

EDUCANDO PARA UN MUNDO DE SEMEJANTES
Y DIFERENTES

*Luis Sime**

Contextualizar nuestras reflexiones es un punto de partida y una opción para razonar pedagógicamente. Pensar educativamente es problematizar sobre la formación de los seres humanos desde ciertas coordenadas históricas y no al margen de ellas. Nos resistimos a pensar lo educativo como si nada grave hubiera pasado bajo este cielo y a elaborar un discurso sin historia. Dialogar con la historia nos puede ayudar a no caer en ataduras con el pasado, ni vuelos ingenuos hacia un futuro que no está terminado, ni puede serlo, a pesar de todas las planificaciones estratégicas.

Morales (1998), nos alerta que la posibilidad de una teoría educativa coherente, dependerá de cómo ésta interprete y se relacione con los nuevos hechos culturales y sociales de final de siglo; pero qué hay de aquellos acontecimientos nada novedosos que han permanecido más o menos recurrentes antes y durante el siglo XX; qué hay de aquellos signos de intolerancia que han atentado hondamente contra la convivencia humana: el dogmatismo y el autoritarismo.

* Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.

Además de la historia, necesitamos de aquello tan reclamado para la educación por Freire (1998) y Capella (1997): *la utopía*. Ella se compone de esperanzas capaces de movilizar las potencialidades más ricas de la existencia humana. Vivir con utopías nos puede impulsar a redescubrir sentidos en una educación que nos motive a aprender a vivir junto a otros y anticipar proyectos de convivencia más humanos.

VIVIR EN UN MUNDO DE SEMEJANTES Y DIFERENTES

Una de las riquezas, tensiones y misterios más sustanciales de los seres humanos es nuestra experiencia de ser seres semejantes y a la vez diferentes: ¿por qué siendo semejantes somos tan diferentes? ¿por qué siendo diferentes somos tan semejantes? Y nuestro drama puede ser el sacrificar uno u otro lado de nuestra naturaleza: ni tan semejantes que anulemos el desarrollo de las diferencias, ni tan diferentes que olvidemos nuestras semejanzas. Vivir, evocar y celebrar ambas dimensiones está en el corazón de nuestra posibilidad de ser felices y, a la vez, nuestro enigma. La extraordinaria unicidad y diversidad de la vida humana será siempre el patrimonio más valioso de nuestra herencia en este mundo. Cada vez más nos admiramos de la diversidad de otras especies que coexisten con la nuestra; pero el asombro mayor debiera estar en nosotros mismos: cada ser humano es un ser único, un yo irrepetible, que a la vez forma parte de un nosotros múltiple.

Durante las última décadas, empujados por las tendencias de la “cultura de postmoderna” (Giroux: 1997), hemos presenciado la fuerza de discursos contruidos desde la conciencia de las diferencias y las especificidades. Ellos constituyen avances que no deben desconocer nuestras profundas semejanzas: compartimos las mismas necesidades, todos somos vulnerables a la muerte y al sufrimiento y poseemos derechos universales. Las expresiones más radicales de los discursos postmodernos han generado también un cierto culto a las diferencias que nos parece preocupante. En nombre de ellas, las personas y grupos pueden construir una percepción del Otro como perteneciente a otra categoría de seres. “Reconocer al otro como igual” (Guerrero: 1997), surge de reconocernos como semejantes, seres enlazados, desafiados a convertir sus diferencias en riquezas para compartir y no en pretextos para excluir.

Max-Neef y otros nos proponen un giro en la manera de entender la tensión entre nuestras similitudes y diferencias. Acostumbrados a creer que somos más diferentes que semejantes por razones culturales, los autores mencionados, nos apuntan a una visión alternativa a partir de una reconceptualización de las necesidades humanas:

“Las necesidades humanas fundamentalmente son finitas, pocas y clasificables... son las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos. Lo que cambia, a través del tiempo y de las culturas, es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades”. (1986: 27).

A partir de estas proposiciones podemos afirmar nuestra pertenencia a una especie que comparte necesidades comunes pero que se distingue en las formas como satisfacerlas. En ese sentido, cada persona y cultura puede construir diversos tipos de satisfactores, que apuntan a cubrir la misma necesidad que es común a las demás personas y culturas¹. En la historia moderna la educación escolar, presencial, se ha convertido en un satisfactor que responde a nuestra necesidad de entendimiento, pero ello no fue siempre así y no sabemos hasta cuando lo será.

Los diversos sistemas inventados por los seres humanos han adoptado diferentes estilos para la satisfacción de las mismas necesidades fundamentales. Uno de los aspectos que definen una cultura es su elección de satisfactores. En ese sentido, las necesidades de un sujeto que pertenece a una sociedad consumista son las mismas de aquél que es parte de una sociedad ascética. Lo que cambia, nos lo señalan los autores, es la elección de cantidad y calidad de los satisfactores, y/o las posibilidades de tener acceso a ellos.

Desde otro ángulo, proveniente de la filosofía, Misgeld, nos refuerza la necesidad de vivir nuestras semejanzas y diferencias reconociendo nuestra condición de vulnerabilidad como condición

1. Las necesidades son de: Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad. Existen cinco tipo de satisfactores: destructores, pseudosatisfactores, inhibidores, singulares o sinérgicos.

universal: todos los seres humanos tienen su mortalidad en común, su finitud. Para este autor, la creación de seguridades absolutas y autoreferidas ayudan poco a asumir esta condición compartida:

“Cada uno queda atrapado en su búsqueda personal del bienestar material y de la felicidad, perdiendo así la capacidad de ser generoso y compasivo. Debe haber, pues, un compromiso básico para enfrentar y reconocer nuestra mortalidad como una condición que todos los seres humanos tenemos en común. Este reconocimiento es el origen de la solidaridad”. (1993: 137).

Misgeld nos reitera que todos necesitamos comprender que la solidaridad puede ser una gran fuente de felicidad, y que mostrar preocupación y consideración por el prójimo es lo mejor que podemos hacer en este mundo. Pero ello presupone la aceptación de la mortalidad como una condición común y el respeto de la vulnerabilidad del otro como una consecuencia.

Este filósofo alemán-canadiense, nos plantea una educación que sensibilice y recuerde nuestra vulnerabilidad al dolor y al sufrimiento. Por tanto, “la educación debe ser la práctica del desarrollo de la conciencia interpersonal”; en otras palabras necesitamos que ella sea “una educación en y para la compasión”:

“La educación en y para la compasión es necesaria porque todos los seres humanos compartimos la misma vulnerabilidad fundamental. Nadie escapa a ella: la riqueza o el poder no nos protegen del daño, ni tampoco lo hacen las armas o la alta seguridad. Las ganancias en seguridad a menudo se pagan con aislamiento social y una perspectiva paranoica de la vida.

La única protección real que tenemos es el amor y el compañerismo de otros”. (1993: 143).

Definitivamente, la Declaración Universal de los Derechos Humanos es el símbolo y discurso universalizador más importante que Estados, representando sistemas y culturas muy diferentes, han logrado resumir y consensuar. En esta Declaración se refleja la necesidad y urgencia de reconocer y asumir nuestras semejanzas y diferencias, teniendo como referentes inmediatos dos guerras mundiales que llevaron a límites inimaginables lo que se puede hacer cuando los otros han “pecado” por nacer diferentes. Recorde-

mos aquel primer artículo: *“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”*.. Esta declaración ha facilitado una conciencia de la universalidad de los seres humanos que se traduce en derechos compartidos.

La tensión entre semejanzas y diferencias podemos encontrarla también aquí expresada en la evolución y debates sobre los derechos humanos. Coincidimos con Donnelly (1994) que los criterios de los derechos humanos universales sirven como control de los excesos potenciales de los relativismos culturales, para los cuales la cultura constituye la fuente única para validar un derecho o norma moral. En ese sentido, la humanidad ha crecido en la capacidad de generar referentes normativos internacionales con fuerza moral y consecuencias jurídicas importantes.

Asumir como un nudo constituyente de la vida humana el ser semejantes y diferentes a otros es una consideración clave para una educación que motiva a la convivencia y a la reflexión pedagógica que hagamos sobre ella. La perspectiva universalizadora de los derechos humanos, así como la reflexión sobre las necesidades humanas y sobre nuestra vulnerabilidad, son planteamientos estimulantes para una reflexión crítica, contextualizada e interdisciplinada que enriquecen una pedagogía de la convivencia. (Sime: 1999).

RELEER EDUCATIVAMENTE LOS SIGNOS DE LA INTOLERANCIA EN UN MUNDO DE DIFERENTES

Aprender de la historia vivida, recordada y sobre todo sufrida es uno de los aprendizajes más desafiantes para los seres humanos. A veces pareciera que aprendemos poco de las batallas, colonizaciones y guerras frías. Lo peor es que, después de un tiempo, las pesadillas de ayer vuelven con nuevos nombres y rostros a querer derrotar nuestros mejores sueños. Somos una especie que mostramos una sorprendente dificultad para aprender de ciertos rumbos fratricidas en su propia evolución y, nos exponemos, a veces de maneras increíbles, a transitar las mismas rutas erradas. Trabajar activamente la memoria histórica representa todo un reto para

evitar aquella sentencia de Wolf: “los que no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo”.

Existe la creencia –en una visión lineal del tiempo– que el pasado es irrepetible, que lo peor ya pasó. No obstante, la historia no nos permite esas gratas ilusiones, aunque quisiéramos que lo peor este siempre atrás. Posiblemente los sobrevivientes de la Primera Guerra Mundial hayan pensado que más abajo de lo que se llegó en su tiempo no se podía haber llegado; sin embargo, la Segunda Guerra Mundial –veintidós años después– nos dice, con un elocuente dramatismo, que lo peor del pasado podía volver con una fuerza insospechada, y con los adelantos más sofisticados, a destruir las utopías de paz de antiguas y nuevas generaciones.

Fácilmente cuando queremos ilustrar los fenómenos de intolerancia durante el siglo XX apelamos al ejemplo del nazismo y fascismo; pero antes, durante y después de esos movimientos hemos conocido el surgimiento de otros fenómenos que muestran una diversificación y hasta una modernización de la intolerancia. Estamos en realidad ante un siglo ambivalente, con importantes avances en la universalización de ciertos valores de convivencia y respeto a los derechos humanos y a la vez cargados de historias de intolerancia que nuestras conciencias no pueden olvidar².

En nuestro caso, aún nos falta mucho por preguntar y aprender de los años de violencia política y otras que enlutaron al Perú durante la década de los ochenta y parte de los noventa. El peligro que nos acecha es correr rápido hacia delante sin elaborar bien el duelo. Creo que todas las instituciones educativas necesitan autoevaluarse con relación a esa experiencia traumática. Se trata de buscar una corresponsabilidad institucional por lo que se hizo y dejo de hacer para reconocer que cosas importantes para convivir pacíficamente, fallaron, no se hicieron a tiempo o se hicieron mal.

2. A pesar del tiempo los horrores del pasado no se pueden olvidar fácilmente: Este gesto es “una señal de la voluntad de no expulsar jamás de la conciencia a la historia y del valor para no obstante superar el paralizante horror de esta historia”. Palabras del Presidente de Alemania, Johannes Rau, pronunciadas ante el parlamento de Israel, al pedir perdón al pueblo judío, por los crímenes cometidos en la época nazi. (Agencia DPA, El Comercio, 17-2-2000).

La escuela y otras instituciones educativas pueden contribuir a no voltear las hojas del calendario sin preguntarnos a fondo por lo vivido y hacer una re-lectura educativa de las violencias.

El surgimiento de ideologías presas de un fanatismo radical, evidencian la carencia de aprendizajes democráticos para la resolución de conflictos, la debilidad de habilidades comunicativas, sociales y políticas para tolerar, disentir sin violencia y negociar. Nos revelan, además, un profundo déficit de socialización democrática en la cual la familia y la escuela han jugado un rol central. Como ha sido recordado por Portocarrero (1998), el apoyo a Sendero provino de comunidades campesinas más integradas al mercado y expuestas a la influencia de la escuela. Este papel de la educación formal en el proceso de socialización es sin duda un elemento fundamental en la formación del ciudadano, en las formas como la persona se convierte en miembro de una sociedad. (Tedesco: 1998).

También dichos fundamentalismos nos expresan formas de reflexión polarizantes y dicotómicas donde la realidad esta siendo sometida a un simple blanco y negro carente de matices. Asimismo, nos muestran percepciones de la realidad con un nivel de información extremadamente parcializada. Especialmente con relación a la historia, ella es distorsionada a través de la presentación de hechos históricos falsos u omitiendo otros.

Antes del terrorismo otras versiones de intolerancia habían irrumpido en la sociedad peruana y otras crecieron después de éste. Las diversas discriminaciones –racial, de género, social, religiosa, generacional– han tenido un núcleo de irrespeto al otro diferente y semejante. También en otros espacios podemos advertir conductas que poco ayudan a la convivencia, sino más bien polarizan la sociedad aún en cuestiones que están hechas para el entretenimiento³.

¿Dónde están las raíces de tantos desencuentros entre nosotros? ¿En qué nos pueden ayudar las diferentes disciplinas para comprender y prevenir las intolerancias? ¿Qué les aportó la expe-

3. Este es el caso de las temibles batallas entre barras de hinchas de equipos de fútbol. Allí están activos ciertos componentes de intolerancia, de confrontación y defensa de una pertenencia a toda costa.

riencia educativa, la escuela y la educación superior, para que combinada con otras de su pasado y presente sectores de nuestra sociedad terminaran convirtiéndose en protagonistas de una cultura de la violencia? Estas son preguntas que nos invitan a dejar abierta esta reflexión que debe intentar antes que nada evitar conclusiones reduccionistas: el sistema educativo no es el único factor de influencia, definitivamente existen otros. Lo importante es no sacarle el cuerpo a lo vivido, no mirar lo sucedido como un producto que nació al costado de las instituciones, sino como su complejo engendro.

Toffler (1981), ha acuñado el término de “democracia anticipativa” para insistir en la necesidad de las democracias en asumir más conscientemente su tarea de renovarse para el futuro. Esta expresión es singularmente válida para nosotros, aunque leída desde nuestra historia reciente, ello signifique anticiparse a no repetir errores y dedicar las mejores energías a la formación de ciudadanos críticos y tolerantes.

ENFOQUES PARA REFLEXIONAR SOBRE LOS SIGNOS DE INTOLERANCIA

Necesitamos del auxilio de las disciplinas para comprender y prevenir el crecimiento de aquellos signos de intolerancia que no sólo exigen ser denunciados. La razón crítica tiene un papel que jugar para contribuir a develar los hilos con que fueron tejidos las prácticas y discursos de la intolerancia. En los siguientes párrafos incluiremos algunos alcances en esa dirección.

LA PERSONALIDAD AUTORITARIA

Una contribución crucial para el análisis del autoritarismo en el siglo XX, desde un punto de vista psicológico, lo encontramos en los trabajos de Adorno y su equipo. En su texto de 1950, *La personalidad autoritaria*, se hacen cargo de una de las inquietudes de la segunda postguerra: ¿cómo es la personalidad de aquel individuo potencialmente fascista? Específicamente los investigadores se preguntan: “*De existir individuos potencialmente fascistas, ¿cómo son*

exactamente? ¿cómo se forma el pensamiento antidemocrático? ¿cuáles son las fuerzas organizadoras dentro del individuo?" (1965: 28).

Los autores logran esbozar que el antisemitismo es sólo un aspecto de una ideología más compleja que se caracteriza por un conservadorismo en lo político-ideológico, una concepción etnocéntrica y, más en general, por una estructura autoritaria de la personalidad. En suma, la personalidad autoritaria puede ser descrita como un conjunto interrelacionado de varios rasgos característicos.

En el perfil psicológico del individuo autoritario se destacan dos actitudes muy vinculadas: sumisión y agresión. La primera expresa la disposición a la obediencia ciega y adulación a los que detentan el poder; la segunda es una disposición agresiva hacia los que están privados de fuerza o poder, los débiles. La personalidad autoritaria manifiesta una tendencia a pensar en términos de poder y a desarrollar una gran sensibilidad por todo aquello que afecte las relaciones de dominio. Se muestra, además intolerante ante la ambigüedad; en su conducta y lenguaje predominan los estereotipos y aceptación rígida de los valores de sus grupos de pertenencia.

Adorno utiliza recursos de la teoría psicoanalítica para trabajar el surgimiento psíquico del autoritarismo. Este es un mecanismo a través del cual el individuo trata de forma inconsciente de superar profundos conflictos interiores para salvar su propio equilibrio que ha sido amenazado. Ello tiene que ver con la relación vertical entre padres e hijos. Esto crea en los últimos una actitud intensa y a la vez dual frente a la autoridad. Los dispone a la sumisión y a la vez genera impulsos hostiles y agresivos que son controlados por el superyo y dirigidos hacia los otros, hacia los que son percibidos como débiles, carentes de poder.

RAZONES DE SANGRE

Desde una mirada más inclinada por las ciencias sociales y cercana a la problemática peruana, Portocarrero, nos ofrece una interpretación sobre ciertos rasgos del fanatismo que sedujeron a los que se involucraron en uno de los movimientos políticos más dogmáticos de América Latina, como Sendero Luminoso. Sus inte-

rrogantes son cercanas a las de Adorno: “¿Qué clase de gente puede encontrar seductora esta propuesta? ¿qué puede haber detrás del hombre rojo?” Sus respuestas podemos leerla brevemente en la siguiente aseveración: “A partir de una concepción de lo individual como lo pecaminoso, como lo podrido y sin salida, Guzmán invita a sus interpelados a eliminar su privacidad, a integrarse a un colectivo que absorberá todas tus energías. Esta renuncia es postulada como el fundamento de un método de vida que conduce a un estado de gracia. Es decir, el orgullo y la buena conciencia de hacer lo que se debe. En última instancia, como se verá el discurso exalta la voluntad y la capacidad de actuar, pero niega lo privado y lo personal. Ello significa que el militante queda reducido a un brazo o instrumento del partido”. (1996: 49).

Portocarrero logra afinar en su trabajo la relación entre lo que busca y lo que encuentra el candidato a este movimiento. Los candidatos fueron, nos explica, probablemente jóvenes llenos de impulsos y ansiedad que no teniendo un rumbo definido deciden entregar su privacidad y autonomía a cambio de ubicación y sentido. Un lado importante de dicho sentido lo constituye el rechazo al “individualismo” que es asociado como sinónimo de egoísmo en un contexto donde la pobreza y falta de oportunidades debilita tremendamente las posibilidades de un desarrollo personal.

Otra idea sugerente que el autor nos propone es la manera como se combina en Sendero –así como en determinadas sectas religiosas– un discurso de crisis extrema de la realidad y un discurso de salvación del mundo que le permite concebirse a su militante como un héroe-santo-guerrero. En esa medida, “el discurso salvacionista proporciona a la persona que lo internaliza un canon de interpretación de su vida interior” que ayuda a redefinir los sufrimientos, el pasado y el futuro.

LA CONTRATEXTUALIDAD

La lingüística y la semiótica también nos han brindado algunos elementos para comprender el discurso dogmático. Es el caso de Biondi y Zapata, quienes analizaron el discurso senderista como un discurso que producía sobre todo un efecto educativo. Para ellos,

dicho discurso articulaba un sistema de signos que debe ser entendido en relación con otros sistemas sígnicos como es el sistema educativo. Por consiguiente, hay que concebir el discurso senderista como un discurso alternativo, contratextual, al del sistema educativo. Este último se presenta ante los usuarios de signos como un sistema patológico porque contiene diversos factores perturbadores que le impide cumplir suficientemente con tres exigencias básicas: ser **autocoherente**: estar libre de contradicciones; ser **exhaustivo**: capaz de explicar el mayor número de fenómenos ocurrentes en la sociedad; ser **simple**: con el menor número de conceptos debe explicar el mayor número de elementos.

El discurso senderista buscaba satisfacer las necesidades de los usuarios de contar con un sistema de signos autocoherente, exhaustivo y simple que la educación oficial difícilmente ofrece, dejándolos desprovistos de los instrumentos necesarios para predicar y operar sobre las cosas: *“Ante esta característica del discurso textual, el contratexto de Sendero Luminoso se presenta como un sistema “sano”, porque en él existe equivalencia adecuada entre los elementos que conforman el signo: su forma de la expresión es adecuada a la forma del contenido. Desde esa perspectiva, estamos frente a un discurso que cumple con delimitar fronteras muy claras frente a la realidad y consecuentemente provee al usuario de signos muy precisos para operar respecto a dicha realidad”*. (1989: 78).

Mirando a largo plazo, ambos autores nos advierten en la necesidad de evaluar a la sociedad peruana desde los sistemas sígnicos que hay en ella, identificando sobre todo sus disfuncionalidades para prevenir el surgimiento de movimientos análogos a los de Sendero Luminoso.

Debemos reconocer en los tres enfoques previamente resumidos la preocupación por aportarnos elementos para analizar el autoritarismo y el dogmatismo como fenómenos que pueden ser estudiados desde disciplinas diversas. Las aproximaciones desde la psicología, las ciencias sociales, la semiótica y otras, nos revelan ciertas aproximaciones para desentrañar un fenómeno tan complejo e impactante. Desde el punto de vista de Adorno, podemos reinterpretar la conversión al autoritarismo como una salida psicológica del individuo para reorganizar sus conflictos internos amenazados;

por otro lado, el trabajo de Portocarrero, nos ayuda a leer dicha conversión como una salida ideológica que sirve para ordenar la vida con un sentido salvador frente un mundo corrompido; por último, los alcances de Biondi y Zapata, nos invitan a una lectura de los dogmáticos como usuarios insatisfechos del sistema sónico textual más importante de la sociedad, como es la educación oficial y, por lo tanto, buscadores de una salida sónica, que los convierte en elaboradores competitivos de un contratexto.

Ciertamente, podrán haber otras aproximaciones que ayuden a matizar las anteriores, pero estas tres nos pueden estar informando de periodos de la historia de una sociedad donde un segmento de sus habitantes buscan salidas a conflictos psicológicos, ideológicos, sónicos, etc. Y dichas salidas, aprovechando las energías subjetivas individuales y determinadas condiciones culturales y políticas, terminan construyendo una cultura de la intolerancia.

Los enfoques revisados también nos pueden ofrecer un contexto crítico para pensar el autoritarismo y el dogmatismo como dos caras de una cultura de la intolerancia que se nutren mutuamente. La intolerancia es alimentada por el dogmatismo como un conjunto de verdades supuestas, asumidas y comunicadas de manera irrefutable y persistente por personas que pueden llegar a organizarse en torno a ellas para imponerlas socialmente. La intolerancia es nutrida por el autoritarismo que genera comportamientos basados en la obediencia ciega ante la autoridad y exclusión de aquellos que carecen de poder o difieren de la visión hegemónica.

Pero el autoritarismo y dogmatismo también se desarrollan como discursos más institucionalizados cuando están fallando otros discursos y sistemas sónicos que no llegan a satisfacer las necesidades de un sector de usuarios. Y, en efecto, uno de ellos, es el sistema educativo formal. De allí, la importancia de una seria y profunda revisión y valoración de las potencialidades de la educación como sistema capaz de aportar a las personas de signos y significaciones que formen para la convivencia entre semejantes y diferentes. Creemos que existe una maduración y búsqueda en esa línea de la cual trataremos de dar cuenta en el siguiente punto.

UN CURRÍCULO PARA FORMAR EN Y PARA LA CONVIVENCIA: ASERTIVIDAD Y CRITICIDAD

Difícilmente podrán los sistemas educativos contribuir a la formación para la convivencia si no se inserta deliberadamente en el currículo, como lo reclama Delors (1998), el aprender a vivir con los demás como un pilar clave tan importante como el aprender a conocer, aprender a ser y aprender a hacer. La influencia externa que se puede suscitar a través de las interacciones con intencionalidad educativa puede reafirmar la vivencia que los educandos tienen del Otro como igual, pero también del Otro como distinto, racial, social, culturalmente, etc.; diferencias que no debieran justificar discriminaciones, prácticas excluyentes o percepciones de inferioridad. (Mac. Gregor: 1996).

Para formar en y para la convivencia debemos estar antes muy conscientes sobre qué es lo que no tendríamos que promover en nuestras instituciones. Desde un punto de vista educativo tenemos que reconocer que la conducta proclive al dogmatismo y autoritarismo se forma: nadie nace dogmático y autoritario. Hay competencias que se articulan en las personas y grupos de una manera tal que son capaces de producir rigidez y soberbia. En ese sentido, como educadores tendríamos que preguntarnos: ¿Cómo se forma una conducta intolerante? ¿Cuál es el *currículo oculto* de la formación en y para la intolerancia? ¿Qué tipos de habilidades, conocimientos y actitudes son cruciales para que las personas hayan polarizado tan agresivamente sus opiniones y opciones? ¿Qué tipo de relación con el conocimiento, con los libros y de interacción con los que representan la autoridad, son las que sin ser del todo consciente pueden nutrir dichas conductas?

Al menos creemos que la mezcla de interacciones en las que el poder de la autoridad se convierte en autoritaria y mandona, el saber en indiscutible, la duda en pecado y el conflicto en solución violenta, constituyen una de las combinaciones más perversas para formar en la intolerancia.

Contrariamente, quisiéramos gestar una institucionalidad acompañante donde la autoridad y el poder sirvan más que para mandar, para orientar y negociar, donde el saber se discute sin temor, las

dudas son toleradas y los conflictos se resuelven democráticamente. Confiamos que estos rasgos pueden constituir bases formativas para educar personas tolerantes, democráticas y justas. Pero ello supone trabajar muy cuidadosamente en facilitar experiencias y saberes donde los educandos logren el desarrollo de su asertividad y criticidad. Ambos pueden ser los mejores antídotos para prevenir a las futuras generaciones de las enfermedades de la intolerancia. Dicho de otro modo, asumimos como hipótesis que un currículo que logre realmente desarrollar dichos aspectos está contribuyendo a prevenir el autoritarismo y dogmatismo, y a promover una cultura democrática. Una vez más insistimos que estamos hablando de una contribución sustancial pero que no es la única. Otras influencias y factores concomitantes operan abierta o silenciosamente en los aprendizajes que hacen las personas de cómo vivir junto a otros.

Esperamos que las nuevas generaciones crezcan en su potencial de asertividad. Fruto de sus múltiples interacciones en las instituciones educativas buscamos que aprendan a decir *sí* cuando quieran responder afirmativamente, a decir *no* cuando deseen expresar su negación y a decir *no sé* cuando necesiten afirmar su ambigüedad o incertidumbre. Debemos a través de la asertividad desplegar ese conjunto de habilidades para expresar pensamientos, sentimientos, ideas, opiniones o creencias a otros de una manera efectiva y cómoda. (Hidalgo y Abarca: 1991).

Anhelamos también que las nuevas generaciones desplieguen una criticidad fundada en el ejercicio del pensamiento crítico asociado a una ética de la convivencia. La formación crítica de las personas debe permitirles el desarrollar un pensamiento divergente, en la que exista un ambiente para pensar y opinar diferente a lo convencional y formas de razonar cuestionadoras de los estereotipos y prejuicios, sobre todo de aquellos que son el sustento para elaborar de discriminaciones (Magendzo: 1995). La criticidad que necesitamos es aquella que estimula al educando a “despertar a la pregunta” (Tubino: 1992). El ejercicio del pensar crítico es una experiencia de búsqueda de verdades provisionales y dialogables, de verdades abiertas y no cerradas, a través de formas de razonar que integren lo simple y lo complejo.

Nos interesa que las energías mentales y emocionales para cuestionar se desarrollen para identificar y reflexionar tanto las limitaciones de la sociedad como sus avances, aunque estos sean parciales, así como sus potencialidades. Debemos demandarle a la criticidad, el ayudarnos a mirar lo que falta, lo que hay y lo que puede haber. Además, ella debe servirnos para mirar lo grande en lo pequeño, para relacionar lo macro con lo micro.

Pero nos preocupa que las energías críticas e inclinaciones por el cambio estén siempre confrontadas por una ética donde se respete la vida de otros. La criticidad debe ir estrechamente vinculada con una ética de la convivencia, de lo contrario la crítica puede servir para demoler pero no para construir junto a otros una vida más humana para todos, y que siempre requerirá de procesos personales y sociales que no podemos soslayarlos sólo para complacer a las exigencias de la crítica. Podemos contribuir a formar personas muy lucidas en la crítica pero no necesariamente muy competentes en reconocer la ambigüedad y complejidad de ciertos procesos. Ricos en la crítica, pero pobres en el convivir.

En las siguientes páginas presentaremos algunos ejemplos, surgidos en el contexto educativo peruano, de cómo en los proyectos currículos escolares, particularmente para el nivel de la educación primaria, han venido insertándose una formación para la convivencia, donde se destacan aquellas habilidades comunicativas, organizativas y sociales que promueven la asertividad y la criticidad, así como el respeto a valores y criterios propios de la convivencia como la tolerancia, los acuerdos, el consenso, la no-discriminación, y otros más.

En la propuesta curricular que resume Moragues (1996), es fácil identificar la preocupación por orientar la formación del educando en torno a actitudes como solidaridad, verdad, libertad y creatividad. Específicamente en la actitud de libertad podemos leer, como uno de los focos, el interés formativo para la participación democrática a lo largo de la vida escolar con matices de un nivel a otro:

LIBERTAD: PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

Primer ciclo (5-7años)	Segundo ciclo (8-10años)	Tercer ciclo (11-13 años)	Cuarto ciclo (14-16 años)
Participa en la toma de pequeñas decisiones y acuerdos del grupo cuando se le pida, colaborando en las actividades que se le asignen, acatando acuerdos.	Participará en la toma de decisiones y acuerdo, colaborando espontáneamente en la dinámica familiar y del grupo, aportando iniciativas e iniciándose en la planificación de la vida grupal y acatando los acuerdos mayoritarios, de buen grado.	Participará en la planificación, toma de decisiones y acuerdos y en la realización de las actividades grupales, asumiendo los cargos, responsabilidades y acuerdos mayoritarios, con respeto por los puntos de vista diferentes.	Valorará la vida democrática participando con iniciativa en la planificación, toma de decisiones y acuerdos, ejecución y evaluación crítica en las actividades, manifestando tolerancias y pluralismo frente a los puntos de vista diferentes.

Nótese en este planteamiento la gradualidad con que es previsto el desarrollo de la participación democrática, con acentos expresados en la letra en cursiva y que responde a la concepción subyacente sobre la evolución del niño y adolescente. Esto último es algo importante a tener en cuenta para no forzar aquello que todavía no es propio de un estadio del desarrollo moral de los educandos. El aprender a vivir con otros exige del lado docente una comprensión de dichos estadios que han sido trabajados por una de las vertientes de la psicología⁴. A modo de observación, el acatar de “buen grado” los acuerdos mayoritarios puede resultar algo controvertido, si nos ponemos a pensar en aquellos acuerdos que han sido disentidos por un niño o adolescente que puede racionalmente acatarlos, pero tal vez sea más complejo en un plano subjetivo asumirlo así no más. En todo caso representa siempre una tensión: cómo asumir aquellos acuerdos mayoritarios con los que uno está en desacuerdo. Además de cumplirlos, ¿se debe pedir asumirlos de “buen grado”, o sea, de buen agrado?

4. Nos referimos a la psicología moral que tuvo en Lawrence Kohlberg uno de sus representantes más notorios y que propuso retomando el legado de Piaget una concepción del desarrollo moral en seis estadios. Ver: Hersch, R (et.al). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea, 1984.

Un caso adicional en el que también se logra incorporar curricularmente el formar para la convivencia es el elaborado por Pinto, Pasco y Cépeda (1996) del equipo de Tarea. Ellas han logrado formular un conjunto de competencias básicas que deben ser trabajadas por la escuela primaria. Entre ellas seleccionaremos aquellas que se acercan al aprender a vivir con los demás:

Lidera democráticamente	Actúa asertivamente en sus relaciones con sus pares	Actúa asertivamente con grupos heterogéneos reconociendo y valorando las diferencias
Competencia que consiste en planificar, ejecutar y evaluar dentro de un grupo, acciones orientadas a alcanzar una meta a través del consenso o la opinión mayoritaria.	Competencia que describe el comportamiento de una persona que conoce sus necesidades y deseo, valora sus opiniones, creencias, pensamientos y sentimientos; que se expresa con claridad, que es responsable por sus acciones, por su vida y sus decisiones; y que defiende sus puntos de vista y sus derechos personales sin agredir a otros.	Competencia que consiste en aceptar y respetar a los demás sin discriminarlos por su edad, género, estatus, raza, cultura, religión, lengua etcétera, expresando oportuna y adecuadamente sus ideas, opiniones, sentimientos y necesidades.

Estas tres competencias están respondiendo a las posibilidades que emergen del propio contexto escolar para orientar experiencias que propicien el liderazgo democrático, así como el desenvolverse asertivamente. Aquí la propuesta llega incluso a prever dos posibilidades ante las cuales se explicitan algunas orientaciones. Por un lado, está el espacio de las interacciones con sus pares que se diferencia de la segunda: cuando los niños están interactuando en medio de grupos más heterogéneos. La propuesta proyecta esta posibilidad y la legitima como necesaria en la experiencia formativa del educando, no sólo como algo que pueda ocurrir espontáneamente, sino con propósitos educativos. Queda como parte del diseño más operacional cómo orientar más explícitamente el trabajo en grupos con mayor grado de heterogeneidad, de lo contrario será más problemático el trabajar y evaluar las competencias que allí se juegan.

Un último alcance curricular también diseñado para el nivel de Educación Primaria es el que nos plantea el equipo del Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDHEP: 1996). En dicho planteamiento, el currículo se articula en torno a tres ejes temáticos que son desarrollados desde el primer hasta el sexto grado. Al interior de cada eje existen aspectos que contienen contenidos que logran precisar más las intencionalidades formativas. Haremos una selección de esta propuesta en función a nuestro interés por aquellas partes que explícitamente nos refieren a temas propios del aprender a convivir con los demás.

1er Eje: El niño en relación consigo mismo: derechos y responsabilidades	2do. Eje: El niño en su ambiente familiar: derechos y responsabilidades	3er Eje: El niño en el contexto escolar y en la comunidad local y nacional: derechos y responsabilidades
<p>Estima por los demás:</p> <p><i>(Primer Grado)</i> Identificar a sus compañeros de aula y demostrar actitudes de respeto y de confianza hacia ellos.</p> <p><i>(Tercer Grado)</i> Relacionarse con sus compañeros de aula aprendiendo a tomar decisiones personales y colectivas.</p> <p><i>(Cuarto Grado)</i> Relacionarse con sus compañeros de aula, aprendiendo a coordinar acciones y a tomar decisiones colectivamente como base para una convivencia democrática.</p> <p>Valorarse como persona única y respetable y reconocer que no hay personas superiores ni inferiores, sino diferentes.</p>	<p>Convivencia democrática:</p> <p><i>(Segundo Grado)</i> Reconocer la importancia que tienen la comunicación, el respeto, la aceptación mutua, la responsabilidad y solidaridad, para lograr una convivencia armoniosa en familia.</p> <p><i>(Tercer Grado)</i> Descubrir que para lograr una convivencia armoniosa y solidaria en la familia son necesarios: el diálogo y el reconocimiento mutuo de derechos y responsabilidades, entre sus miembros.</p> <p><i>(Quinto Grado)</i> Identificar experiencias y actitudes de discriminación en el ambiente familiar y reconocer que el trato igualitario, el amor y la solidaridad son condiciones necesarias para desarrollar relaciones armoniosas en la familia.</p>	<p>Convivencia democrática:</p> <p><i>(Cuarto Grado)</i> Identificar las conductas y actitudes que dificultan el trato respetuoso, fraterno y solidario entre los niños/as, así como entre el profesor y los alumnos/as.</p> <p><i>(Sexto grado)</i> Identificar y evaluar situaciones de discriminación en la escuela, en la familia y en la comunidad local y nacional.</p>

En esta propuesta también observamos una progresión de contenidos, que además, logran explicitarse según niveles que transitan del lado personal, familiar con el escolar y social. Ello permite hilar una visión transversal en función a los diferentes ámbitos que envuelven la vida de los educandos y en los cuales se pone en juego su aprender a vivir con otros. Un aspecto también importante es la inclusión de contenidos que implican no sólo habilidades comunicativas, sino también otras para promover la criticidad. En relación con esto podemos leer aquellas que proponen el identificar experiencias de discriminación. Llama la atención la búsqueda de una conciencia metacomunicativa entre los actores del aula como son los niños y profesores. Esta conciencia es la que puede permitir una autoevaluación crítica de aquellos elementos que en medio de las interacciones distorsionan la comunicación y la empatía. La “identificación de situaciones de discriminación en la escuela”, es sin duda un alcance que tocará las fibras de la cultura escolar; de allí que esta propuesta debe ser complementada por otros soportes a fin de que la hagan viable y, sobre todo, legítimo ante los propios docentes.

Nuestro último ejemplo es el que presenta la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores del Ministerio de Educación del Perú (1999). En el Programa Curricular del Tercer ciclo (para quinto y sexto grados) podemos leer algunos alcances que son incorporados como parte del Area Personal-Social. En el cuadro de competencias que se formula se advierte la siguiente:

Competencia	Capacidades y actitudes
<p>Demuestra permanentemente comportamiento democrático en la vida cotidiana practicando la solidaridad, justicia, tolerancia y respeto a la integridad física y moral de las personas e instituciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participa democráticamente en la elaboración de normas de convivencia en su aula, las cumple y vela para que los otros niños y adultos las cumplan. • Respeta el nombre de sus compañeros así como su idioma, costumbre, origen étnico y social y el lugar de nacimiento (Declaración Universal de los Derechos del Niño). Acepta y respeta las limitaciones de sus compañeros. • Identifica hechos de la vida cotidiana que promueven o dificultan la vigencia de los Derechos Humanos. Rechaza y denuncia toda forma de violencia, discriminación, atropello y corrupción ocurridos en la escuela o en su comunidad, especialmente contra los niños. • Reconoce y aprecia, a las personas e instituciones que defienden y promueven la vigencia de los derechos humanos y la democracia en su escuela, comunidad local, regional, nacional y mundial.

Las denominadas “normas de convivencia” de aula son un valioso instrumento que pueden ayudar a los alumnos a valorar la necesidad de expresar e institucionalizar cómo queremos convivir durante el tiempo que estarán en el aula. Creemos que además de ayudar a que se cumplan y velen dichas normas, los alumnos deben también ser motivados a evaluar dichas normas para reelaborarlas de acuerdo a sus reflexiones evaluativas. Igualmente nos resulta muy pertinente el respetar los nombres de los compañeros y todo aquello que es parte de mundo de pertenencias (idioma, lugar de origen, etc.) Aprender a respetar los nombres puede implicar todo un reto en medio de prácticas de nominación muchas veces basadas en sobrenombres que esconden algún tipo de discriminación o burla. Sabemos que existen apodos de todo tipo, los hay más agresivos y otros menos. En los primeros se trata de todo un trabajo complejo que va a lo más elemental de las personas: cómo las llaman.

Las cuatro propuestas curriculares reflejan una voluntad formativa en torno a cuestiones propias del aprender a vivir junto a otros. Ellas exigen una formación pertinente del docente y autoridades en estos contenidos, tanto para canalizarlas en sus respectivos contextos, como para dar cuenta de sus problemas y avances. Pero una formación en y para la convivencia exige un ambiente institucional que la aliente y la legitime a través no sólo de las interacciones en el aula entre profesores y alumnos, sino también entre los profesores y entre ellos con sus autoridades.

A lo largo de este artículo hemos querido sostener el desafío para las prácticas y discursos educativos en construir espacios y lenguajes para aprender a vivir en un mundo de semejantes y diferentes. Este reto nos compromete a releer educativamente los signos de la intolerancia que hemos visto surgir en los procesos históricos como son el autoritarismo y el dogmatismo. Junto a la denuncia de dichos signos de intolerancia, necesitamos comprenderlos y prevenirlos, y apostar utópicamente a que las nuevas generaciones logren evitarlos buscando creativamente caminos para una convivencia más humana. La asertividad y criticidad son dos aspectos que integrados debidamente en los currículos escolares pueden aportar a la formación de generaciones cada vez más ricas en habilidades y competencias para vivir en un mundo donde quisiéramos que los otros sigan siendo diferentes y semejantes a nosotros.

REFERENCIAS

ADORNO, THEODOR Y OTROS

1965 *La personalidad autoritaria*. B. Aires: Proyección

BIONDI, JUAN Y ZAPATA, EDUARDO

1989 *El discurso de Sendero Luminoso: contratexto educativo*.
Lima

CAPELLA, JORGE

1997 En defensa de la ideología, la utopía y el conocimiento.
En: *Revista de Educación*. Vol. VI, N° 12, Setiembre.

DELORS, JAQUES

1998 *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional*. España: Santillana.

DONNELLY, JACK

1994 *Derechos Humanos Universales*. México: Gernika, 1994.

FREIRE, PAULO

1998 *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI.

GIROUX, HENRY

1997 Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En: Varios, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

GUERRERO, LUIS

1997 ¿Qué significa educar para hacer ciudadano? En: Espino, G. (comp) *Educación y ciudadanía: propuestas y experiencias*. Lima: Tarea-Usaid.

HIDALGO, CARMEN G. Y ABARCA, NUREYA

1991 *Comunicación interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

IPEDHEP

1996 *Aprendiendo a educar en derechos humanos y en democracia. Propuesta Curricular para la Educación Primaria.* Lima.

MAGENDZO, ABRAHAM

1995 Educación en la no discriminación: una condición para la democracia. En: *Democracia, Pedagogía y Derechos Humanos.* Lima: IPEDHEP-CEAAL.

MAX-NEEF, MANFRED Y OTROS

1986 *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro.* Suecia: CIDA.

MISGELD, DIETER

1993 *Hacia un nuevo humanismo. Modernidad, derechos humanos y educación.* Santiago: PIIE.

MORALES, RICARDO

1998 El rol de los agentes de socialización. En: Arregui, P. y Cueto, S. (Ed) *Educación Ciudadana, Democracia y Participación.* Lima: Grade-Usaid.

MORAGUES, MARIANO

1996 *Hacia la escuela posible. Sistematización del proyecto educativo del colegio La Casa de Cartón.* Lima: Tarea.

PINTO, LUISA; PASCO, CONSUELO Y CÉPEDA, NORA

1996 *Giraluna. Guía para docentes de segundo grado de primaria.* Lima: Tarea.

PORTOCARRERO, GONZALO

1996 *Razones de Sangre.* Lima: PUC

SIME, LUIS

1999 Hacia una pedagogía de la convivencia. En: *Revista de Educación* N° 15, marzo.

TEDESCO, JUAN CARLOS

1998 Contextos educativos para la promoción de ciudadanía.

En: Arregui, P. y Cueto, S. (Ed) *Educación Ciudadana, Democracia y Participación*. Lima: Grade-Usaid.

TOFFLER, ALVIN

1981 *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janes.

TUBINO, FIDEL

1992 *El despertar a la pregunta*. En: *Psicoanálisis y educación*. Lima: Sociedad Peruana de Psicoanálisis.