. Siempre que sea posible, esas correcciones serán consultadas con los autores.

# Busca y encontrarás respuestas

Abigaíl Castro Aljama <sup>1</sup>

Para practicar

***“Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores”.***

Delia Lerner

Cómo enfrentar el desafío del que nos habla Lerner si arrastramos una tradición educativa de la repetición, memorización y no del análisis, de la comprensión del texto. En las escuelas secundarias, encontramos jóvenes influidos por los medios de comunicación, los cuales tienen ídolos de cartón que los invitan al consumismo, a renunciar a sus sueños. Jóvenes con un futuro poco alentador; las posibilidades de ingresar al nivel medio superior y superior son cada vez más escasas, el mercado laboral es cada día más excluyente. Los estudiantes de nuestra escuela no son la excepción que confirma la regla.

Formar estudiantes como ciudadanos responsables, prepararlos para una participación social adecuada y favorecer el desarrollo de una actitud analítica y reflexiva ante las diversas situaciones que les tocará vivir, es una tarea que la escuela no puede soslayar. De ahí que exista la imperiosa necesidad de que aprendan a utilizar el lenguaje como medio para aprender y organizar su pensamiento, comprender e interactuar con diferentes expresiones culturales del presente y el pasado y para analizar y resolver problemas.

<sup>1</sup> Profesora de nivel secundaria en la delegación Milpa Alta del Distrito Federal.





La propuesta de la actual reforma de secundaria para lograr los objetivos propuestos en el programa es trabajar por proyectos didácticos y actividades permanentes. Los proyectos didácticos permiten planear las tareas y sus requerimientos, distribuir las responsabilidades entre los participantes, ir enfrentando las dificultades y proponer soluciones posibles, así como evaluar cada una de las fases del proyecto y la totalidad del proceso. Si bien esta forma de trabajo no ha sido fácil de llevar a cabo —ya que la mayoría de los docentes no tuvimos una formación que nos permitiera comprender la propuesta de esta reforma y mucho menos contamos con un acompañamiento—, junto con los alumnos hemos intentado trabajar con proyectos didácticos al interior del salón.

La experiencia que a continuación comparto es producto de un proyecto que se realizó con los alumnos del 3er año de los grupos A, B, C, D y E de la escuela secundaria general número 9 “Teuhtli” en la delegación Milpa Alta del Distrito Federal. El tema que seleccionamos fue el acontecimiento del 2 de octubre de 1968. Cabe aclarar que las evidencias que se presentan son del grupo “E”, del cual soy su tutora y, por lo tanto, tengo un mayor acercamiento con ellos.



En nuestra escuela, como ya es costumbre, cada lunes rendimos honores a nuestro lábaro patrio, las efemérides de la semana se mencionan y se resaltan las fechas de mayor relevancia con alguna poesía, carteles, dibujos o escenificaciones.

Al finalizar cada ceremonia, se dan los avisos de la semana y se hace mención, por parte de las autoridades del plantel, de la importancia de la historia para saber qué fuimos, qué somos y qué seremos. A los profesores nos invitan, en lo posible, a reforzar lo anterior y usar las efemérides en alguna de nuestras actividades.

Al iniciar el ciclo escolar, recordé que en años anteriores se habían hecho escenificaciones sobre el 2 de octubre de 1968 y que aún siendo bien vistas y hasta aplaudidas por parte de alumnos y profesores, no habían, desde mi punto de vista, cumplido el objetivo de informar sobre los verdaderos acontecimientos y el impacto que tuvo antes y después de esa fecha, pero, sobre todo, que los alumnos vieran este acontecimiento histórico con una mirada crítica y reflexiva.

Con esa idea rondando por mi cabeza y con la preocupación que ya comenté acerca de cómo los medios frivolan a los estudiantes de cualquier edad, decidí que —cumpliendo con el programa—, optaría por incluir el acontecimiento del 2 de octubre de 1968 en mi primer proyecto de *Ámbito de Estudio*, cuya práctica general es *Obtener y organizar información* y la práctica específica *Leer y comparar diferentes tratamientos de un mismo tema*. La intención era que a partir de toda la información que los alumnos recabaran en su investigación, del debate que se llevaría a cabo y de los escritos que elaborarían, tuviesen una visión neutral, crítica, amplia y contaran con los suficientes fundamentos que les permitieran tomar una postura ante ese acontecimiento histórico, más allá de lo que dicen en los medios de comunicación. Además, tendrían la oportunidad de vivir una rica experiencia de investigación, que seguramente les serviría no sólo para la escuela, sino también para su vida cotidiana.

## PRIMERA FASE

En el salón, cuando se planteó el proyecto a desarrollar, se hizo énfasis en que tendría que ser una investigación seria, nada superficial sobre el tema, ya que al final del proyecto se iba a llevar a cabo un debate y se iban a elaborar unos escritos al respecto, los cuales se socializarían no sólo al interior del grupo, sino también en la escuela y con su familia. Se aclaró que esto implicaba que tuvieran que ir a diferentes lugares a investigar; a entrevistar personas, entre otras cosas. Los alumnos estuvieron de acuerdo.

Para iniciar el proyecto, era necesario conocer qué sabían al respecto, por lo que se exploraron sus saberes por medio de la técnica de lluvia de ideas. Se organizaron en equipo, nombraron a un relator y a un moderador y comentaron lo que cada uno sabía.

En un equipo, Leticia comentó que no sabía nada del tema, en otro, Daniela dijo que algo sabía sobre las olimpiadas pero no del movimiento. Arantxa sabía del movimiento de 68 porque su papá le había platicado un poco. Se hizo una plenaria con lo que se vertió en cada equipo y concluimos que, en general, no tenían la mínima idea sobre lo que aconteció en esa época. Comentamos acerca de las ceremonias que se habían hecho en la escuela sobre el tema, pero tampoco recordaban bien lo que se planteó en ellas.



## SEGUNDA FASE

El proyecto continuó con la fase de investigación, como la mayoría desconocía sobre el tema, les hice algunas sugerencias de dónde podían consultar:

- Acudir al Memorial del 68, ubicado en el Centro Cultural Universitario en Tlatelolco.
- Buscar información en revistas y periódicos, principalmente la Gaceta Universitaria.
- Consultar la programación de los canales 11, 22 y 40 para ver los programas especiales sobre el tema.
- Consultar en la internet.
- Testimonios de personas que vivieron o estuvieron en el movimiento.
- Bibliografía sobre el tema.

Para tener tiempo de preparar y seleccionar el material que emplearían en el debate y su trabajo escrito, durante el mes de septiembre realizaron su investigación de manera individual.

Recabaron la información en su cuaderno, mientras esto sucedía, aprovechamos para avanzar con otro proyecto. Esto no impidió que los alumnos comentaran lo que iban encontrando, sus asombros, inquietudes, sus descubrimientos.

Como Arantxa quien comentó: "...asistí al Memorial del 68, ahí recabé más información porque vi algunos videos y muchas fotos, incluso en una de las salas había ropa y zapatos, donde aclaraban que eran pertenencias de los estudiantes abandonadas en su intento por escapar de los soldados. Para mí significó una muestra de superación de los

estudiantes y se me hace muy injusto la muerte de tantos de ellos.

Considero inhumano cómo Díaz Ordaz presentó a México en las olimpiadas como si nada hubiera pasado y las declaró 'Las olimpiadas de la paz'...".

O Jair, que opinó al respecto: "...es injusto que hayan matado a estos estudiantes por decir lo que pensaban, porque en ese tiempo ellos querían que las cosas fueran de otro modo...".

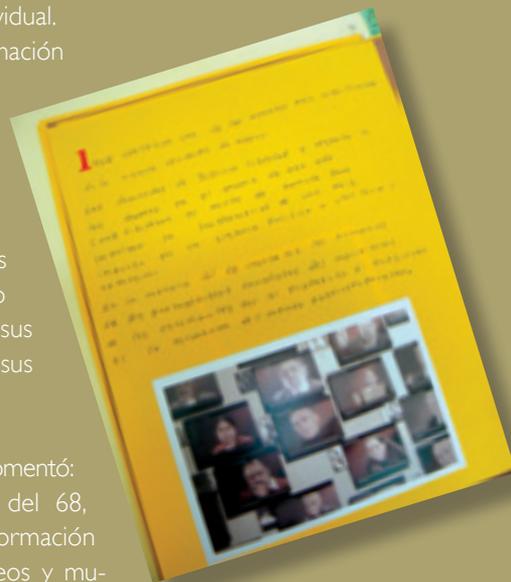
Se sabía del avance de la investigación porque los alumnos llegaban al salón con todo tipo de material: revistas, folletos, libros, que no conocían, pero que al momento de buscar encontraron en cantidad y calidad.

Junto con la información llegaron las dudas, ¿qué hacer con toda la información? Seleccionar fue la respuesta, de acuerdo con el aspecto que querían resaltar: los antecedentes, la situación política mundial, los líderes estudiantiles, el pliego petitorio, los testimonios, etc. De esta manera se fueron resolviendo las dudas de manera general en algunos casos y otros de manera particular.

El trabajo escrito giró alrededor de la visita al Memorial del 68 y fue enriquecido con la demás información, los requisitos fueron mínimos para animar la entrega:

- Hojas tamaño carta de cualquier color.
- En computadora o a mano.
- Engargolado o en folder.
- Incluir fotografías, recortes, etcétera.
- Fecha de entrega 6 de octubre de 2008.

Los trabajos escritos se harían de manera individual, resaltando el fondo y cuidando la forma. También quedarían como testimonio del proyecto que se presentan en la exposición de fin de curso.



### TERCERA FASE

Con respecto al debate se inició el día de la entrega de trabajos escritos y continuó el día siguiente.

El debate se planteó a la par del trabajo escrito, partiendo del conocimiento que tienen los alumnos sobre el tema y el apoyo del libro de texto que incluye información al respecto.

Por cuestiones de tiempo, lo relevante del tema y por ser el primer debate que realizaríamos en el ciclo escolar, decidí que la actividad fuese grupal. Esto permitiría que, aunque de manera breve, todos los alumnos tuviesen la oportunidad de participar. Por ser debate grupal (50 alumnos), yo fui la moderadora, esto ayudó a que el debate tuviera agilidad en las participaciones, sin limitar los comentarios e incluir a todos los muchachos.

Sentados alrededor del salón, los alumnos iniciaron sus comentarios sobre lo que les había llamado la atención durante su investigación y lo que habían incluido en sus trabajos escritos. David mostró su asombro por la cantidad de personas que participaron en el movimiento y Wendy por el número de muertos.

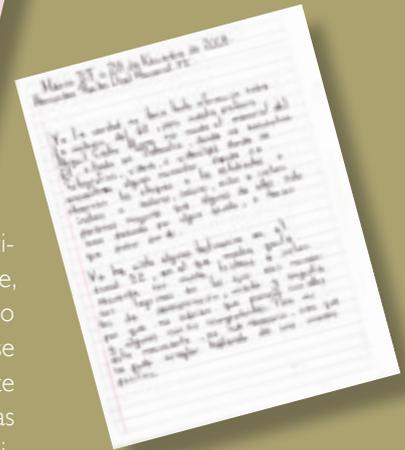
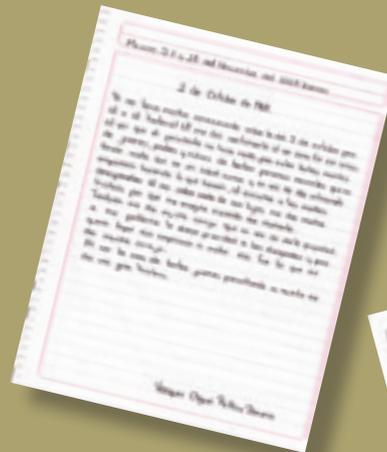
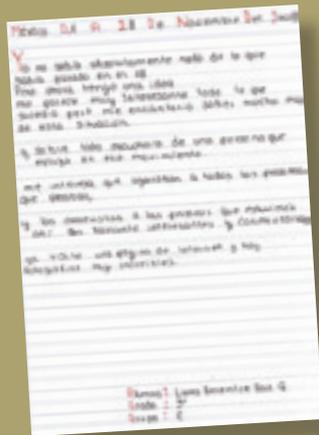
Hablaron de los libros, revistas y demás materiales que consultaron; comentaron lo que en ellos se narraba: cuándo y cómo habían ocurrido los hechos. Las manos se levantaban a cada momento para pedir la palabra y su entusiasmo se reflejaba en la voz y los ojos, se percibía la seriedad y el esfuerzo con que habían trabajado.



En la segunda sesión, la mayoría mencionó su tristeza por lo sucedido, pero también descontento por la actitud del gobierno. Algunos preguntaban quiénes habían sido los responsables de la matanza, y Ricardo aseguraba que una persona que hace eso *“ya no puede dormir tranquila”*. Nos dimos cuenta cómo en cualquier acontecimiento importante siempre va a haber varias versiones, como la de una alumna que mencionó que uno de sus familiares es militar y la versión de él era diferente a lo que habían leído. No se dejó a un lado el tema de las *“Olimpiadas de la paz”* y la poca o nula información de los medios de comunicación.

Dos aspectos son importantes de mencionar: la actitud de respeto al momento de discutir sobre un tema tan serio y la actitud reflexiva de los alumnos. A continuación presento algunas reflexiones que hicieron por escrito los alumnos:





“Yo no sabía absolutamente nada de lo que había pasado en el 68, pero ahora tengo una idea, me parece muy interesante todo lo que sucedió, pero me encantaría saber mucho más sobre esa situación. Y sobre todo escucharlo de una persona que estuvo en ese movimiento. Me interesa que agarraban a todas las personas que pasaban, y las entrevistas de las personas que estuvieron ahí son bastante interesantes y conmovedoras. Yo visité una página de internet y hay fotografías muy increíbles.”

Laura Berenice Baz G.

“Yo no tenía mucho conocimiento sobre el dos de octubre, pero al ir al historial 68 me dio sentimiento al ver cómo fue ese suceso, al ver que el Presidente no hizo nada para evitar tantas muertes de jóvenes, padres y niños, de tantas personas inocentes que no tenían nada que ver en ese suceso y en vez de dar solución lo empeoraron al hacer lo que hicieron. Al escuchar a las madres desesperadas al no saber nada de sus hijos me dio mucha tristeza porque me imaginé viviendo ese momento.”

También me dio mucho coraje que en vez de darle prioridad a ese problema le dieron prioridad a las olimpiadas y para querer tapar eso, empezaron a matar. Eso fue lo que me dio mucho coraje. Al ver la cara de tantos jóvenes presintiendo su muerte me dio una gran tristeza.”

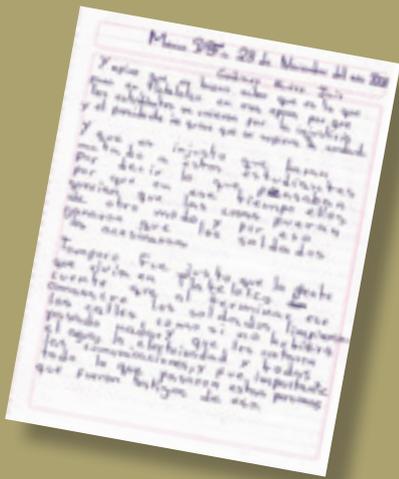
Patty Daniela Vázquez Olguín

“Yo la verdad no tenía información sobre la matanza del 68, pero nuestra profesora Abigail Castro Aljama, nos mandó al memorial del 68 situado en Tlatelolco, donde se encuentran fotografías, video o videoclips donde se encuentran algunos momentos, donde se observan los ataques a los estudiantes, incluso a señoras, señores, niños, o incluso personas mayores, que algunos de ellos sólo iban pasando por algún asunto, o tenían que pasar por ahí.”

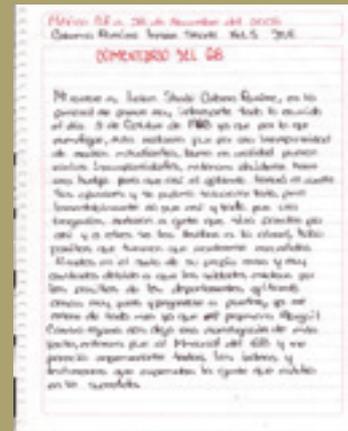
“Yo he visto algunos testimonios en el canal 22, en el que mucha gente recuerda con mucha tristeza e incluso con lágrimas en los ojos esos momentos de desesperación, miedo y angustia porque no sabían qué pasaría con ellos y alguno de sus acompañantes. Para mí este movimiento no fue necesario, creo que se pudo arreglar hablando de una manera pacífica”.

Itzel Montserrat Hernández Rociles





“Mi nombre es Irekan Sharhi Cabrera Ramírez, en lo personal me parece muy interesante todo lo ocurrido el 2 de octubre de 1968, ya que por lo que investigué, esta matanza fue por una inconformidad de muchos estudiantes, bueno, en realidad, fueron varias inconformidades, entonces decidieron hacer una huelga para que así el gobierno tomara en cuenta sus opiniones y se pudiera solucionar todo, pero lamentablemente no fue



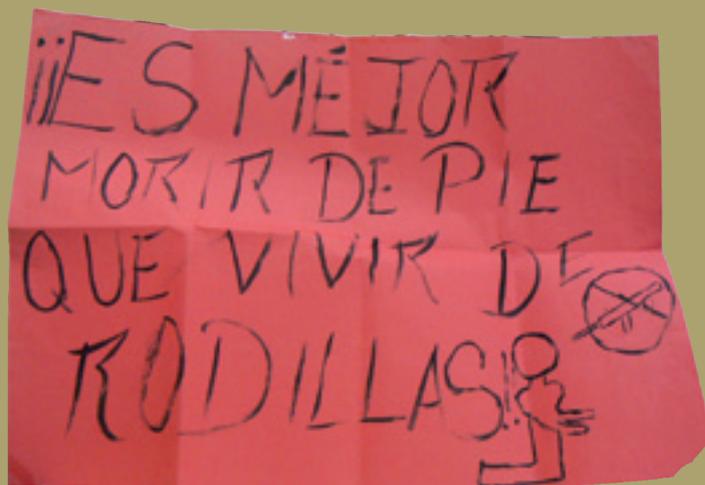
“Opino que es bueno saber qué pasó en Tlatelolco en esa época porque los estudiantes se unieron por la injusticia y el Presidente no quiso que se supiera la verdad. Y que es injusto que hayan matado a estos estudiantes por decir lo que pensaban, porque en ese entonces ellos querían que las cosas fueran de otro modo y por eso ganaron que los soldados los asesinaran.

así y todo fue una tragedia. Mataron a gente que sólo pasaba por ahí y a otros se los llevaban a la cárcel, hubo familias que tuvieron que mantenerse escondidas, tiradas en el suelo de su propia casa, y muy asustados debido a que los soldados estaban por los pasillos de los departamentos gritando cosas muy feas y pegándole a las puertas. Yo me enteré de todo esto ya que mi maestra Abigaíl Castro nos dejó una investigación de esta fecha, entonces fui al Memorial 68 y me pareció impresionante todos los videos y testimonios que expresaban la gente que estuvo en lo sucedido.”

Irekan Sharhi Cabrera Ramírez

“Tampoco fue justo que la gente que vivía en Tlatelolco cuente que al terminar esa masacre los soldados limpiaran las calles como si no hubiera pasado nada, y que les cortaran el agua, la electricidad y todas las comunicaciones. Fue impactante todo lo que pasaron estas personas que fueron testigos de eso.”

Jair Godínez Núñez



# maestra...

Al finalizar el debate, Francisco levantó la mano y preguntó: *Maestra, ¿habrá otro 2 de octubre?*

Con todo este tipo de preguntas y reflexiones que los jóvenes se hacen cuando realizan un proyecto que les interesa, en donde investigan a fondo, los maestros debemos darnos cuenta de la importancia de nuestra labor en la sociedad. Me siento contenta y satisfecha de tener alumnos reflexivos y críticos, que asumen una postura crítica ante un acontecimiento de tal envergadura, que borran con su trabajo los comentarios hirientes y malintencionados de los medios de comunicación en contra de los maestros.

Muchos aspectos quedaron en el aire, el tiempo nunca es suficiente y a pesar de eso el objetivo principal se cumplió: despertar el entusiasmo, la curiosidad de nuestros jóvenes, pero, sobre todo, reconocer que los alumnos no son lo que algunos creen, personas apáticas e indiferentes a la escuela, el desafío está en encontrar y escuchar lo que a ellos realmente les interesa y ligarlo con los contenidos curriculares. Hay que revalorarlos y descubrir en ellos a las personas comprometidas y reflexivas que son ante temas tan sensibles como lo es y seguirá siendo: *2 de octubre no se olvida...*



# ¿habrá otro 2 de octubre?

## Tolerancia a la diversidad en el cine: respeto a las diferencias

*Gloria de la Garza Solís*

*Armando Meixueiro Hernández*

Un tema que ha ido adquiriendo importancia trascendental en el nuevo siglo, es el de la tolerancia a la diversidad cultural; de modo que se ha vuelto ineludible la necesidad de emprender una educación que considere el respeto a las diferencias culturales. Algunas cintas recientes que abordan estos aspectos son:



*Promesas (Promises, B.Z. Goldberg y Carlos Bolado. EU, 2001)*, es un documental que muestra cómo varios niños, palestinos y judíos, viven en la Franja de Gaza, en medio de una guerra heredada y fabricada a través de la intolerancia y sobre las posibilidades de revertir una educación sostenida en la desconfianza y el odio a los vecinos que son diferentes en cuanto a su cultura.

En *Todos los caminos llevan a casa (Jibeuro, Jeong-hyang Lee. Corea del Sur, 2002)* se profundiza en las diferencias y en el modo de comprenderse e integrarse de una mujer anciana muda del campo y un niño (su nieto) nacido en la ciudad y educado en las novedades tecnológicas de Seúl, en Corea del Sur.



*Crash. Alto impacto (Crash. Paul Haggis. E.U./Alemania, 2004)* muestra a través de situaciones de tragedia y heroísmo, cómo la discriminación étnica afecta a los diferentes estratos sociales de Los Ángeles, California, incluso a quienes no se ven a sí mismos como racistas.



*Vitus, un niño extraordinario. (Vitus. Fredi M. Murer. Suiza, 2006)* Vitus es un niño muy inteligente y con una capacidad musical maravillosa que hace que su madre deposite altas expectativas en su educación artística. Sin embargo, el hijo, en complicidad con su abuelo, enseñarán que el respeto a las diferencias es un valor muy apreciable.

*Rojo como el cielo (Rosso come il cielo. Cristiano Bortone. Italia, 2006)* es una cinta que nos presenta las dificultades que enfrentamos para entender a los niños ciegos y la diferente visión del mundo que construyen.



En *El buen nombre (Name sake. Mira Nair. India/ EU, 2006)* una joven mujer hindu se casa con un hombre hindú radicado en Estados Unidos. Para ella y el hijo que nace de ese matrimonio, será un reto significativo la incorporación a una nueva cultura. Ella, prácticamente exiliada en un mundo distinto, aprenderá a convivir en él, mientras que el niño, Gogol, tendrá que construir y reconstruir su identidad, atravesada por la cultura occidental norteamericana y la cultura milenaria hindú de sus padres.