



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
DIRECCIÓN DE CURRÍCULO

GGBA.
ANDE
INV.
2670 B

DC5

FORMACION ETICA Y CIUDADANA

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº 4

PERSPECTIVA TRANSVERSAL:
EDUCACION EN LA PAZ
Y LOS DERECHOS HUMANOS

E.

G.

B.

ACTUALIZACIÓN
CURRICULAR

GCBA
CIDE
INV.
2670



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM

JEFE DE GOBIERNO
Dr. Fernando de la Rúa

VICE JEFE DE GOBIERNO
Dr. Enrique Olivera

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
Dr. Horacio Sanguinetti

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
Prof. Mario Giannoni

DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
Prof. María Luisa Lemos

DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM
Lic. Silvia Mendoza

1997

EQUIPO DE PROFESIONALES DE LA DIRECCIÓN DE CURRICULUM

Asesora de Curriculum: Flavia Terigi.

Coordinación de la E.G.B.: Cristina Armendano, Guillermo Micó

E.G.B.:

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Alvarez, Claudia Broitman, Andrea Costa, Graciela Domenech, Adriana Elena, Daniel Feldman, Silvia Gojman, Sergio Gutman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Estela Lorente, Liliana Lotito, Susana Muraro, Nelda Natali, Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, Abel Rodríguez de Fraga, Patricia Sadosky, Graciela Sanz, Analía Segal, Isabelino Siede, Mariana Spravkin, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy.

PERSPECTIVA TRANSVERSAL:
EDUCACION EN LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS

Lic. Isabelino Siede

INDICE

Página

I. Presentación general.....	I
A.-Introducción	1
1. Qué son los Derechos Humanos	2
2. Qué es la paz.....	5
3. Derechos humanos y paz en nuestro país.....	7
4. La educación en la paz y los derechos humanos.....	9
5. Propósitos de la educación en la paz y los derechos humanos.....	13
6. El abordaje institucional de la educación en la paz y los derechos humanos.....	14
A - Mandato social de la escuela y miradas del mundo	
B - La dimensión de la persona	
C - La dimensión de las normas	
D - La dimensión de los valores	
7. La enseñanza de contenidos histórico-jurídicos.....	32
A - Contenidos propuestos	
B - Criterios didácticos	
8. Mensaje para maestros.....	39
9. Bibliografía.....	40
III. Palabras Finales.....	IV
Anexo: Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)	

PRESENTACIÓN GENERAL

En el marco del proceso de actualización curricular al que la Dirección de Curriculum ha dado comienzo en 1995, acercamos a las instituciones de enseñanza primaria del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires un nuevo Documento de Trabajo, el n° 4 de la serie iniciada por entonces. Se trata de documentos que se presentan por área, como los documentos n° 1 y n° 2, y que tienen por objetivo apoyar el proceso de transformación curricular que ha comenzado en el primer ciclo de la Educación General Básica y debe extenderse, a partir de 1997, al segundo ciclo y, de manera específica, al cuarto grado.

En efecto, conforme ha sido resuelto por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución 746/96), durante 1997 tendrá lugar en las escuelas la incorporación del 4° grado de la EGB. Los documentos que presentamos apoyan de diferentes maneras esta incorporación, aunque es necesario aclarar que Uds. no encontrarán en ellos un desarrollo ajustado exclusivamente al 4° grado, y ello por dos razones:

1. El proceso de actualización curricular que estamos impulsando requiere horizontes de referencia más amplios, porque no estamos proponiendo una sustitución puntual de contenidos grado por grado sino brindando elementos para una transformación en las propuestas de enseñanza que tienen lugar en las escuelas y que afectan el conjunto de la experiencia escolar de los alumnos. Esta transformación debe guardar continuidad con las muchas experiencias valiosas que las escuelas vienen desarrollando pero, a la vez, debe habilitar a las instituciones y a los docentes para identificar los aspectos en los que los cambios en la enseñanza se hacen indispensables. Estos cambios no son pensados como modificaciones parciales, sino como procesos reflexionados de mejora de la enseñanza que requieren un marco de referencia amplio para que las anticipaciones y los ajustes de las propuestas que les acercamos sean posibles.

2. Contar con marcos de referencia más amplios que un grado determinado permite tomar decisiones ajustadas a las condiciones particulares de cada una de las instituciones y de los equipos docentes. En efecto, las escuelas se insertan en el proceso de actualización curricular en condiciones diversas en lo que se refiere a la experiencia previa en el trabajo por ciclo, a los niveles de discusión alcanzados sobre sus propuestas previas de enseñanza, a las tradiciones de innovación, evaluación y reajuste de proyectos de trabajo. El criterio de apropiación progresiva de los cambios que se impulsan supone que los equipos docentes puedan tomar decisiones que alcancen el equilibrio entre continuidad y cambio que mejor se ajuste a su situación actual. Sabemos que contar con la mayor cantidad posible de elementos permite una mayor variedad en la toma de decisiones, variedad que sostenemos por cuanto es respetuosa de las condiciones particulares de las diversas escuelas.

Atendiendo a estas razones, los documentos que presentamos apoyan de diferentes maneras la incorporación del 4° grado de la EGB. Ninguno de ellos pretende abarcar la totalidad del segundo ciclo, o la totalidad del cuarto grado: proponen un recorte específico entre todos los aspectos relevantes para un planteo del ciclo o del grado, aspecto priorizado por razones que hacen a su pertinencia, su relevancia, su valor ejemplificador de modalidades de trabajo, su valor de referencia para la organización de los contenidos o de las propuestas de trabajo, etc. En algunas áreas se desarrollan didácticamente temas susceptibles de ser trabajados en 4° grado, otras acercan planteos globales para el segundo ciclo, y todos contienen propuestas generales

acerca de contenidos y enfoques didácticos que enlazan con las que estamos construyendo en cada una de las áreas a través de los sucesivos documentos de trabajo. Aunque diferentes en sus contenidos y alcances, todos los Documentos de Trabajo nº 4 comparten una característica importante: en ellos se retoman temas que hacen al desarrollo didáctico de las áreas.¹

Desde luego, los Documentos de Trabajo nº 4 son **de lectura imprescindible para los docentes del segundo ciclo**, pero **su lectura por parte de todos los docentes de la institución nos parece recomendable**. A quienes hoy se desempeñan en el primer ciclo, les permitirán ampliar el horizonte de su trabajo, porque podrán establecer líneas de continuidad del mismo en los años subsiguientes de la escolaridad. A quienes hoy se desempeñan en los últimos grados de la escuela, su lectura enmarcada en el conjunto de la serie de documentos de trabajo les permitirá profundizar las reflexiones sobre las continuidades con el DC 86 y sobre el sentido de las modificaciones que estamos proponiendo para la enseñanza de cada una de las áreas. A todos, la lectura de los Documentos de Trabajo nº 4 puede permitirles ampliar los marcos de referencia compartidos.

Vale la pena recordar el sentido de los documentos de trabajo en el marco del proceso de actualización curricular.² Reiteraremos que documentos como los que Uds. tienen en sus manos **no son “documentos para aplicar”**, y esto al menos en dos sentidos:

- por un lado, no tienen sentido prescriptivo sino indicativo de los cambios que se proponen para el trabajo de enseñanza en las escuelas,
- por otro lado, no han sido concebidos para todos los contextos particulares, aunque tienen la flexibilidad necesaria para que puedan ser retomados y ajustados a tales contextos.

Sí son documentos para trabajar institucionalmente; esto es, para centrar las discusiones de los equipos de trabajo del segundo ciclo en aspectos críticos de las transformaciones curriculares que se requieren para mejorar la enseñanza. **También son documentos para probar**; esto es, para que en aquellos casos en que la institución, el equipo de ciclo o aún un maestro o profesor evalúen que están dadas las condiciones para ello, comiencen a diseñar propuestas puntuales, acotadas, que retomen los elementos brindados por los documentos para mejorar la enseñanza, y los pongan a prueba en el contexto específico del aula, con todos los ajustes que correspondan.

Tampoco son documentos para leer de una vez y para siempre; consideramos posible y necesario que conserven su valor de referencia como movilizadores de debates y propuestas, para lo cual es indispensable que Uds. se sientan en libertad para volver a ellos una y otra vez, para leerlos en todo o en parte, para hacerlo solos o con sus colegas. Finalmente, insistiremos en que no guardamos la engañosa esperanza de que una serie de docu

1 En las *Palabras finales*, ubicadas al término de este documento, anticipamos brevemente el contenido de cada documento de área, de modo que tengan Uds. una visión de conjunto de los materiales que hoy reciben en sus escuelas.

2 El proceso de actualización curricular en el que estamos inmersos tiene una historia en la cual las instituciones educativas han ido recibiendo documentación producida por la Dirección de Currículum. Es importante que Uds., lectores de estos nuevos documentos, conozcan los textos previos y el trabajo institucional que seguramente se ha desarrollado teniendo a los mismos como insumo. Es probable que en su institución hayan tenido oportunidad de tomar contacto con los documentos recibidos hasta ahora e inclusive es posible que Uds. hayan sido invitados a participar en los trabajos institucionales que se han desarrollado hasta el presente. Si no es así, pueden serles útiles las referencias a la producción documental de la Dirección, que incluimos al término de este documento, en las *Palabras finales*.

mentos, por bien pensada y desarrollada que sea, pueda garantizar que en las escuelas suceda lo que las políticas curriculares pretenden. Como hemos dicho:

«Nunca, en ningún caso, la eficacia depende de los textos: un texto de calidad es necesario; pero no es suficiente. La eficacia depende ahora más que nunca de concebir y conducir al mismo tiempo los procesos de diseño y los procesos de desarrollo del curriculum, y en contrastar su significado en la práctica escolar cotidiana».

Documento de Trabajo n° 1, Palabras finales.

Esto implica un ida y vuelta entre las propuestas de los documentos y el trabajo docente, de modo que ambas se impliquen y mejoren mutuamente. Estos documentos no sólo *habilitan*, sino que *requieren*, un trabajo específico de los equipos docentes de las escuelas, con vistas a producir propuestas de trabajo que apunten a mejorar la enseñanza en dirección al desafío didáctico que compartimos con Uds.:

«El principal problema didáctico que debe ocuparnos hoy es qué características debe tener y cómo es posible instalar en las escuelas un trabajo didáctico que posibilite que todos los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales, sabiendo que no es posible controlar el aprendizaje (buena parte de sus mecanismos de producción siguen siendo relativamente desconocidos cuando los referimos a contenidos determinados), y sabiendo también que las oportunidades sociales que tienen los niños que asisten a la escuela municipal de entrar en contacto con una variedad de experiencias significativas en términos culturales son desiguales. Este es, desde nuestra perspectiva, el desafío de la enseñanza».

Documento de Trabajo n° 3.

Es la escuela la institución que tiene como función específica garantizar a quienes asisten a ella en calidad de alumnos, a través de un adecuado trabajo didáctico que se haga cargo de la desigualdad de oportunidades con las que ellos cuentan de entrar en contacto con una variedad de experiencias significativas en términos culturales, una amplia disponibilidad de saberes que los habiliten para una apropiación crítica y responsable.

I.-A. Introducción.

"La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella. Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía." (FREIRE; 1994. Pág. 133)

La educación pública tiene un sustrato eminentemente político según el cual la escuela asume la responsabilidad de formar ciudadanos. Ahora bien, ¿qué ciudadano quiere formar la escuela? ¿desde qué valores se formará al ciudadano de cara a los nuevos escenarios que se vislumbran en la actualidad?

En nuestro primer documento, analizamos algunas de las perspectivas que atraviesan la enseñanza de las diferentes áreas y caracterizan la ciudadanía que la escuela busca construir. Una de ellas es la *Educación en la paz y los derechos humanos*. Allí definíamos la transversalidad que adoptamos para el abordaje de estas problemáticas en la escuela y aludíamos a la presencia de la formación ética y ciudadana en todo el accionar de la institución escolar, por lo cual este documento curricular está destinado a *todos los que trabajan en las escuelas*, sea cual fuere la tarea que le compete a cada uno¹.

Ahora bien, ¿qué son esos "derechos humanos" que frecuentemente se mencionan en los medios de comunicación y que dieron tanto que hablar en las últimas décadas? ¿Qué puede hacer la escuela, en definitiva, si el contexto social es cada vez más agresivo e indiferente a los problemas de la humanidad? ¿No es una ingenuidad hablar de "paz" a chicos que dialogan cotidianamente con la violencia, ya sea a través de los medios masivos o en su propio contexto barrial y familiar? ¿Qué pasa con los derechos de los maestros: son parte también de los derechos humanos? ¿Qué les decimos a los alumnos cuando ven que lo que dicen las leyes y los tratados no es lo que sucede en la realidad? ¿Y los deberes: quién se hace cargo de explicar cuáles son las responsabilidades de cada uno para con su entorno social? ¿Qué puede hacer la escuela si la familia no inculca los valores básicos de convivencia en sociedad? ¿No es, en definitiva, un planteo utópico?

Estas preguntas están presentes en muchos de los docentes que leerán este documento y sobre ellas trataremos de abordar esta temática. Para eso, plantearemos en primer lugar los aspectos conceptuales que dan sustento a esta perspectiva: ¿qué son la paz y los derechos humanos? ¿qué resonancias particulares tienen estos conceptos en nuestro país? En segundo lugar, abordaremos los problemas, los desafíos y las propuestas específicas de la educación en la paz y los derechos humanos: ¿qué corrientes y experiencias se han desarrollado en este campo? ¿qué se propone para la escuela y para los alumnos? ¿qué dimensiones se incluyen en esta perspectiva? ¿cuánto y cómo la enseñanza de los derechos humanos y la paz transforma los fundamentos de las prácticas escolares? ¿qué contenidos conceptuales es pertinente enseñar y cómo hacerlo?

Es necesario explicitar de qué manera la organización escolar asumirá los compromisos éticos que sustentan los derechos humanos, además de enseñar los conocimientos es-

¹ Esto no significa que *todo* el documento sea significativo para todos, pero sí nos parece destacable que algunos aspectos que abordaremos aquí impliquen a todo el personal de la escuela y que la enseñanza de contenidos de cualquier área puede estar vinculada con la educación en la paz y los derechos humanos.

pecíficos que ellos demandan. Se trata de dos aspectos indisolublemente unidos e igualmente relevantes, que contienen, a su vez, numerosos matices y variantes que queremos analizar en este documento. Por otra parte, los derechos humanos tienen historia propia en el sistema educativo de nuestra ciudad y es necesario recuperar y sistematizar experiencias que se han realizado en las escuelas particularmente desde 1983.

Por la extensión y variedad de aspectos a considerar, es posible que el lector encuentre desniveles entre los diferentes temas. Según su propia formación y su contexto de trabajo, quizá considere que algunos temas le faltan y otros le sobran. En definitiva, se trata de un documento introductorio, una apertura hacia la inclusión de esta problemática en las prácticas escolares. En la formación del ciudadano, lo importante es que el camino se inicie y no se detenga, que la escuela se proponga nuevos y más amplios desafíos que le permitan transformarse a sí misma y contribuir a transformar la realidad en que se inserta.

1. Qué son los Derechos Humanos

"La sociedad contemporánea reconoce que todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos frente al Estado, derechos que éste, o bien tiene el deber de respetar y garantizar o bien está llamado a organizar su acción a fin de satisfacer su plena realización. Estos derechos, atribuidos a toda persona e inherentes a su dignidad, que el Estado está en el deber de respetar, garantizar o satisfacer son los que hoy conocemos como derechos humanos." (NIKKEN; 1994. Pág. 15)

La expresión "*derechos humanos*" está cargada de connotaciones y significados diversos, que hacen conveniente clarificar desde qué concepción la abordamos. Establecer el inicio histórico de la lucha por los derechos humanos es prácticamente imposible y no es aventurado suponer que esa lucha se inició en el mismo tiempo remoto en que la violencia y la injusticia aparecieron sobre la Tierra. En el comienzo de las religiones, en el origen del filosofar, en las primeras formulaciones del derecho, encontramos la voluntad de establecer cuáles son los derechos y los deberes de las personas en la sociedad². En consecuencia, *a nadie puede atribuirse legítimamente el primer paso en esta historia.*

Sin embargo, existe consenso en afirmar que la *historia moderna* de los derechos humanos se inicia con la enunciación de los Derechos del Hombre y del Ciudadano tras la Revolución Francesa de 1789 y la Declaración de Derechos del Buen Pueblo de Virginia, promulgada en 1776, en los prolegómenos de la revolución norteamericana. Este comienzo más identificable y claramente datado da expresión jurídica y política a las tradiciones del pensamiento humanista iniciado con anterioridad. En consecuencia, en el mismo momento en que se constituyen los Estados Nacionales en América y en Europa, se desarrolla esta preocupación por garantizar al individuo su defensa frente al Estado. En nuestro país, el pensamiento de Mariano Moreno, de Juan José Castelli, de Manuel Belgrano, entre otros protagonistas de la revolución y la independencia, estaba imbuido de aquellas ideas, que la Asamblea del año XIII tradujo en decisiones concretas para desarmar el orden colonial.

² Generalmente las situaciones de mayor violencia en la historia de la humanidad son las que han suscitado más luchas reivindicativas y reflexiones teóricas acerca de los derechos humanos. La expresión de los derechos surge, entonces, como consecuencia de las violaciones y de los abusos de las autoridades.

De este modo, la libertad de pensamiento y de expresión, la propiedad privada y otros derechos (o "libertades", según el vocabulario de la época) se instituyeron al amparo de la figura del "ciudadano", ese "pueblo soberano" que embriagaba las mentes liberales del siglo XVIII, pero tenían una extensión limitada: dejaba de lado a las mujeres y a los niños, por ejemplo, y difícilmente atendía las necesidades de pobres y extranjeros. Se trataba de los primeros pasos en una larga marcha que aún continúa: la definición de los derechos inherentes a las personas, sin excepciones de ningún tipo.

El siglo XIX fue escenario de la lucha por los derechos sociales y económicos, en el marco de la crítica al nuevo modelo social que surgía tras la revolución industrial. Como resultado de esa lucha, numerosas leyes dieron paso a los derechos de los trabajadores (vacaciones pagas, jornada limitada de trabajo, descanso dominical, etc.).

No obstante, todos los avances legislativos en este sentido, tropezaban con una limitación insoslayable: su carácter de manifestaciones nacionales. Hasta mediados del siglo XX, los derechos individuales y sociales hallaban expresión jurídica en las constituciones nacionales, según las decisiones de cada pueblo y de sus representantes. En consecuencia, no valía lo mismo ser ciudadano de un país que de otro, ya que algunos reconocían derechos y otros no. Fueron las atrocidades de la Primera y la Segunda Guerra Mundial las que pusieron sobre el tapete la necesidad de encontrar mecanismos superiores a los Estados, para la defensa de los derechos humanos. Por ese motivo, la gestación de la Organización de Naciones Unidas llevaba en sí el germen de una formulación verdaderamente universal de estos derechos. En 1948, la ONU arribó a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH).

"Un capítulo de singular trascendencia en el desarrollo de la protección de los derechos humanos es su internacionalización. En efecto, si bien su garantía supraestatal debe presentarse, racionalmente, como una consecuencia natural de que los mismos sean inherentes a la persona y no una concesión de la sociedad, la protección internacional tropezó con grandes obstáculos de orden político y no se abrió plenamente sino después de largas luchas y de la conmoción histórica que provocaron los crímenes de las eras nazi y stalinista. Tradicionalmente, y aun algunos gobiernos de nuestros días, a la protección internacional se opusieron consideraciones de soberanía, partiendo del hecho de que las relaciones del poder público frente a sus súbditos están reservadas al dominio interno del Estado." (NIKKEN; 1994. Pág. 19)

A mediados de siglo se inicia una tendencia a la enunciación de derechos de sectores específicos como las mujeres, los niños y adolescentes, los discapacitados, etc. Como parte de ese proceso, en 1959 se aprueba la Declaración de los Derechos del Niño y en 1989 la Convención Internacional de los Derechos del Niño³. Asimismo, los derechos humanos se vieron enriquecidos y ampliados en 1976 con la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos, que recogía la demanda de los países postergados y denunciaba un reparto desigual de las riquezas y el poder entre las naciones. En los últimos años, también hay una preocupación manifiesta por la profundización del derecho a la vida, en términos de una

³ Refrendada en nuestro país por la Ley 23.849, de 1990.

mayor calidad ambiental y desarrollo sustentable de las riquezas, expresado en la Declaración de Río de Janeiro (1992).

Las declaraciones son compromisos éticos y políticos expresados por los Estados que las firman, pero adquieren peso jurídico por vía de otros documentos que *obligan* en mayor medida a los gobiernos. Es así como tras la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se firmaron el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. ¿Por qué dos pactos si se trataba de una sola declaración? Por la lógica de los enfrentamientos que dividían al mundo en aquellos años, en los que cada bloque de poder⁴ se atribuía la defensa de algunos derechos y denunciaba su violación en los países del sector opuesto. La historia reciente de los derechos humanos estuvo signada por la puja entre los dos bloques que se disputaban hasta hace poco el contralor ideológico, militar y económico del mundo. Allí se cristalizó una división en los derechos universales, que aún hoy conspira contra su consecución integral (CANADO TRINDADE; 1994)

Por otra parte, en congruencia con los desarrollos y formulaciones del derecho internacional, también se ha desplegado una nutrida actividad en los foros regionales para la promoción y defensa de los Derechos Humanos. En ese sentido, las naciones americanas han dado pasos significativos: Unos meses antes que la DUDH, se aprobó la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. En 1969 se redactó el Pacto de San José de Costa Rica, que entró en vigencia en 1978. Además, se destaca la existencia de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, que analiza situaciones puntuales o estructurales de los Estados americanos y elabora informes públicos sobre los mismos (PADILLA; 1994) y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que aplica e interpreta la Convención Americana de Derechos Humanos (NIETO NAVIA; 1994).

Más allá de los logros y las dificultades que este desarrollo histórico pone de manifiesto, es importante destacar que *los derechos humanos son una conquista histórica de la humanidad*, resultado de las luchas y demandas de los pueblos. Se trata, en muchos casos, de conquistas aún no concluidas y desafíos inacabados, pero que expresan el desarrollo progresivo de la conciencia ética de la humanidad, *en la cual la participación de los procesos educativos no fue ni es escasa.*

"Cualquiera sea el fundamento filosófico de la inherencia de los derechos humanos a la persona, el reconocimiento de la misma por el poder y su plasmación en instrumentos legales de protección en el ámbito doméstico y en el internacional, han sido el producto de un sostenido desarrollo histórico, dentro del cual las ideas, el sufrimiento de los pueblos, la movilización de la opinión pública y una determinación universal de lucha por la dignidad humana, han ido forzando la voluntad política necesaria para consolidar una gran conquista de la humanidad, como lo es el reconocimiento universal de que toda persona tiene derechos por el mero hecho de serlo." (NIKKEN; 1994. Pág. 21)

Los derechos humanos son, entonces, conquista y proyecto, que se expresan a través de un rico bagaje normativo y jurisprudencial. Su presencia está en la base del *Estado de Derecho*, como limitación y orientación del poder estatal. Son *universales* y ninguna diferencia étnica, cultural, etaria, de género o de cualquier índole puede argüirse para negarlos o

⁴ Nos referimos al bloque occidental, liderado por Estados Unidos de América, y el bloque socialista, liderado por la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas.

menoscabarlos. Son *transnacionales*, ya que están por encima de la soberanía de los Estados, se sustentan en normas del Derecho Internacional y concitan la atención de numerosos organismos que los defienden y promueven. Son *irreversibles*, en la medida en que nada ni nadie puede derogar o quitar de la esfera del derecho aquellas conquistas cuya inviolabilidad debe ser garantizada y respetada. Son *progresivos*, pues admiten la posibilidad de extender la protección a ámbitos o aspectos que anteriormente no estaban contemplados.

2. Qué es la paz

"Dada la difusión que se ha hecho de la idea tradicional de paz, especialmente desde el propio sistema educativo, resulta más fácil concretar la idea de guerra y lo que gira en torno a ella que la idea de paz, que parece condenada a un vacío, a una no existencia difícil de concretar y precisar" (JARES; 1991. Pág. 99)

Tal vez por el influjo histórico de la "Pax Romana", tal vez porque es la definición menos comprometida, la paz suele ser definida cotidianamente como la ausencia de guerra. A esta definición se refieren numerosos autores cuando aluden a la "idea tradicional" o "concepción negativa" acerca de la paz. Se trata de una concepción ciertamente peligrosa, porque vincula a la paz con el silencio propio de los cementerios o de los encuadres represivos. La paz así entendida es un *estado de no-conflicto* al que se llega al final de un recorrido, no importa cuál sea.

En la actualidad, la paz se intenta definir por sus características propias, que incluyen la posibilidad de los seres humanos de desarrollarse plena e integralmente. En esa tarea, resulta significativo analizar el concepto de paz en relación con otros que aparecen vinculados con él por articulación, interrelación u oposición: el conflicto, el desarme y el desarrollo.

En el sentido común, usualmente se piensa que la paz supone "suprimir" los conflictos de cualquier índole, cuya existencia es prácticamente inevitable en todo acto de interrelación humana. Pero éstos no son necesariamente obstaculizadores ni disfuncionales para la sociedad, sino que pueden convertirse en motores de su desarrollo. En consecuencia, la detección y el análisis de conflictos puede ser el punto de partida de la corrección de injusticias, carencias o efectos negativos de la vida social. El conflicto está presente en todos los niveles de la convivencia y manifiesta los intereses de personas, sectores o grupos. *La paz no puede definirse como carencia de conflicto*. Por el contrario, si los conflictos no se explicitan será necesario atender a las razones por las cuales quedan velados los que en algún punto del tejido social existen. Tampoco puede entenderse que la paz es el "fruto" de la resolución de conflictos, ya que eso invalidaría la idea de paz como *método o recurso de acción*. Es esta concepción la que lleva a gobiernos y factores de poder a afirmar que "no están dadas las condiciones para la paz", cuando sólo la paz puede garantizar la paz. En consecuencia, la paz puede entenderse como el proceso de las acciones de negociación que se plantean para la resolución de conflictos en diferentes niveles. La negociación, entonces, es una de las herramientas privilegiadas y esenciales para la paz, que requiere aprendizajes específicos.

Desde mediados de siglo, la paz se relacionó con el *desarme*, concepto opuesto a la carrera armamentista, cuya lógica desvió la atención de los países desarrollados hacia la ostentación de poderío militar. La vieja premisa bélica que decía "si quieres la paz, prepárate

para la guerra" cautivó a los bloques de poder del mundo y a numerosas instituciones político-sociales. Sin embargo, la paz que se consigue por la vía de aniquilar al enemigo es la que llega después de la guerra y al costo de cientos de miles de vidas humanas; es la paz de quien cree que vence porque el enemigo ha sufrido más, pero pierde de vista cuánto han perdido ambos en manos de los fabricantes de armas y los comerciantes de la muerte ajena.

Cerrando el siglo, la caída del Muro de Berlín generó la expectativa de que la ausencia de uno de los contrincantes en pugna iba a significar el fin de las guerras, pero la lógica del mercado de armas prosiguió su tarea en consonancia con el renacer de grupos nacionalistas bélicos de diferentes regiones. El estallido de la ex-Yugoslavia, la llamada "guerra del Golfo" o la debacle de Ruanda y Zaire, entre muchos otros, lleva a considerar que no será fácil erradicar la guerra y la violencia como formas de abordar los conflictos, mientras haya convergencia entre intereses e ideologías que las sustentan. En diferentes regiones del mundo, se buscan nuevos "enemigos potenciales" que justifiquen la existencia de poderosos y sofisticados equipamientos bélicos. En consecuencia, sigue siendo importante incluir el desarme como uno de los temas claves en la conquista de la paz.

Por otra parte, es claro que no puede haber negociación válida entre grupos muy disímiles en sus recursos y posibilidades: entre el hambriento y el poderoso, la negociación es quimérica o es sarcástica. Por este motivo, la paz se asocia indisolublemente al *desarrollo*, que es responsabilidad de los gobiernos y de los organismos de asistencia internacional. Se trata de un concepto multívoco con larga tradición en la literatura social desde fines de los años '50, por lo que no es sencillo delimitar claramente su sentido actual. Sin embargo, entendemos que una noción integral de desarrollo incorpora tanto el progreso económico como los avances en materia educativa, social y cultural; implica tanto el crecimiento de las naciones como la distribución equitativa de las riquezas y el poder; insiste tanto en la obtención de recursos para abastecer a la humanidad como en el respeto a pautas de responsabilidad en el uso de esos recursos, a fin de garantizar la sustentabilidad del desarrollo⁵.

La paz suele asociarse a los grandes contextos nacionales e internacionales, como así también a una interioridad armónica de la personalidad. Son dos niveles muy disímiles, que tienen características propias y aspectos en común, pero entendemos que ambos son significativos a la hora de postular modelos educativos. En nuestro caso, nos interesa incluir a ambos niveles articulándolos en un tercer nivel que los enlaza: el de las relaciones interpersonales e intersectoriales que se producen en la vida cotidiana. Toda relación humana suscita conflictos y tensiones, que pueden dificultar la relación o convertirse en el "motor" que pone en marcha todo proyecto de construcción y de transformación. La paz es una modalidad de transitar ese proceso utilizando las herramientas del diálogo y la negociación. En consecuencia, el nivel de las relaciones interpersonales e intersectoriales nos permite entender que también la paz interior es fruto de una "negociación" (o una serie de negociaciones), tanto como la paz internacional. Se trata de negociaciones con el entorno social, con la distancia que media hacia el logro de los propios proyectos, con los diferentes proyectos que involucran a cada uno o a los distintos grupos sociales en los que cada quien se inserta. Creemos relevante insistir (y que la escuela insista) en que la paz personal no es sólo un proceso individual ni puede disociarse del contexto, como pretenden algunos discursos hoy en boga, sino un proceso en el cual las opciones personales se encuadran y aportan a los proyectos de la comunidad de pertenencia.

⁵ En función de una concepción integral de desarrollo, la ONU ha establecido el índice de desarrollo humano, formulado para el estudio de las realidades contrastantes del mundo, que combina de manera adecuada los factores de país y los sociales.

Al referirnos a las negociaciones, es necesario aludir a un entramado complejo de aspectos y criterios: cuáles son los intereses de las partes, qué es lo que cada uno está dispuesto a ofrecer y qué es lo que considera intransigible, cuáles son los canales adecuados, en qué tiempos se espera arribar a un nuevo estadio, quiénes podrían actuar como mediadores, etc. Hay cada vez más y mejores investigaciones sobre los procesos de negociación para la resolución de conflictos, pero alcanza con levantar la mirada para observar que aún no se han difundido, aún no se han cristalizado y universalizado las conclusiones, aún no se han puesto en práctica en la inmensa mayoría de las situaciones críticas que enfrenta la humanidad. Esta distancia entre lo posible y la realidad actual es la brecha que demarca la necesidad de orientar la educación hacia esa meta.

En síntesis, hablar de paz en nuestros tiempos no es un mero ejercicio retórico ni un discurso bucólico: se trata de la única vía de preservación y desarrollo de la vida humana. A la paz se llega por la vía de la paz, que supone desarrollo equitativo y estrategias de negociación. La guerra es cada vez más una maquinaria difícil de detener cuando se la ha activado. Con la tecnología bélica actual, cualesquiera sean los motivos que se invoquen para iniciarla, la guerra lleva a más guerras y a la destrucción irremediable de la calidad de vida.

3. Derechos humanos y paz en nuestro país

"El tema de los derechos humanos domina progresivamente la relación de la persona con el poder en todos los confines de la tierra. Su reconocimiento y protección universales representan una revalorización ética y jurídica del ser humano como poblador del planeta más que como poblador del Estado. Los atributos de la dignidad de la persona humana, donde quiera que ella esté y por el hecho mismo de serlo prevalecen no sólo en el plano moral sino en el legal, sobre el poder del Estado, cualquiera sea el origen de ese poder y la organización del gobierno. Es esa la conquista histórica de estos tiempos." (NIKKEN; 1994. Pág. 37)

Hay dos situaciones que, en las últimas décadas, signaron la preocupación de los argentinos por los derechos humanos y por la paz: la "guerra sucia" y la guerra de Malvinas. En el primer caso, hablamos de grupos dependientes del Estado y grupos paraestatales que en los años '70 desataron una represión feroz sobre los sectores populares. Desde mediados de la década del setenta y, tras encaramarse en el gobierno nacional, desarrollaron una política de aniquilamiento sistemático, caracterizada internacionalmente como un paradigma de las violaciones a los derechos humanos. La dictadura militar declaró la guerra a la población civil sospechada de "subversiva" e instauró una práctica que el derecho internacional conoce como "desaparición forzada de personas". Asimismo, los hijos de desaparecidos, que fueron detenidos junto con sus padres o nacieron en cautiverio, fueron también objeto de un tráfico particular, que los privó de su legítima identidad. Este caso argentino es uno de los antecedentes más importantes que lleva a incluir el "derecho a la identidad" en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

Como contrapartida, la sociedad argentina fue también propulsora de un movimiento de defensa de los derechos humanos, integrado por diversas instituciones⁶. La lucha por los

⁶ Los ejemplos son muchos y las omisiones pueden ser irritativas, pero han tenido relevancia en la última dictadura militar las acciones de los siguientes organismos: Liga Argentina por los Derechos del Hombre, Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas, Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo y Centro de Estudio Legales y Sociales. Asimismo, la acción de Amnesty International se hizo notar desde el exterior y en misiones especiales. El Premio Nobel de la Paz otorgado en 1980 al Arq. Adolfo Pérez Esquivel fue un reconocimiento a la lucha de muchos argentinos en la defensa de sus derechos

derechos humanos, dentro y fuera del país, influyó en la recuperación del orden democrático, como así también la trágica incursión del régimen militar en el conflicto por la soberanía de las Islas Malvinas.

Se trata de un conflicto que nuestro país sostiene con el Reino Unido desde 1832, año en que tropas británicas invadieron las islas. La diplomacia argentina había logrado avances sostenidos hacia la recuperación pacífica de esos territorios, hasta que, en 1982, los mandos militares decidieron iniciar una reconquista bélica que costó la vida de miles de jóvenes soldados. La impericia y la corrupción demostradas en la conducción de la guerra desencadenaron el repudio de los argentinos y de sus instituciones representativas. El régimen militar, carente de todo apoyo interno o externo, inició el proceso de su autodisolución. En consecuencia, la transición democrática nació bajo la demanda explícita del juicio y castigo a los atropellos militares, aun cuando esta consigna era interpretada de diferentes maneras por los sectores que la sustentaban.

"En la sociedad se manifestaron algunas confusiones y ambigüedades: ¿eran culpables de haber hecho la guerra de Malvinas, o simplemente de haberla perdido?; ¿eran culpables de haber torturado, o simplemente de haber torturado a inocentes?" (ROMERO; 1994. Pág. 340)

En 1985, la investigación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) dio a luz el informe *Nunca más*, de inapelable justeza, que develó y sistematizó toda la información sobre los procedimientos aberrantes del aparato represivo. El juicio a las Juntas Militares parecía indicar que se llegaría hasta las últimas consecuencias, pero tras el fallo condenatorio, dado a conocer a fines de 1985, el Congreso hizo su primer gesto de detención de la revisión iniciada, al aprobar la llamada "Ley de Punto Final". Dos años después, tras el acuartelamiento de Semana Santa de 1987, la "Ley de Obediencia Debida" significó el cierre de la revisión judicial de las responsabilidades y una claudicación ética de efectos devastadores. El enjuiciamiento a las cúpulas militares había sido un gesto heroico y con pocos antecedentes en el mundo, pero quedaba muy lejos de las demandas de los organismos defensores de los derechos humanos. Poco tiempo después, el indulto presidencial dejaba en libertad a los pocos militares presos y algunos jefes de las organizaciones guerrilleras setentistas. Es difícil medir cuánto y cómo estas medidas impactaron en la conciencia de la civilidad, pero es evidente que la defensa de los derechos humanos, bandera izada por las jóvenes generaciones recién iniciadas en la democracia, quedaba relegada a un plano melancólico y secundario.

Por otra parte, la aceleración de los procesos inflacionarios, desatada al cierre de la década del ochenta, también parece haber impulsado el repliegue de la solidaridad social, facilitando la instauración de una ética inmediateista e individualista, a contrapelo de los valores con que se había recuperado la democracia representativa (Cf. HALPERÍN DONGHI; 1994. Págs. 140-142). La opinión pública dejó de considerar relevante la revisión de los derechos humanos durante la dictadura militar y puso el acento en la resolución de problemas económicos y sociales urgentes.

En este punto, cabe destacar que la escuela tiene un lugar de singular importancia para la recuperación de la ética social imprescindible para la consolidación de las instituciones democráticas y para el análisis crítico de las necesidades sociales que la población de-

manda en la actualidad. En este sentido, es necesario avanzar hacia una concepción integral de los Derechos Humanos, que incluya tanto los derechos civiles y políticos cuanto los económicos, sociales y culturales. Esta doble vertiente de los derechos humanos estaba ya presente en la Declaración Universal de 1948, pero es necesario resignificarla. Derechos Humanos no es algo que "le sucede a otros", sino que involucra a todos; no es la expresión de algunos problemas puntuales, sino un proyecto integral para la sociedad; no es sólo la bandera de reivindicaciones frente a la dictadura, sino un desafío aún inconcluso para la democracia.

4. La educación en la paz y los derechos humanos

"La educación por sí misma no puede erradicar las violencias estructurales que niegan la paz y que afectan a la propia supervivencia de la especie humana. La paz no va a llegar por la vía escolar. Ello se realiza básicamente a través de la acción social y política. Sin embargo, la escuela y la EP pueden ayudar a ese logro en su trabajo de facilitar la conciencia que nos ejercite en la acción social" (JARES; 1991. Pág. 126).

Mencionamos más arriba que la preocupación por la educación estuvo siempre presente en los movimientos y acuerdos vinculados con la paz y los derechos humanos. Congruentemente, esa preocupación se tradujo en muchos casos en propuestas y acciones concretas realizadas por grupos voluntarios, por organismos internacionales, por pedagogos comprometidos con su época, por agrupaciones estudiantiles o del magisterio, etc. Más allá de las tradiciones que el tema tiene en la larga duración, este último siglo es prolífico en experiencias y movimientos de educación en la paz y en los derechos humanos. Su variedad y dispersión tornan dificultosa la tarea de identificar y agrupar esas tradiciones a los efectos de extraer lo mejor de cada una de ellas. Xesús Jares (1991) identifica cinco "olas" de educación para la paz, no necesariamente consecutivas:

- La primera ola surge a principio de este siglo, en el contexto de la Primera Guerra Mundial, por parte de los educadores enrolados en el movimiento de la *Escuela Nueva* (principalmente Ferrire, Wallon, Montessori, Bovet y Dewey). La creación de la Oficina Internacional de Educación (OIE), en 1926, dio impulso a las iniciativas que llegaban desde los ámbitos de acción y reflexión pedagógica. El congreso "La Paz por la Escuela" (1927) reúne estos aportes, que se caracterizan por su visión optimista de la naturaleza humana y la tensión entre los abordajes psicologicista (mayoritario, representado por Bovet) y sociopedagógico (Dewey) de la educación para la paz. Estos esfuerzos no encontraban eco suficiente en la enseñanza pública de los países de Europa, donde se agitaban cada vez con más fuerzas las banderas del nazismo y el fascismo que impregnaban la educación estatal. También por esos años, la EP era una preocupación recurrente de los movimientos sindicales del magisterio.
- La segunda ola es la que nace tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, al amparo de la UNESCO, que generó programas de educación para la comprensión internacional, para el desarme y para los derechos humanos, entre otras prioridades. El Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO y los Clubes de Amigos de la UNESCO vehiculizaron la realización de proyectos concretos que luego se extendieron por vía de publicaciones y encuentros internacionales.
- La tercera ola es la propiciada por la no-violencia, movimiento múltiple extendido en

todo el mundo por emulación de algunas figuras, entre las cuales se destacan el Mahatma Gandhi, Martin Luther King y Lanza del Vasto. Surgida al calor de movimientos civiles de resistencia a las arbitrariedades de los Estados, sus aportes pedagógicos se dieron en instituciones concretas que abrazaron el ideario de la no-violencia y difundieron sus experiencias. También en esta tercera ola ubica JARES el aporte del movimiento de la *Escuela Moderna*, orientado por Celestin Freinet, que incluye entre sus postulados la EP, el internacionalismo, la cooperación y la crítica social. Asimismo, se destaca el aporte de las organizaciones sindicales internacionales: la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (CMOPE) y la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza (FISE), que fomentan la comprensión internacional y cuestionan la carrera armamentista.

- La cuarta ola se vincula con la *investigación para la paz* ("Peace Research"), iniciada en la década del '50 en Estados Unidos y luego extendida a Europa, principalmente a Suecia y Noruega. Johan Galtung es referente emblemático de esta vertiente, en la cual se distingue entre violencia directa y estructural, se profundiza en los fundamentos filosóficos de la paz y en la metodología para la resolución de conflictos. La IP recupera al aporte de John Dewey y, principalmente, de Paulo Freire y su concepto de *concientización*.
- El vasto movimiento actual de educación en la paz puede ser caracterizado como una quinta ola, que recoge el legado de las vertientes precedentes y las encuadra en el contexto vigente. Incluye el trabajo de numerosas instituciones de educación no formal y las propuestas de integración de la EP al currículo escolar como tema o contenido *transversal*. Sus mentores aspiran a realizar una síntesis de los aportes gestados en esta rica historia:

"Entendemos por EP, un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en el de conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes, pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, para poder situarse ante ella, y actuar en consecuencia" (JARES; 1991. Pág. 121)

La educación en los Derechos Humanos tiene una historia semejante y entrelazada con la de la EP. La dinámica de la lucha por los derechos humanos llevó a que las primeras experiencias de educación en estos temas⁷ tradujeran las mismas preocupaciones y, frecuentemente, el mismo tono de las denuncias que se realizaban en instancias de confrontación. Tras la Segunda Guerra Mundial, los educadores que se propusieron llevar estas temáticas a la educación, entendían que era necesario poner a los niños en contacto con el horror de los campos de concentración, del hambre, de las violaciones más crudas y explícitas, para sensibilizar a las futuras generaciones y evitar que volvieran a ocurrir calamidades semejantes.

Actualmente, es sabido que los efectos suelen ser otros. El contacto con la muerte o con realidades crudas y complejas que están fuera de la capacidad de comprensión de los

⁷ Nos referimos también en este caso a las tradiciones recientes, las del siglo XX. Más atrás, la preocupación por los derechos individuales está en la base de la concepción pedagógica de los hombres de mayo. Por ejemplo, estas son palabras de Mariano Moreno: "Si los pueblos no se ilustran, si no se vulgarizan sus derechos, si cada hombre no conoce lo que vale, lo que puede y lo que debe, nuevas ilusiones sucederán a las antiguas y, después de vacilar un tiempo entre mil incertidumbres, será tal vez nuestra suerte mudar de tiranos sin destruir la tiranía." (citado por SOLARI; 1988. Pág. 42)

chicos suscita mecanismos de rechazo y de negación, que se traducen en respuestas humorísticas, indiferencia o trivialización. Más aún, el abordaje de cuestiones controvertidas sin los cuidados y consideraciones mínimas acerca de las posibilidades de los alumnos y del contexto en el cual se presentan, a veces ha llevado a los estudiantes a identificarse con ideologías o personajes denostados por la institución escolar.

Por el contrario, en las últimas décadas se ha extendido el *enfoque positivo* en la enseñanza de los derechos humanos, que se plantea como objetivo el mostrar la necesidad y las ventajas de poner en funcionamiento el ideario y los recursos jurídicos de los derechos humanos en todos los órdenes de la realidad. Con esta finalidad, se han diseñado juegos, libros, canciones y materiales múltiples que promueven la construcción de un imaginario compartido acerca del mundo que habitamos. Compartimos este enfoque, aunque entendemos que es necesario encontrar recursos de vinculación de ambos aspectos: la *denuncia* de una realidad alejada de los valores básicos de la humanidad y el *anuncio* de los fines y los métodos que nos permitirán construir una sociedad más justa y fraterna.⁸

En los últimos tiempos, la presencia de esta temática ha adquirido relevancia particular: la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha decidido que el decenio 1995-2004 sea dedicado a la Educación sobre Derechos Humanos y esto significa un gran impulso en todo el mundo.

En nuestro país, durante la reforma de la Constitución Nacional realizada en 1994, se incorporaron a la misma una serie de documentos del derecho internacional⁹, lo cual constituye una jerarquización sustancial de los derechos humanos en la legislación argentina y reclama una atención especial de parte de las instituciones educativas.

A su vez, la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, aprobada el 1° de octubre de 1996, explicita claramente en el capítulo dedicado a la educación: "la ciudad [...] incorpora programas en materia de derechos humanos [...]" (Art. 24). En consecuencia, los representantes elegidos para dictar nuestra ley fundamental han expresado una demanda que proviene de vastos sectores de la ciudadanía y que requiere una formulación curricular específica.

Las primeras resonancias periodísticas del tema indicaban que en las escuelas de nuestra ciudad iba a existir una materia llamada derechos humanos, pero no es eso lo que dice el texto constitucional porteño ni lo que aconseja la experiencia de numerosos educadores en derechos humanos: circunscribir el problema a cierto tiempo o asignatura escolar supondría cercenar sus alcances y deformar gravemente la relación pedagógica que existe entre la enseñanza escolar y el campo de los derechos humanos.

Este breve recuento histórico permite visualizar la envergadura de ambas problemáti-

⁸ Volveremos sobre este punto al analizar los criterios didácticos.

⁹ Ellos son: la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (habitualmente llamada "Pacto de San José de Costa Rica" por la ciudad donde fue firmada), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo, la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes y la Convención sobre los Derechos del Niño.

cas y la diversidad de manifestaciones pedagógicas. Asimismo, se plantea la relación entre esto que frecuentemente en Europa se denomina “educación para la paz” o “educación para el desarme” y que en América adopta preferentemente la denominación de “educación en derechos humanos”. En la mayoría de los casos, se trata de diferencias de énfasis más que otra cosa. Jares (1991) postula que los derechos humanos son una parte o aspecto de la educación en la paz, así como otros autores postulan lo contrario. Por nuestra parte, entendemos que se trata de conceptos convergentes y de igual jerarquía, por lo que asumimos la expresión de “educación en la paz y los derechos humanos” (EPDH).

Ahora bien, ¿qué contiene el campo de la EPDH? Una cuestión compleja de resolver es qué niveles, aspectos o dimensiones forman parte de la EPDH. Todos los autores consultados resaltan la amplitud y la diversidad que encierra esta problemática y hay diferentes formas de organizar una urdimbre compleja de dimensiones y niveles. Por nuestra parte, con el objetivo de simplificar y clarificar, vemos conveniente analizar dos dimensiones: el abordaje ético-institucional vinculado con el mandato social de la escuela y la enseñanza de conceptos histórico-jurídicos.

El abordaje ético-institucional alude a los efectos previstos o no que la enseñanza de los derechos humanos provoca y *debe provocar* en la organización escolar. En este sentido, la EPDH invade los resquicios de autoritarismo y contradicción en los discursos, conmueve los fundamentos antropológicos y éticos de las prácticas docentes, despabila las metas y finalidades de la tarea, sacude los equívocos del imaginario institucional acerca de los roles y las funciones, enlaza a la escuela con las necesidades y demandas de su entorno social cercano o, de lo contrario, *no es educación en la paz y los derechos humanos*.

“La experiencia nos ha demostrado que al introducir los derechos humanos en la educación, queramos o no, asumimos una actitud crítica y cuestionadora. Se plantea la necesidad imperiosa de producir cambios, en el curriculum manifiesto de la escuela tanto como en el oculto. Las necesidades de cambio no quedan remitidas exclusivamente a los contenidos a enseñar, ni tampoco a los aspectos metodológicos o de evaluación, sino que trascienden la cultura de la escuela. Nos introducimos irremediablemente a interrogar y cuestionar la cultura de la escuela, la práctica docente en las salas de clase, la naturaleza de las interacciones, el autoritarismo, tan enraizado en las escuelas. Queremos conocer los mensajes subyacentes de la escuela, los mecanismos que se utilizan para la reproducción de las desigualdades sociales y de la distribución disímil del conocimiento.” (MAGENDZO, Abraham; 1996. Págs. 507-508)

La enseñanza de conceptos histórico-jurídicos alude a la presentación de la larga gesta de los movimientos por la paz y los derechos humanos, los avatares de la enunciación positiva de los derechos humanos, los recursos jurídicos disponibles a nivel nacional e internacional para la defensa ante violaciones concretas, las condiciones estructurales que es necesario considerar en torno a los derechos económicos, culturales y sociales, etc. Se trata de una dimensión que puede ser abordada interdisciplinariamente, pero convoca principalmente al área de ciencias sociales.

Se trata de dos dimensiones fuertemente diferenciadas para esta presentación, que tienen, no obstante, articulaciones sólidas, amén de sus particularidades intrínsecas y de abordaje didáctico. Es prudente analizar qué involucra cada una de ellas, pero también verlas en relación con la situación actual y el recorrido previo de las escuelas de nuestra ciudad, para atender a aquellos problemas emergentes que se presentan.

5. Propósitos de la educación en la paz y los derechos humanos

La educación para la paz y los derechos humanos tiene propósitos relacionados con la escuela tanto como con los alumnos. Se trata de lineamientos generales encuadrados en una propuesta integral, pero que en cada contexto particular pueden ser jerarquizados y priorizados según la historia y las circunstancias actuales de cada comunidad educativa.

Proponemos que cada escuela:

- Incorpore nociones e informaciones relacionadas con las problemáticas mundiales y locales acerca de la paz y los derechos humanos.
- Ofrezca a sus alumnos situaciones de enseñanza que les permitan avanzar hacia la construcción de conceptos, valores y actitudes enmarcados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, hacia la gestación de una conciencia de respeto por la vida y los derechos internacionalmente reconocidos.
- Adecue sus prácticas y discursos a los valores que se han consensuado internacionalmente como de validez universal para la educación.
- Revise permanentemente sus prácticas en relación con los vínculos y las modalidades de aceptación de las características especiales de cada miembro de la comunidad escolar.
- Genere situaciones de intercambio y contención para que los docentes y todo otro personal de la organización escolar participe en la adopción de estrategias para la promoción de la paz y los derechos humanos en las escuelas.
- Vincule su tarea con el accionar de organismos e instituciones de bien público que trabajan por la paz y los derechos humanos en la sociedad.

En definitiva, se trata de un desafío que afecta en primer término a la escuela. Por eso, hemos centrado las expectativas y las tareas a desarrollar en aquello que las escuelas pueden hacer para transformarse en verdaderas comunidades promotoras de la paz y los derechos humanos. Sin embargo, es obvio que las escuelas trabajan con y para los alumnos y que los efectos de su transformación institucional se harán visibles en la medida en que repercutan sobre el alumnado. En consecuencia, es necesario postular objetivos para ellos. No se trata de "expectativas de logro", entendidas como "hitos" que se debe alcanzar, sino de objetivos de largo aliento, hacia los cuales la escuela debe tender. En este sentido, *la gradualidad no será establecida principalmente en función de las edades, sino en relación con el diagnóstico de situación que se haga inicialmente.*

En la perspectiva de la educación en la paz y los derechos humanos, se espera que los alumnos:

- Avancen en la comprensión de hechos y procesos de la historia mundial, regional y local que signaron el desarrollo de la paz y los derechos humanos, sea por su conquista progresiva o por su violación.
- Identifiquen algunos personajes y movimientos históricos que coadyuvaron a que la humanidad avance hacia situaciones de mayor justicia, de extensión de los derechos humanos y la paz.

- Asuman actitudes de respeto por la diversidad cultural y las características particulares de cada persona, cualquiera fuere su sexo, edad, nacionalidad, etnia, color de piel, creencia religiosa o ideología política.
- Tomen conciencia de sus propios derechos y responsabilidades en los contextos cotidianos, como la escuela y las familias, o en contextos más amplios como su nación y el mundo.

6. El abordaje institucional de la educación en la paz y los derechos humanos

A - Mandato social de la escuela y miradas del mundo

"Cuanto más respetemos a los alumnos y a las alumnas independientemente de su color, sexo y clase social, cuantos más testimonios de respeto demos en nuestra vida diaria, en la escuela, en las relaciones con nuestros colegas, con los porteros, cocineras, vigilantes, padres y madres de alumnos, cuanto más reduzcamos la distancia entre lo que hacemos y lo que decimos, tanto más estaremos contribuyendo para el fortalecimiento de las experiencias democráticas." (FREIRE; 1994. Pág. 133)

Para entender por qué y cómo la educación en la paz y los derechos humanos debe abordarse desde lo institucional, es necesario reflexionar algunos aspectos del mandato social de la escuela.

La paz y los derechos humanos son marcos referenciales básicos a la hora de establecer utopías comunes al mundo entero. Se trata de una meta y también de un camino que la humanidad, a través de sus voceros y movimientos sociales, quiere recorrer. Es decir que aluden a una *realidad* que es necesario construir, a la cual hay que llegar desde una *realidad* que no satisface las expectativas de la gente. En este punto, el desafío guarda similitud con el mandato social de la escuela: educar es en última instancia, crear nuevos mundos a través de construir nuevas conciencias. Ambos campos comparten el llamado a generar una *realidad nueva*.

Sin embargo, la escuela es también la instancia instituida para trasvasar las experiencias acumuladas por las generaciones mayores a las nuevas generaciones. En este sentido, su tarea es conservar y transmitir la cultura. Se trata de una tarea fundamental para la supervivencia de la civilización. No obstante, si los educandos asumieran y aceptaran en su totalidad el legado de la sociedad adulta, no habría cambio de mentalidades ni, en consecuencia, desarrollo de nuevas conciencias¹⁰. Esta es una contradicción básica del mandato escolar que se traduce en problemáticas concretas de la escolaridad.

En los medios de comunicación o en las entrevistas con padres, encontramos ambas demandas y los docentes mismos transitamos por ambos polos de esta tensión. Cuando algunos maestros dicen "el problema es que los chicos de ahora no son como los de antes", "a

¹⁰ "Aquellos pueblos que lograron un proceso casi completo de transmisión de la cultura detuvieron su historia. Si la oposición *educador/educando* se repitiera generación tras generación, el sujeto sería idéntico a sí mismo y la educación consistiría en la producción de facsímiles. [...] La educación afortunadamente fracasó en su intención de crear clones. Lograrlo ha sido siempre la intención de cada generación con respecto a la siguiente, en casi todas las sociedades que conocemos. Es en este sentido que debemos interpretar la frase *la educación es imposible*: imposible como proyecto completo, como discurso sin fracturas, como transmisión de la totalidad de la cultura de una a otra generación, como imposición exitosa de un *arbitrario cultural* a través de la violencia simbólica." (PUIGGRÓS; 1995. Págs. 104-105)

mí me enseñaron así y aquí está el resultado", "ya no hay nada que inventar", "la función de la escuela es transmitir conocimientos, no generarlos", etc., están encuadrándose en el mandato conservador de la escuela. Cuando los mismos u otros maestros dicen "ustedes son los hombres del mañana", "ustedes van a cambiar el mundo", etc. están remitiéndose al mandato innovador o rupturista de la escuela. En este punto, pareciera que ambas tradiciones son absolutamente opuestas e incompatibles. Sin embargo, entendemos que los desarrollos pedagógicos más sólidos son los que se plantean articular ambas demandas de la sociedad: poner a los niños en contacto con los valores, los conocimientos y las tradiciones culturales de la sociedad que los está incorporando en su seno y, a la vez, recrear esas tradiciones desde los nuevos contextos históricos, desde las nuevas necesidades sociales, desde las perspectivas de las nuevas generaciones. Es decir que el camino más fructífero parece estar en las propuestas que se plantean reconstruir el saber socialmente acumulado, mediante estrategias de enseñanza que permitan pasar progresivamente de estados de menor a mayor conocimiento, en interacción con objetos culturales y con las visiones de pares y docentes.

En este aspecto, la educación en la paz y los derechos humanos requiere un tratamiento similar. Si la escuela plantea que "el trabajador trabaja y gana su justo salario", "la familia vive en paz y armonía en su nido de amor", "nuestros representantes gobiernan en pro del bien común" y otras frases altisonantes por el estilo, estamos ocultando deliberadamente una realidad que es mucho más compleja, multifacética y plural. Si los docentes planteamos que está todo mal y es necesario empezar desde la nada, "que el mundo fue y será una porquería", que "no se puede confiar en nadie", favorecemos en los alumnos actitudes profundamente escépticas o bien nihilistas, incluso hacia los propios valores que creemos estar defendiendo. Entendemos que la paz y los derechos humanos se construyen con bases firmes desde una mirada realmente crítica de la realidad, que incluye ver los avances tanto como los retrocesos en la vida social, denunciar las injusticias y desigualdades del mundo tanto como anunciar la presencia de movimientos y personas que trabajan para aportar sus esfuerzos a la construcción de una sociedad mejor.

Se trata, en definitiva, de evitar las leyendas negras y blancas sobre el mundo, para dar lugar a la vasta gama de grises que es la realidad social. Gama que es también plural en relación con aquellos que la miran, la analizan o la enseñan. De este modo, el *enfoque positivo* de la EPDH está enraizado en la toma de conciencia de la realidad que vivimos. Conocer el mundo y construir utopías, adaptarse a la sociedad sin resignarse a ella, son dos polos que tensionan y orientan la EPDH.

Ahora bien, ¿cuándo y cómo la escuela toma posición frente al mundo? Prácticamente en todas y cada una de las acciones y gestos institucionales. Analizar en detalle esta pregunta supone adentrarnos en el análisis de lo que sucede en la escuela y también en la definición de lo queremos que en ella ocurra. Responderemos entonces esta pregunta en tres dimensiones: la dimensión de la persona, la dimensión de las normas y la dimensión de los valores. No se trata de "casilleros" claramente diferenciados, sino de tópicos desde los cuales mirar la escuela e intentar transformarla. No se trata tampoco de una secuencia cronológica. Son dimensiones que nos permitirán analizar algunas situaciones comunes a las escuelas, postular caminos para la realización de un diagnóstico institucional y propuestas de trabajo para la transformación.

B - La dimensión de la persona

"Con base en la afirmación de una relación democrática con el contexto, la escuela que quiere promover una educación en Derechos Humanos debe construir una práctica pedagógica coherente con su propuesta. En este sentido, desde la dinámica del aula y pasando por todas las actividades y espacios específicamente escolares, debe ir promoviendo relaciones marcadas por el diálogo, el esfuerzo de construcción conjunta, de modo que la apropiación personal y colectiva de la palabra pueda ser un elemento fundamental. Otros aspectos que hay que trabajar tienen que ver con el reconocimiento del 'otro', el derecho a la diferencia y el modo de trabajar los conflictos: construyendo consenso a partir de las diferencias. Crear canales de participación y organización, que permitan el ejercicio concreto de la toma de decisiones grupales, es otro elemento que se debe estimular en la práctica pedagógica. Así la escuela podrá colaborar con la construcción de una cultura democrática, donde se ejerzan efectivamente los Derechos Humanos." (FERRAO CANDAU y SACAVINO; 1995. Pág. 43)

El simple hecho de *reconocer* en nuestras prácticas cotidianas que tanto los docentes como los directivos, los alumnos como los padres, el personal de maestranza como los vecinos y todos quienes interactúan en cada escuela son *personas* con una historia singular, necesidades e intereses, afectos, un cuerpo, sueños y aspiraciones, ese sólo hecho puede transformar muchos de los criterios y decisiones cotidianas. Esta puede parecer una verdad de perogrullo: las escuelas han sido creadas por y para las personas. Sin embargo, no siempre las personas están en el centro de la preocupación institucional.

¿Qué sucede en las escuelas? No hay posibilidad de hacer un diagnóstico unánime que sea justo con las realidades particulares de cada organización, pero cualquiera que habitualmente concurra a los establecimientos educativos sabe que la dinámica y, a veces, la vorágine de la actividad cotidiana suele llevarse por delante las necesidades y características peculiares de las personas. Para no ser injustos con las escuelas, conviene recordar que estos "atropellos" suelen ser semejantes a los que se viven día a día en los ámbitos de trabajo, en los medios de transporte, etc. El avasallamiento de las personas parece ser una tendencia característica de la época y, más allá de su vorágine propia, la escuela debe actuar conscientemente para *contrarrestar* una dinámica que le es impuesta desde el entorno.

En esta dimensión, entonces, nos preocupa la toma de conciencia de que la vorágine de la escuela nos lleva a olvidar algunas pautas básicas del sentido común. Aquel viejo paradigma docente ("cuando entro al aula dejo afuera mis problemas personales") sigue operando en cada uno y logra construir mentes escindidas. Lograr la coherencia entre el *pensar*, el *sentir* y el *hacer* requiere que nadie se exija ni a nadie le sea exigido disociarse al entrar a la escuela. No hablamos de que cada hora de clase se transforme en una "charla de café" sobre los problemas de cada uno. Por el contrario, creemos que la tarea es un organizador clave para el respeto de los intereses de las personas. Hablamos de que, en una escuela donde se respeta a las personas, las dimensiones de organización de la actividad se sustentan en ellas: los tiempos, los espacios, las formas de agrupamiento y las tareas mismas se definen en función de las personas y no a la inversa. Asimismo, los aspectos volitivos, afectivos e intelectuales de la vida personal pueden ser tematizados para darles cabida como objeto de conocimiento, de reflexión y de aprendizaje.

¿Cómo y cuándo puede la escuela plantearse esta recuperación de la centralidad de

las personas? Las estrategias concretas deben surgir de la detección y diagnóstico realizado en cada establecimiento y la formulación de propuestas por parte de los miembros de la comunidad. No obstante, podemos prever algunos mecanismos válidos para la gestación de esas propuestas. La existencia de canales para la presentación de sugerencias, reuniones periódicas generales, por ciclo o entrevistas individuales, instancias de consulta a los alumnos, según las posibilidades evolutivas, etc. permiten que se consensúen alternativas de transformación de las dinámicas. También puede ser un *proyecto anual* de la escuela, dedicarse a rever las prácticas de respeto y cuidado del otro, incluyendo rondas generales de intercambio sobre el tema, actividades de enseñanza de diferentes áreas relacionadas con este problema, etc.

Otra problemática que es pertinente considerar en esta dimensión es la de los *aspectos afectivos que influyen en el aprendizaje* de manera de facilitarlo, obstaculizarlo y, en algunos casos, impedirlo por completo. Frecuentemente, el “no-aprender” no es fruto de la desidia o de dificultades cognitivas, sino de un proceso activo e inconsciente de oposición al propio aprendizaje, por motivos de origen emocional (cf. LUZURIAGA; 1985). Claro que no es tarea de los maestros desnudar y revertir esos procesos, cuya complejidad escapa a su formación profesional y a las posibilidades de atención en el contexto escolar; pero sí es parte de su tarea generar un espacio afectivo suficientemente estimulante y continente para todos los alumnos. La contención del docente debe atender a los miedos propios de toda situación de aprendizaje: conocer es siempre avanzar en un terreno antes inexplorado y suele generar temores¹¹. Los miedos pueden motorizar el avance hacia nuevos desafíos, pero también pueden detener o impedir la búsqueda de saber.

En síntesis, en la búsqueda de coherencia entre el *pensar*, el *sentir* y el *hacer*, la escuela debe asumir la tarea significativa de plantear *el desafío de conocer*, transformando los miedos y la indiferencia en tentadora posibilidad de relacionarse con el mundo por vía del conocimiento. Un buen maestro es una persona apasionada por el saber, que quiere y puede comunicar esa pasión a sus alumnos.

Si se tienen en cuenta los aspectos afectivos del aprendizaje y se conciben los errores desde una epistemología constructivista, se entenderá que el producto del trabajo intelectual de cada alumno está enraizado en su historia, en sus características personales y en su interacción con el mundo.

“Cuando un niño hace lo justo, lo correcto, es decir lo esperable, hace lo que hacen todos; si nos referimos al aprendizaje diríamos que aprendió y en otro sentido se igualó con los demás. Cuando en cambio comete un error, el error es propio, es un acto personal de ese sujeto y si uno se detiene en cada error comprenderá lo que le está pasando a ese niño en particular y de ese modo seguramente logrará conocerlo más. Trabajar los errores de los niños como algo constructivo, es también aceptar la diversidad en el aula.” (TONUCCI; 1995. Pág. 40)

Por otra parte, la “escena” escolar es uno de los ámbitos donde los chicos construyen su mirada de sí. En muchas ocasiones, la escuela misma genera o refuerza el convencimien-

¹¹ Acerca de los miedos vinculados al aprendizaje se puede consultar ZARZAR CHARUR (1980) y PICHON-RIVIERE (1982), particularmente el *miedo a la pérdida* y el *miedo al ataque*.

to de algunos chicos que opinan: "soy un tonto", "no sirvo para la escuela", "voy a ser un inútil toda la vida", etc. Al decir que esto ocurre en la escuela no decimos que siempre ocurra por boca del docente (aunque es también posible), sino que se presenta en diferentes facetas de la vida grupal, en mensajes de la institución, en las palabras de aliento no dichas, etc. Las comunicaciones formales, como el Boletín y las notas de las Evaluaciones escritas suelen tener una fuerza particular en este sentido. En muchos casos, operan como criterios de clasificación de los chicos mismos y no sólo califican el trabajo realizado, sino que presagian el futuro escolar de ese niño.

"Respecto de las relaciones sociales, la escuela es, como institución, el primer medio social en el que los niños se mueven fuera de la familia, es en el contacto con los demás que los chicos van formando una imagen de ellos mismos e incorporan modelos de identificación. Con frecuencia la evaluación que se realiza en la escuela no ayuda a los chicos a formarse una idea clara de cómo son y a descubrir tanto aspectos positivos como negativos acerca de los cuales poder indagar. En general, la evaluación opera como un sello que se coloca a un producto ya terminado; consiste en un juicio unilateral desde un modelo predeterminado que el maestro emite, que suele ser inapelable, y adhiere al nombre del niño una característica que tiende a clasificarlo. Los maestros comentan con preocupación lo difícil que les resulta a los chicos modificar algo una vez que se les ha asignado un lugar o una característica fija dentro del grupo escolar. ¿Es posible pensar en una forma de evaluar diferente, que no discrimine, que tenga en cuenta el proceso íntegro de producción de cada niño y no sólo su rendimiento final, en la que el niño participe, le sirva para su autoconocimiento y no represente un juicio de valor sobre su personalidad?" (KLAINER; LÓPEZ y PIERA; 1988. Págs. 41-42)

Construir un ambiente afectivo que sea estimulante y continente supone atender a cada alumno, acompañarlo y exigirle a fin de que logre lo mejor de sí mismo.¹² Los caminos o estrategias que se pueden desarrollar en ese sentido son múltiples y su eficacia puede variar enormemente según el contexto.

"La de Barbiana"¹³ cuando llegué, no me pareció una escuela. No había escritorio, ni pizarrón, ni bancos. Sólo grandes mesas que servían para ponerse a estudiar y para comer. De cada libro había un solo ejemplar. Los chicos se amontonaban para leerlo. Ni nos dábamos cuenta cuando uno de nosotros, apenas más grande que los demás, estaba enseñando. El mayor de esos maestros tenía dieciséis años. El menor, de doce años, me llenaba de admiración. Desde el primer día decidí que yo también iba a enseñar. [...] Quien no tenía las bases, quien era lento o desganado, se sentía el predilecto. Era tratado como ustedes tratan al mejor alumno. Parecía que toda la escuela fuese para él solamente. Hasta que él no hubiera entendido, los demás no seguían adelante. (ESTUDIANTES DE ESCUELA DE BARBIANA; 1967. Pág. 24)

¹² En este sentido, también es necesario resaltar que opera contra el desarrollo pleno de los alumnos aquel docente que se brinda poco y espera poco, que enseña a "zafar" con lo mínimo indispensable, a especular con la nota que hace falta para aprobar, en lugar de promover el vínculo positivo y apasionado con el mundo a través del conocimiento.

¹³ La Escuela de Barbiana fue fundada por el cura- maestro Lorenzo Milani. La caracteriza su funcionamiento autogestivo con chicos expulsados o fracasados de la escuela estatal, que en 1967 publican esta carta a una profesora genérica a la cual le explican por qué han tenido éxito en su nueva escuela. Milani fundamentó gran parte de su obra en la educación para la desobediencia, orientando a los alumnos a que obedezcan las leyes en la medida en que sean justas y no en caso contrario. Es una de las pocas experiencias educativas autogestivas, desarrolladas en sectores populares, que alcanza trascendencia internacional.

Muchos de los materiales de educación en derechos humanos producidos en América Latina insisten en que un objetivo básico es *promover la autoestima* de los alumnos, como marco prioritario de los aprendizajes de cualquier tipo. Evidentemente, en cada contexto social se presentan situaciones diferentes acerca de la autoestima con que los niños llegan a la escuela, por lo cual, habrá que realizar un diagnóstico (en términos de una reflexión compartida) en cada establecimiento¹⁴.

No obstante, el sector social no es el único ni el principal en este rubro: la definición de aquellos chicos que reclaman más atención y esfuerzo por parte del maestro se vincula más bien con las características personales y la historia personal de cada uno. En consecuencia, será necesario un seguimiento inicial, que permita realizar un diagnóstico del grupo en los primeros meses de clase. Todo intercambio y pasaje de información entre los docentes nuevos y los del año anterior puede facilitar ese diagnóstico.

Otro problema que surge en este punto es cómo y para qué “evaluar” y “realizar un diagnóstico” de cada alumno. Lo que interesa conocer en este diagnóstico es cómo se relaciona cada chico consigo mismo y con los demás, cómo se vincula con la tarea en general y con cada objeto de conocimiento en particular, qué modalidades de enseñanza se adecuan mejor a sus modos de aprendizaje, qué aspectos relevantes de su historia personal y escolar tiene relevancia particular en sus aprendizajes actuales, etc. No se trata de realizar mediciones ni de llenar planillas sobre los alumnos, sino de destinar un tiempo a observarlos y registrar (al estilo que mejor convenga a cada docente) la información que obtengamos.¹⁵

En estos casos, la evaluación de aspectos subjetivos siempre está teñida de la propia subjetividad del docente y esto no es necesariamente un obstáculo. Se transforma en una dificultad cuando el adulto que evalúa se considera el modelo o “vara de medición”, por lo que califica como déficits o desvíos lo que en realidad son las diferencias individuales. Es también una dificultad cuando las emociones y simpatías personales se anteponen a la profesionalidad en la tarea y el docente deja de lado a aquellos alumnos que “le caen mal”. En cambio, la presencia de resonancias afectivas personales puede ser útil cuando permite entender a cada uno y construir un vínculo empático con aquellos aspectos que el docente tiene en común con cada uno de sus alumnos.

Las modalidades y estrategias de cada maestro para realizar un diagnóstico y seguimiento de cada chico son variadas y se adecuan a las características de cada uno. Algunos utilizan juegos, otros usan técnicas artísticas, otros recurren a “técnicas” que acuñaron en su experiencia docente. Lo esencial en cualquiera de los casos es tener como criterio fundante el respeto a la persona y la identidad de cada uno de los chicos. Asimismo, las estrategias institucionales que permitan y promuevan el intercambio de opiniones en el equipo de trabajo son necesariamente más ricas y potentes que las estrategias individuales.

Otro contenido básico de la EPDH es *aprender a convivir y trabajar en un grupo*. Los maestros de grado se suman a una historia que se inició antes que ellos y continuará des-

¹⁴ Habitualmente, los sectores más postergados desde el punto de vista socio-económico requieren de la escuela y de los maestros estímulos, reconocimientos y desafíos, que los niños de sectores medio-altos y altos encuentran en otros ámbitos. En este otro caso, a veces el exceso o la deformación de la autoestima opacan o dificultan el reconocimiento del otro y el respeto hacia los demás.

¹⁵ Llevar registro escrito de estas observaciones permite analizar los avances y garantizar que abarcamos a todo el grupo de alumnos.

pués. Los grupos escolares van construyendo una identidad propia durante toda su historia, en horarios escolares y extraescolares. Se trata de una identidad que también merece ser valorada y respetada. La dinámica de ese grupo opera *siempre* en los aprendizajes personales, promoviendo y permitiendo o impidiendo y obstaculizando el desarrollo de la tarea. Un docente que avanza en su trabajo sin conocer ni atender esa dinámica grupal camina "a ciegas" en un terreno desconocido. En consecuencia, *el seguimiento de los procesos grupales es parte constitutiva de la tarea de enseñanza*.¹⁶

Por otra parte, más allá de que sin ver esos procesos grupales no se puede avanzar en la enseñanza de contenidos de cualquier tipo, *lo grupal es campo de aprendizajes específicos*. A lo largo de su vida, los que ahora transitan la escuela participarán de diferentes grupos en ámbitos laborales, deportivos, sociales, etc. Esa participación puede ser de diversas calidades. Hay personas que *saben* participar de un grupo, aportar a los propósitos del grupo y preservar los propios objetivos, vincularse con otros intercambiando lo que quieren poner en juego en cada caso, resolver los conflictos que se presentan tratando de garantizar la continuidad grupal, etc. Ese *saber* es fruto de aprendizajes que pueden ser conscientes o no. En ese sentido, es importante que la escuela se proponga *promover el aprendizaje de actitudes y estrategias de convivencia y trabajo grupal*, como parte de la formación ética y ciudadana de los alumnos.¹⁷

También en este caso existen numerosas estrategias que se pueden emplear a tal fin, pero ante todo se trata de hallar mecanismos apropiados para canalizar el abordaje y resolución de los conflictos grupales, fundamentalmente los vinculados con la tarea escolar. Algunas escuelas instituyen "rondas grupales" o "rondas de intercambio", en las que se discuten estos problemas con la orientación de los docentes. Sean cuales fueren las técnicas y estrategias adoptadas, es imprescindible la capacitación de los maestros para la coordinación de estas reuniones y es preferible no realizarlas hasta poder construir un marco básico de referencia.

C - La dimensión de las normas

Las normas que regulan las relaciones sociales en la escuela son una fuente de intercambios y preocupaciones entre docentes, aunque no siempre de forma sistemática, y un campo fundamental de la EPDH: los derechos humanos se inscriben dentro de esas regulaciones y se traducen en ellas. Intentaremos, entonces, analizar algunos aspectos de esta problemática para orientar el trabajo específico que puede desarrollarse en cada establecimiento.

La escuela se rige por numerosas normas de diversas características. Hay normas que son externas a la escuela: proceden de autoridades del sistema educativo, de la ciudad,

¹⁶ "La escuela debería ser el lugar donde el conflicto enseñanza-aprendizaje se active al crearse condiciones favorables y posibilitadoras para que un grupo de alumnos en dinámica confrontación y cooperación recíproca, junto con docentes competentes, desarrollen al máximo nivel posible las capacidades cognitivas de cada uno, elaborando las propias experiencias y utilizando todos los lenguajes, desde los expresivos a los formales. Podríamos decir que el aprendizaje es motivado no tanto por la transmisión de nociones e informaciones, sino más bien por un conjunto de estímulos, de modelos que el ambiente educativo es capaz de ofrecer y poner en movimiento *en y con los alumnos*" (TONUCCI;1995. Pág. 46. Subrayado del autor)

¹⁷ Con este propósito, formulamos la perspectiva transversal "Educación en la integración grupal y la Convivencia en sociedad"

de las leyes nacionales, etc. Hay otras que son internas: emanan de autoridades del establecimiento o de sectores de la escuela. Hay normas que están escritas y agrupadas en reglamentos, disposiciones, etc. Hay normas que sólo se transmiten en forma oral, asistemática, y frecuentemente provienen de códigos éticos que configuran el "sentido común" o de costumbres de larga data casi incuestionables. Hay normas que comprometen a todos los miembros de la escuela por igual. Hay normas que son sólo para algunos grupos o sectores. En conjunto, se trata de una compleja trama normativa, cuyo diseño no siempre coherente se modifica con frecuencia variable.

Para cualquier persona que ingresa a una escuela, pero más aún en el caso de los niños, apropiarse de esa trama de normas es una ardua tarea de aprendizajes, muchas veces difíciles y angustiantes. Entre otras dificultades, tal vez la mayor sea que no se percibe a las normas como un campo de aprendizaje y, por lo tanto, de enseñanza: en una concepción inmediatista de los procesos institucionales, pareciera que las normas se concretan con sólo formularlas y frecuentemente se olvida que la apropiación y contextualización de las mismas es fruto de un proceso activo en un tiempo prudencial.

Particularmente para los primeros grados y para los chicos que recién se incorporan a la escuela (en cualquier grado), es menester dedicar un tiempo a la enseñanza de las normas de la escuela y esperar *por lo menos un año completo*, antes de considerar concluido ese aprendizaje.

Las normas escolares pueden ser entendidas como *límites* (muchas veces se las llama de esa manera). Todo límite establece un espacio de lo prohibido y un espacio de lo permitido; se trata de una demarcación. Muchas veces, esta delimitación es vivida como un impedimento, porque "se prohíbe" hacer ciertas cosas. Sin embargo, junto con la prohibición, *los límites son una condición de posibilidad de la tarea y de la convivencia institucional*. Como tal, los límites son imprescindibles para que la escuela funcione y para que cada cual respete y sea respetado en sus derechos. Para ello, los límites deben ser acordes con los derechos humanos y con las posibilidades reales de cada miembro de la comunidad escolar.

Los límites demasiado estrechos "asfixian" la tarea, los procesos grupales y el desarrollo individual, tanto como los límites laxos generan situaciones de desorientación, agresiones y confusión en los alumnos y en los adultos. Es probable que este diagnóstico concite acuerdo en la inmensa mayoría de los educadores, pero la traducción de este postulado general en situaciones concretas es siempre fuente de discrepancias. Tras largos debates en las últimas décadas, hoy hay consenso en valorizar una clara diferenciación entre el docente como adulto y los niños escolares. Sin embargo, las características de esa "diferenciación" son entendidas de múltiples maneras y hay contrastes evidentes entre diferentes escuelas o entre diversos docentes de una misma escuela a la hora de encarnar esa relación en normas de convivencia.

En definitiva, el *estilo* de vinculación entre adultos y niños en cada escuela, es parte de la identidad institucional. No es igual en todas las escuelas y, a veces, las distancias son enormes entre ellas: lo que a algunos les parece obvio, a otros les suena descabellado; lo que para algunos es "un problema menor", para otros es "un asunto grave". Esa identidad se constituye en un cierto "sentido común" compartido (con mayor o menor consenso) por los miembros de la escuela. La existencia de ese sentido común es lo que marca la distancia

entre un docente recién llegado al establecimiento y uno que ya lleva años trabajando allí. Si no existiera, habría que consultar cada decisión, como hace frecuentemente quien ingresa.

¿Es “bueno” o es “malo” que exista esa diferencia? La respuesta a esta pregunta es compleja y nos introduce en algunas interesantes problemáticas contemporáneas. En primer lugar, alude al significado de la *autonomía escolar*, concepto tan mentado últimamente que tiende a perder sentido unívoco y, por lo tanto, a perder eficacia para la comunicación. La autonomía tiene numerosos aspectos y niveles de comprensión¹⁸, pero uno de ellos es que *cada escuela debe adecuar los lineamientos generales de la política educativa a las características de la comunidad en la cual se inscribe*. En ese sentido, es lógico pensar que la variedad de poblaciones escolares se traduce en demandas diversas, modalidades de vinculación diferentes, experiencias personales previas, etc. En consecuencia, que cada escuela adecue sus prácticas normativas a la comunidad donde se inserta, es un camino conveniente y necesario para construir una organización acorde con las necesidades reales de la sociedad.

En segundo lugar, aparece el problema de los límites a esa diferenciación y a la autonomía. En términos de normas y regulaciones sociales, creemos que el límite lo instauran los lineamientos generales de la política educativa, la legislación vigente y, en última instancia, los derechos humanos¹⁹. Los estilos institucionales para la definición y tratamiento de la normativa, no pueden contravenir los acuerdos alcanzados en la comunidad internacional acerca de la dignidad humana. Así como la DUDH surgió como reivindicación de los derechos de las personas frente al poder del Estado, no debemos olvidar que la escuela y su trama de autoridades constituyen parte de ese aparato estatal. La escuela suele ser la primera instancia de interacción personal de los niños con el poder del Estado, por vía de sus docentes y autoridades. En consecuencia, le caben a éstos los límites y las responsabilidades que devienen de la DUDH.

En síntesis, hemos visto que las normas escolares, en su vasta gama de variedades y niveles, alcanzan una definición peculiar en cada establecimiento escolar y que los derechos humanos funcionan como límite y orientación de esa definición. Ahora bien, ¿qué puede hacer cada escuela? En principio, ponerse en cuestionamiento; revisar los usos y prácticas normativas a fin de evaluar dónde hay fallas que es necesario subsanar o desafíos que se debe proponer. En tal sentido, puede ser útil acudir a una investigación realizada bajo el auspicio de UNICEF Argentina en seis escuelas públicas y privadas de la Capital Federal, entre mayo y setiembre de 1993, para analizar la relación entre, por un lado, las concepciones acerca de las normas que regulan las relaciones escolares y los derechos de las partes y, por otro, los saberes acerca de los derechos del niño (los “derechos como creencia” y los “derechos como texto”). Allí se establecieron ciertos ejes o temáticas dentro de las cuáles se puede analizar esta relación:

“Dentro de esta diversidad de temas sujetos a regulación, hay algunos que se destacan por su frecuencia de aparición en las entrevistas. Estos son: los usos del tiempo propio, los usos del lenguaje y la expresión, el cuidado de los cuerpos, las relaciones

¹⁸ Generalmente, cuando se habla de autonomía, se reducen esos niveles a los aspectos administrativos y de toma de decisiones o a los aspectos de definición curricular, pero se pierde de vista la autonomía como camino de construcción y legitimación de una identidad organizacional específica, dentro de la identidad genérica de la escuela.

¹⁹ Entre ellos, pueden incluirse, como definición acotada a un grupo social específico, los Derechos del Niño y del Adolescente.

de aprendizaje y los usos de los objetos, tanto los concebidos como de propiedad institucional (edificio y mobiliario escolar) como los concebidos como propiedad privada (útiles, vestimenta, dinero y comestibles)." (LEIRAS; 1994. Pág. 27)

Estos ejes pueden ser un buen punto de partida para analizar los derechos dentro de la propia escuela, a fin de formularse objetivos de trabajo. Planteamos algunas preguntas globales que pueden ayudar a que cada equipo docente se formule las propias:

- *Regulación de los usos del tiempo propio:* ¿Quién o quiénes definen el contenido y la organización de los tiempos escolares? ¿Existen tiempos de serenidad en la tarea o se vive en permanente celeridad con instancias incluso caóticas? ¿Qué repercusiones puede tener esto en la tarea? ¿Qué autonomía tiene cada maestro en su propio grupo? ¿Qué posibilidades de uso creativo y recreativo tienen los alumnos para su tiempo escolar? ¿Viven como propios todos los tiempos de la escuela o sólo los recreos o ni siquiera los recreos? ¿Qué posibilidades hay de generar tiempos alternativos, de promover mayor autonomía en el uso personal y grupal de los tiempos?
- *Regulación de la expresión o los usos del lenguaje:* ¿Cuáles son las normas establecidas acerca de los usos del lenguaje y la expresión? ¿Qué entendemos en el equipo docente como "malas palabras" y "faltas de respeto"? Cuando se habla de inadecuación de las expresiones, ¿se refieren al destinatario, al contenido, a la intención del hablante, al contexto o a una combinación entre estos aspectos²⁰? ¿Qué lugar tienen en el aula las expresiones propias de las minorías culturales, de los diferentes sectores sociales, etc.? ¿Cuáles son los parámetros o referentes de validez de los usos y significados del lenguaje: el docente, el diccionario, otros, etc.? ¿Hay temas vedados o prohibidos en las aulas? ¿Cuáles y por qué?
- *Regulación del cuidado de los cuerpos:* ¿Qué normas regulan el uso y cuidado del cuerpo en la escuela? ¿Qué lugar ocupa el cuerpo en las propuestas de enseñanza?²¹ ¿En qué medida se limitan movimientos innecesariamente²²? ¿Qué valoraciones al propio cuerpo y el cuerpo del otro se realizan desde los docentes y autoridades de la escuela? ¿Qué semejanzas y diferencias se ven, se promueven o se sancionan en el uso del cuerpo de varones y mujeres, de chicos-grandes y chicos-chicos, de alumnos provenientes de sectores culturales o sociales diferentes, etc.²³?

²⁰ En algunos casos, una expresión que es inadecuada para que un chico emplee con un adulto no parece inapropiada para el trato entre pares; en ciertos casos, se puede insultar muy agresivamente con términos no groseros; etc. Este debate acerca del lenguaje que empleamos y proponemos emplear en la escuela tiene un sustrato de valores vinculados a los derechos humanos.

²¹ Muchas veces, los chicos llegan al Jardín con plasticidad de movimientos y mucho placer en "poner el cuerpo" en la tarea. Con el correr de los años, la única actividad lícita se desarrolla en el pupitre, con la salvedad de las horas de Educación Física. Parece que se dedicara un 90% del tiempo escolar a la cabeza y un 10% al resto del cuerpo. ¿No será posible hallar propuestas integradoras y superadoras de estas dicotomías?

²² Es común que un adulto lector busque "su lugar preferido" para leer o que le guste caminar mientras espera una idea al escribir o que salte cuando se enterar de una noticia grata o que se recueste y cierre los ojos para escuchar un cuento con mucha atención, etc. ¿Se permiten este tipo de movimientos en la escuela? Cuando no se permiten, ¿hay razones válidas para justificar su impedimento?

²³ Es frecuente que en las escuelas se hable con fastidio o con temor de los movimientos de los varones ("son brutos", "son torpes", etc.) o de los púberes ("son grandotes", "no se fijan en nada", etc.), que representan el papel del "peligro" o el "problema" en relación con el cuerpo. Es necesario repensar la cuestión desde el punto de vista de las necesidades y características de cada grupo, para tratar de darle las mayores posibilidades en el marco del respeto al resto de la escuela.

Regulación de los usos de objetos: ¿Qué normas regulan el uso y circulación de los objetos de propiedad de la escuela? ¿Qué normas regulan el uso y circulación de los objetos de propiedad personal de adultos y niños en la escuela? ¿Son normas que tienden a un uso racional de los objetos, que privilegian el cuidado e impiden su uso, que pierden de vista el cuidado, etc.? ¿Cómo se regula y se atiende las diferencias en el acceso a los objetos por parte de los alumnos?²⁴

En todos estos interrogantes, es evidente que no planteamos eliminar las regulaciones o las normas. Por el contrario, lo que creemos de fundamental importancia es que la escuela *reflexione sobre las normas que existen en su vida cotidiana y tome postura explícita frente a ellas, ya modificándolas, ya ratificándolas.*

Asimismo, otros criterios de organización para revisar las normas escolares pueden ser:

- ⇒ analizar quién establece las normas: qué normas emanan de la Dirección, cuáles establece cada docente, cuáles establecen los alumnos, etc. Tal vez, al recorrer esta distribución se pueda intentar garantizar a cada rol el derecho a legislar en su campo y acrecentar la autonomía de cada sector de la comunidad.
- ⇒ analizar en orden decreciente la gravedad de las faltas: ¿cuáles son las faltas que han recibido penas mayores en los últimos años? ¿Todos acuerdan en otorgarle esa gravedad? ¿Hay faltas que no se sancionan? ¿Que gravedad revisten? ¿Hay sanciones que no se cumplen? ¿Qué efectos provoca su incumplimiento?
- ⇒ indagar el grado de conocimiento y de acuerdo sobre las normas que tienen los alumnos: ¿cuáles son las normas menos conocidas? ¿Son también las más nuevas o las menos estables? ¿se solucionarían algunos problemas dándoles mayor difusión? ¿cuál es el grado de acuerdo entre docentes, entre turnos, entre secciones, acerca de las normas? ¿Hay normas que existen para unos docentes y no para otros? ¿Se puede zanjar la diferencia?

Lo importante es que, desde uno u otro ángulo, *las escuelas dediquen un tiempo de análisis sistemático, periódico y continuo de sus normas de funcionamiento.*

Nuestras escuelas se vieron fuertemente conmocionadas y renovadas con el arribo de la democracia en 1983. Fueron años de cuestionamiento interno y revisión de las prácticas, con el objetivo de desarmar la "escuela autoritaria", que se había consolidado durante la dictadura militar. Más allá de los debates acerca de cuáles eran los componentes centrales o los objetivos últimos de la escuela autoritaria (TEDESCO, BRASLAVSKY y CARCIOFI; 1983), no quedaban dudas de que ella era el modelo a combatir.

Algunos años más tarde, el desafío sigue en pie, pero es necesario agregarle un

²⁴ Que en un mismo grupo escolar unos puedan adquirir todos los útiles que necesitan y otros no, unos tengan ropa de marcas conocidas y otros no, etc. genera en algunos establecimientos, reflexiones, normas y costumbres específicas y, en otros, se naturaliza o se trata con indiferencia, sin ponerlo en cuestionamiento

nuevo aspecto, de cuya carencia es tal vez responsable el movimiento pendular de las opiniones y la poca experiencia democrática. Si la escuela represora era el modelo cuestionable en 1983, hoy el riesgo es que construyamos una *escuela de la impunidad*, si no articulamos suficientemente las normas de las escuelas a las sanciones adecuadas para la gravedad de cada caso. No se trata de volver a los cánones del pasado, sino de rever la necesidad de la autoridad que, a todas luces, es indispensable para el desarrollo adecuado de la personalidad y para la convivencia de los grupos. No se trata básicamente de una autoridad arbitraria o heterónoma, sino de una autoridad lo más democrática posible, pero con la firmeza suficiente para garantizar el cumplimiento de las leyes que forman parte de los acuerdos de convivencia.

Sin ser alarmistas, creemos que el riesgo de la impunidad es tal vez mayor que el de la escuela autoritaria, sobre todo en un contexto de transición democrática. Si la democracia construye una escuela impune, los alumnos aprenden las formas de corrupción que son propias de su edad: "zafar", disimular, tratar de "buchón" al que denuncia una situación injusta, aliarse con quienes les exigen menos, etc. La escuela impune es una escuela menos evidente y más sutil que la escuela autoritaria. No inventa nada nuevo, pero generaliza las peores tradiciones del "laissez-faire", que quiebra las estructuras básicas del pacto de convivencia escolar. Si todo es posible, "todo es igual, nada es mejor", el "cambalache" resultante viola el primer derecho del educando que es recibir una educación. En segundo lugar, elimina la distancia e iguala lo que es inequívoco: la norma y su violación. En tercer lugar, al disociar las normas de su necesidad para la convivencia, transforma a todas las normas en arbitrarias. Finalmente, y en consecuencia, *la escuela impune es tanto o más autoritaria que los autoritarismos conocidos, ya que es más eficazmente destructora de legitimidad.*

El otro aspecto que es menester analizar parece contradictorio con el que analizamos recién, pero entendemos que no lo es. Se trata del derecho a la desobediencia. Buena parte del pacifismo y los derechos humanos crecieron de la mano de movimientos sociales que pregonaban el derecho a la desobediencia civil, cuando se trataba de enfrentar leyes arbitrarias en su contenido o en las potestades de quien las legislara o injustas por sus efectos o sus omisiones. El Mahatma Gandhi y Martín Luther King son ejemplos paradigmáticos de este pensamiento. Ahora bien, ¿tienen los miembros de la escuela derecho a desobedecer una orden, norma o ley injusta o ilegítima? Si nos atenemos a los derechos humanos, irremediablemente sí. Más aun, la propia Constitución de la Ciudad de Buenos Aires prevé el derecho a la resistencia en su artículo 4°²⁵. En definitiva, lo importante es señalar que *el derecho a la desobediencia no va en contra de las normas, sino contra su arbitrariedad y a favor de la justicia*. Por eso, es inevitable reconocerlo a todos los miembros de la comunidad y abordarlo conceptualmente en el aula²⁶.

Plantear que la escuela debe comprometerse a educar para la desobediencia es quizá la afirmación más temeraria y disruptiva en el marco de nuestras concepciones tradicionales. Sin embargo, tal desafío no busca instalar una concepción complaciente hacia los alum-

²⁵ El problema es establecer cuándo la situación lo amerita y quién puede acreditarlo. En este punto, no podemos avanzar en este documento, ya que se torna indispensable entrar en casuística y aspectos menudos. Sí es relevante recordar que en contexto democrático hay instancias de consulta y de apelación a las que se puede recurrir.

²⁶ Un clásico en este tema es la "desobediencia genial de San Martín", que permitió la continuidad del proyecto libertador. La contracara de ese modelo ético es la "obediencia debida" utilizada por los ideólogos de la dictadura para justificar las acciones más aberrantes porque las órdenes emanaban de un superior.

nos o restringida a sus impulsos y apetencias (como terminaron siendo ciertas prácticas de la escuela nueva en nuestro medio). Por el contrario se trata de una convocatoria ética superadora, que quiebra el marco ideológico que podríamos llamar de “obediencia debida”, instituido en algunas de las prácticas escolares.

¿Cómo se articulan el derecho a la desobediencia y la necesidad de una escuela que no deje impune las faltas cometidas? Se articulan únicamente en la reciprocidad y el respeto de l otro que caracterizan a una escuela democrática, aquella que intentamos construir desde los postulados del Diseño Curricular de 1986:

“El ejercicio de la autoridad, por lo tanto, para asegurar el pleno desarrollo de la vida en democracia, ha de incorporar cada vez más profundamente la noción de la reciprocidad necesaria en las relaciones. Es una línea de acción necesaria para vincular el ejercicio formal del rol con su contenido social vigente en la cotidianeidad de la escuela. La escuela como institución no es una excepción a esta regla. Más aún, como institución creada socialmente para consolidar un modelo de sociedad ideal, la escuela es la primera institución que debe encarar el replanteo de la naturaleza de las relaciones sociales generadas en su seno.” (DC '86; pág. 34)

En los grados superiores, es usual y esperable que se multipliquen los cuestionamientos a las normas institucionales y a las autoridades de las cuales emanan. El problema no es que existan esos cuestionamientos, sino cómo darles cauce para que se puedan transformar en situaciones propiciadoras de nuevos aprendizajes. La actitud crítica de los púberes, encuadrada en una actitud de respeto y con la orientación de los adultos, puede ser un excelente aliciente para que la escuela revise la coherencia de su normativa y analice posibles cambios.

Para la modificación y democratización de las normas, muchos pueden ser los sectores “conservadores”, que se opongan al cambio: la dirección (que teme perder autoridad o complicar su tarea), los maestros (que ya estaban acostumbrados y sabían cómo manejarse), los alumnos (que ya conocían el código y no saben qué viene ahora), el personal de maestranza (que no entiende para qué hay que cambiar), los padres (que opinan que la escuela está cada vez peor), etc. En estos posicionamientos hipotéticos están representadas algunas de las argumentaciones que se oponen a transformar las prácticas, ya que todo cambio, como todo aprendizaje, genera temores porque rompe lo conocido y alumbra una situación aún no explorada. Los denominadores comunes de las actitudes conservadoras son sostener que las nuevas propuestas empeoran la situación anterior y apuntar que aún no están dadas las condiciones para un cambio.

Las posiciones renovadoras son más dispares, más plurales y, en muchos casos, perturbadoras de la tranquilidad institucional. En consecuencia, será la toma de conciencia de un grupo significativo de miembros de cada comunidad escolar lo que garantizará que haya un movimiento y que éste sea de transformación superadora.

Si la escuela revisa sus prácticas desde el ángulo de la paz y los derechos humanos, si adecua sus normas y asume sus compromisos éticos, la tarea no está saldada, sino que se plantea el escenario para que pueda abordarse conceptualmente la enseñanza de los contenidos específicos de la paz y los derechos humanos. Es en este punto que la escuela debe

articular la reflexión sobre su cotidianeidad y el avance progresivo hacia generalizaciones y abstracciones conceptuales. Esos conceptos se refieren tanto a los valores universales analizados en el punto D como a los contenidos histórico-jurídicos que abordaremos en el apartado siguiente.

D - La dimensión de los valores

"En esa lucha entre el decir y el hacer, en la que debemos comprometernos para disminuir la distancia entre ambos, es posible tanto rehacer el decir para adecuarlo al hacer como cambiar el hacer para ajustarlo al decir. Por eso es que la coherencia finalmente fuerza una nueva opción. Si en el momento en que descubro la incoherencia entre lo que digo y lo que hago -discurso progresista, práctica autoritaria-, reflexionando a veces con sufrimiento, aprehendo la ambigüedad en que me encuentro, siento que no puedo continuar así y busco una salida. De esta forma una nueva opción se me impone. O cambio el discurso progresista por un discurso coherente con mi práctica reaccionaria o cambio mi práctica por una democrática, adecuándola al discurso progresista. Finalmente, existe una tercera opción: la opción por el cinismo asumido que consiste en encarnar lucrativamente la incoherencia." (FREIRE; 1994. Pág. 101)

No hay educación "neutra" posible, ni tampoco sería deseable, ya que supondría dejar de lado el mandato social de trasvasar las construcciones que la sociedad ha hecho acerca de la ética y lo moral, para que las nuevas generaciones puedan analizarlas críticamente. En consecuencia, todo esfuerzo por clarificar, denunciar y explicitar los valores subyacentes de las prácticas pedagógicas contribuye a vehiculizar el debate sobre el proyecto de escuela y de educación que queremos llevar a cabo.

Frecuentemente se habla de que toda educación se sustenta en un "modelo de hombre" o en un "perfil de los egresados". Tal vez se trate de expresiones un tanto acartonadas, pero aluden a la presencia de una dimensión ética en la base de las prácticas cotidianas de la escuela. Esos valores pueden presentarse en forma manifiesta, a través de las planificaciones, diseños curriculares y objetivos que son públicos para los miembros de la comunidad educativa. Por otra parte, hay valores presentados en forma menos explícita, a través de gestos institucionales, criterios didácticos, modalidades de relación, etc. Estos costados "ocultos" del currículo pueden ser más o menos congruente con los objetivos explícitos de enseñanza, pero no caben dudas de que existen y seguirán existiendo, aun cuando avancemos en develarlos.

Al abordar la dimensión de los valores, debemos detener la mirada en dos niveles: los valores presentes en las prácticas escolares y los valores que creemos que la escuela debe sustentar. Estos polos constituyen el campo de lo real y de lo ideal, lo que se hace y lo que se desea hacer. Ambos niveles son difíciles de aprehender: uno por la diversidad y disparidad que caracteriza las prácticas; otro por las ambigüedades terminológicas que atraviesan el campo pedagógico-didáctico.

Empecemos por este segundo nivel: el de los valores que creemos deben estar en el ideario común de las escuelas, desde la perspectiva de la paz y los derechos humanos. Antes explicábamos que la DUDH es la expresión jurídica de la dignidad humana y, como tal, está expresada en términos del derecho, pero ¿qué valores se encuentran por detrás de la DUDH?

Hay muchas lecturas posibles, aunque las divergencias no son demasiado grandes.

Por un lado, los Contenidos Básicos Comunes enuncian ciertos valores universales fácilmente vinculables con la DUDH:

"La escuela tiene la responsabilidad fundamental de promover aquellos valores que son reconocidos universalmente, porque están basados en la dignidad de la persona y en la naturaleza humana²⁷ y de contribuir a su asunción por parte de los alumnos y las alumnas como una forma de aporte a la construcción de una sociedad más ética y justa y a la conformación de un orden y una cultura democráticos. Entre ellos se puede mencionar la promoción del bien, la búsqueda de la verdad, la vida, la dignidad de las personas, el amor, la paz, la convivencia, la solidaridad, la amistad, la comprensión mutua, la justicia, la libertad, la tolerancia, la honradez, el entendimiento internacional e intercultural." (CFCyE; 1995. Pág. 339)

Por otra parte, de las diferentes experiencias de educación en la paz y los derechos humanos se pueden extraer valores comunes y preocupaciones recurrentes.

"Analizando los marcos conceptuales de distintas experiencias realizadas en América Latina, considero que educar en derechos humanos supone educar para:

- *La autonomía. [...]*
- *La solidaridad [...]*
- *La justicia.*

y también

- *la crítica de lo evidente y de lo obvio [...]"* (LÓPEZ; 1995. Págs. 281-282)

En el terreno de los valores, aparece el problema de la universalidad y la particularidad de los mismos y su incidencia en los procesos pedagógicos. Por nuestra parte, entendemos que hay un corpus de valores universalmente válidos, que son los expresados en la DUDH y un margen de especificidad vinculado con los contextos históricos, culturales, regionales, institucionales, etc. de cada proyecto educativo. Parte de la calidad de la educación se encuentra en relación con las intenciones y finalidades para las cuales se educa en determinado tiempo y lugar. Bertrand Russell lo ha manifestado con ironía, refiriéndose a su propio país:

«Hasta hace muy poco tiempo casi nadie se atrevía a discutir que el propósito de la educación fuera otro que formar al niño y guiarle por el buen camino. Había que enseñarle máximas morales, infundirle hábitos de laboriosidad y proporcionarle una serie de conocimientos acordes con su posición social. Los métodos que se empleaban para alcanzar estos propósitos eran rudos y enérgicos, no muy diferentes en realidad de los que se utilizan para domar caballos. Lo que el látigo es para el caballo era la vara para el niño. No puede negarse que este sistema, con toda su crudeza, consiguió lograr sus propósitos. Fue sólo una minoría quien tuvo que sufrir esta educación, pero

²⁷ La expresión "y en la naturaleza humana", que fue anexada en la segunda edición de los CBC, supone la adscripción al iusnaturalismo, una de las corrientes clásicas de la filosofía del derecho. A nuestro entender, esta toma de posición resta fuerza al universalismo pretendido, aunque no invalida el consenso existente sobre los valores que luego se presentan.

en dicha minoría se consiguió inculcar ciertos hábitos: hábitos de autodisciplina y conformismo social, de capacidad de mando y de insensibilidad hacia las necesidades humanas. Hombres educados bajo la tutela del doctor Keate y de pedagogos similares hicieron de Inglaterra lo que es hoy y llevaron las bendiciones de nuestra civilización a los herejes ignorantes de la India y de África. No quiero quitar valor a tal logro, y no sé si hubiera sido posible conseguirlo por otros medios con igual economía de esfuerzos. Los hombres así educados, gracias a una austeridad espartana y a una absoluta incapacidad para la duda intelectual, adquirieron las cualidades que necesitaba una raza imperial para gobernar pueblos atrasados. Eran capaces de transmitir la severa disciplina a la que habían estado sujetos en su juventud, sin ser conscientes de que lo que ellos consideraban educación había aniquilado su inteligencia y sus emociones a fin de fortalecer su voluntad.» (RUSSELL; 1988. Págs. 22 y 23.)

Evidentemente, buena parte de los males del mundo contemporáneo provienen de tales valores educativos. Pues bien, ¿qué valores son particularmente relevantes en este contexto histórico y cultural? Desde el punto de vista macropolítico, la escuela debe atender a los problemas que afectan a la sociedad argentina actual y seguir atentamente los desafíos éticos que se presentan. Tras analizar el derrotero de nuestro país en el siglo veinte, un historiador concluye con una pregunta:

“Desde mediados del siglo pasado, cuando se sancionó la Constitución que hoy nos rige, la sociedad argentina fue avanzando -en la misma ruta que la mayoría de las naciones de Occidente- por un camino en el que a la consecución de los derechos civiles se agregó la ciudadanía política, y finalmente, la generalización de la ciudadanía social. Golpeada esta última por una polarización social que avanza sobre la quiebra de cualquier principio de equidad y justicia social; afectada aquélla por la apatía y la despolitización, una pregunta cierra el repaso angustiado de nuestra historia reciente: ¿qué lugar habrá en la nueva Argentina para las normas más esenciales de convivencia de su sociedad?” (ROMERO; 1994. Pág. 388)

Esas normas más esenciales a las que es menester volver a ratificar están retratadas en la DUDH y en la Convención de los Derechos del Niño. En este punto pasamos al nivel de los que sucede en las escuelas: desde el nivel microsocial de nuestras escuelas, hay situaciones emergentes que reclaman una atención particular. La dinámica de exclusión social desatada en este final de siglo se manifiesta en las aulas bajo la forma de pequeñas y grandes exclusiones, que parecen juegos de niños pero son signos graves del deterioro ético al que nos invita el contexto.

En las escuelas de nuestra ciudad, es cada vez más frecuente hallar situaciones conflictivas originadas en las diferencias étnicas (maltrato hacia los inmigrantes coreanos, chinos, bolivianos, paraguayos, peruanos, etc.), sociales (desprecio hacia los “villeros”) o corporales (críticas y burlas a los “negros”, los “gordos”, los “chicatos”, etc.).²⁸ “Cargar” o “gastar”²⁹ a otros parece ser un condimento esencial de las relaciones humanas y así lo

²⁸ Hasta poco tiempo atrás, era parte del trato habitual de los púberes la “burla” y las “cargadas”, en el contexto de la construcción de su identidad personal, la identificación con su grupo de pares, el distanciamiento con el mundo adulto. Actualmente, esa modalidad “adolescente” de relación se ha extendido a otras edades por vía de los medios de comunicación, que la adoptaron y la difunden como forma humorística por excelencia.

²⁹ Las expresiones son claras. “Cargar” es adosarle a otro una carga, un peso molesto de llevar. “Gastar” es agotar la resistencia del otro, hacerlo perder parte de sí.

devuelve la sociedad adulta a los niños y jóvenes, que lo toman al pie de la letra. En consecuencia, también parecen haberse incrementado las situaciones de marginación y exclusión de los grupos, los sufrimientos manifiestos o callados, las situaciones de violencia corporal o verbal.

¿Qué hace la escuela? En muchos casos, nada. "Son problemas de los chicos"; "bueno, no es para tanto", etc. Es cierto que no todas las situaciones revisten igual gravedad y puede ser difícil establecer cuándo hay una broma sin ofensa alguna y cuándo hay una agresión encubierta o una discriminación. En algunos casos, los docentes se suman a situaciones que "no son tan graves, ya que el chico no dice que le moleste". En otros casos, la escuela establece como norma la prohibición de las cargadas. Consecuentemente, las cargadas no desaparecen sino que se ocultan y, a veces, se agudizan.

Entendemos que es necesario abordar el trabajo sobre los valores que se esconden detrás de las cargadas y las actitudes manifiestas en ellas. Lo que se está violando es el *derecho a ser diferente* o, en una expresión más apropiada, *el derecho a la particularidad*. La escuela debe aceptar y promover la idea de que cada persona es única e irrepetible, que las diferencias no son carencias, sino fruto de la diversidad que enriquece a todos, que en numerosos aspectos de la identidad personal, no hay características mejores o peores, sino simples diferencias.³⁰

La diversidad está en el origen y en la posibilidad misma de la vida. La escuela puede hallar estrategias que le permitan abordar esas actitudes de fondo y no sólo la normativa. Se puede acudir a las técnicas de trabajo grupal, a la literatura, a la expresión musical, etc. En definitiva, si hay un convencimiento íntimo y compartido en el equipo docente, las estrategias de enseñanza de actitudes hallarán sustento en la coherencia diaria y, si no hay tal convencimiento, cualquier estrategia será a la postre inútil.

En el punto de las estrategias, conviene volver sobre un aspecto que abordamos más arriba: la neutralidad pedagógica es imposible e indeseable en el nivel de los objetivos educativos. Sin embargo, es posible emplear métodos de "neutralidad activa" para habilitar la discusión entre pares de aquellos valores controvertidos que los alumnos asumirán según los criterios personales o de aquellos valores que, siendo comunes a toda la sociedad, se evalúa que es mejor que los alumnos descubran por sí mismos.³¹ Se trata de evaluar cuándo conviene que el docente fije su posición ante un problema y cuándo es mejor que sea el grupo de pares el que discuta el tema y arribe a conclusiones propias, aunque como criterio general, sostenemos que los valores derivados de la paz y los derechos humanos deben recibir sustento y fundamentación de parte de los docentes, en algún momento de la secuencia adoptada.

Hay técnicas también para la *clarificación de valores* (cf. VILAR; 1994), es decir, para

³⁰ Las mujeres que hoy son modelos publicitarias habrían sido muy criticadas en los años en que se valoraba cierta gordura y blancura de cutis. Los "villeros" no son una categoría moral: puede y suele haber tráfugas en todos los sectores sociales, tanto como personas de impecable honradez en la mayor pobreza. Los "morochos" de cabello y de piel suelen ser vistos como hermosos en sociedades donde escasean, así como se elogia a los rubios en comunidades donde priman los de cabello oscuro. ¿Hace falta dar más ejemplos?

³¹ Jaume TRILLA (1992 y 1994) ha desarrollado criterios y propuestas de trabajo para llevar a cabo esta neutralidad activa, que se inscribe en el nivel metodológico y nada tiene que ver con la falta de compromiso de la institución escolar.

establecer aquello que cada alumno o grupo de alumnos valora, acepta o piensa. Este puede ser un primer paso rico para definir cómo y hacia dónde proseguir, pero nunca puede ser el único compromiso de la escuela. Ella debe avanzar en la formación en valores reconocidos. Para ello puede utilizar otras técnicas (cf. MARTÍNEZ y PUIG; 1994) como la discusión de dilemas, la comprensión crítica, juegos de simulación, role-playing, etc. En torno a los derechos humanos, hay algunos materiales disponibles para los alumnos y el análisis de casos presentados por los diarios también puede ser un buen puntapié para la discusión de estos valores que están por detrás de la situación.

La labor de un maestro o grupo de maestros que avance en forma aislada, no es tan eficaz ni tan contundente como el trabajo de una institución que asume en conjunto este desafío. Vimos anteriormente el impacto que tiene la EPDH sobre los fundamentos y modalidades de la acción pedagógica de la escuela y cómo se incluye en ese sentido en el proyecto institucional. Ahora nos interesa analizar cómo puede ponerse en funcionamiento la escuela entera para *enseñar conceptos, valores y actitudes relacionadas con la paz y los derechos humanos*.

Nos preguntábamos en el primer documento: ¿cuándo podemos incluir la educación en la paz y los derechos humanos en la tarea de la escuela? Se trata de analizar la *oportunidad* de su abordaje. Podemos enunciar someramente, por lo menos tres instancias diferentes:

- ◊ *Ante situaciones emergentes de conflicto:* una pelea entre «nenas y varones», la discusión por el uso de una cancha de fútbol, las resquemores posteriores a un partido, los celos por una invitación a «algunos» dejando de lado a «otros», etc. pueden dar pie a un análisis de las actitudes y los juicios de valor puestos en juego. Desde este análisis será posible arribar a acuerdos internos y formular normas de convivencia, como así también analizar situaciones de conflicto que se dan en la comunidad de las naciones.
- ◊ *Como perspectiva de abordaje de todas las áreas:* nuestra historia está signada de batallas, conflictos y desencuentros, que muchas veces la escuela reivindica y exalta. Otra alternativa es detenernos a analizar qué soluciones pacíficas hubieran sido posibles (intentos de negociación, recursos diplomáticos, corrientes favorables a la paz, etc.). Del mismo modo, en cada caso, será conveniente detenerse en el análisis de las consecuencias (económicas, sociales, políticas, etc.) de la guerra. Asimismo, las áreas artísticas pueden abrir la discusión sobre la libertad de expresión en el arte, la lengua puede vincularse con el respeto a la diversidad cultural, las matemáticas pueden facilitar el aprendizaje de herramientas estadísticas para entender algunas distribuciones inequitativas, etc.
- ◊ *Como tema central de proyectos específicos de trabajo:* ¿por qué no dedicar al día de la mujer, al día del trabajo o al día de los derechos humanos el tiempo que solemos dedicarle a la preparación de los actos relacionados con las efemérides nacionales? Podemos también proponernos una semana de la paz, en el momento del año que nos resulte más conveniente, para que todos los grados aborden este tema, que vengan representantes de organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales, se reúnan los padres a debatir sobre la violencia en las fami-

lias, etc. Los proyectos específicos sobre la paz y los derechos humanos nos ayudarán a sentir que lo urgente no ha desplazado definitivamente a lo importante.

Las tres oportunidades enunciadas muestran una gradualidad desde lo fortuito hacia mayores niveles de previsión. Es innecesario aclarar que no se trata de un listado completo ni mucho menos: si los docentes de cada escuela recogen la propuesta, sabemos que son capaces de generar múltiples y ricas propuestas vinculadas con su propio contexto. Para ello, la Dirección de cada escuela deberá facilitar las oportunidades de intercambio de ideas y de planificación anual institucional.

En síntesis, el abordaje de la enseñanza de los valores que sustentan la EPDH se puede realizar por vía de estrategias y técnicas de diferente índole, pero requiere ante todo la toma de conciencia de que esta es una tarea de la escuela y que toda acción que se realice acerca de los valores son acciones que repercuten sobre la urdimbre de discursos y prácticas cotidianas de toda la institución.

7. La enseñanza de contenidos histórico-jurídicos

La enseñanza de los conceptos y principios básicos de los derechos humanos requiere, por un lado, la incorporación de nuevos saberes al curriculum escolar y, por otro, la revisión de la manera en que son enseñados otros saberes de diferentes áreas, también vinculados con aquellos conceptos y principios. El desafío de lo que podríamos llamar la "transversalidad conceptual" de los derechos humanos y la paz incluye a los docentes de todas las áreas, quienes pueden plantearse articulaciones específicas entre los contenidos enunciados aquí y los de sus áreas.

Definir contenidos no es lo mismo que presentarlos en una larga lista de temas. Se trata de ver qué aspectos del saber históricamente acumulado acerca de la paz y los derechos humanos tienen significatividad social y posibilidades didácticas de ser enseñados en la escuela. Los contenidos se transforman en tales en la medida en que se inserten en un proyecto o unidad de trabajo y se traduzcan en actividades de enseñanza.

Obviamente, hay variables que influyen en la tarea de cada escuela, que serán el marco de referencia de la selección de contenidos. El nivel de concreción que compete a los docentes es el más complejo, el más rico y el que más incidencia tiene sobre la práctica real de la enseñanza. Cada escuela puede y debe generar los espacios necesarios para que los docentes realicen esta tarea de definición curricular en equipos, con articulación institucional de las decisiones y en un proceso paulatino³². Una definición institucional de las prioridades y las expectativas, brindará soporte y orientación al trabajo de cada docente.

En este punto, el maestro de grado es quien conoce a sus alumnos; ha averiguado sobre sus aprendizajes anteriores y ha diagnosticado su situación actual; realiza una lectura

³² ¿Pueden las escuelas trabajar en equipos docentes, definir contenidos, plantear proyectos institucionales? La respuesta no es uniforme: en el camino de la autonomía responsable y articulada, cada establecimiento tiene una historia y una circunstancia propia que es necesario atender. En consecuencia, es válido que se acote las expectativas a aquellas acciones en las que creen que pueden caminar con paso firme. La supervisión de distrito y el intercambio con las otras escuelas es un recurso indispensable para el desarrollo de cada una y para delinear por dónde conviene avanzar.

de los procesos grupales que se desarrollan en el aula; analiza el contexto socio-cultural en el que viven sus alumnos y, con todo ese bagaje, está en condiciones de proponerse metas y definir cuáles son los contenidos significativos para su grupo y cuáles las actividades convenientes para promover su enseñanza. En consecuencia, buena parte del éxito de la enseñanza depende de la calidad de este proceso de definición curricular

A - Contenidos propuestos

Tras estas consideraciones, presentamos algunos ejes, que permiten la selección de temas y su justificación por parte del docente. Se trata de aspectos vertebradores y no de temas en sí mismos, por lo cual es indispensable que cada maestro defina *qué* quiere trabajar dentro de ellos.

♦ ***Historia de los DDHH y los DDHH en la historia***

La idea es que los alumnos comprendan que los DDHH son una conquista histórica de la humanidad, en tanto formulación de un objetivo común. Asimismo, que analicen la incompletud de tal objetivo, que funciona como "horizonte de referencia" de cuantos transitamos hacia esa dirección. En consecuencia, los avatares de esa conquista, los aspectos priorizados en cada circunstancia, los procesos de toma de decisiones en esa lucha, las diferentes concepciones en algunos momentos, las marchas y contramarchas, son un contenido significativo. La única forma de abordarlo es en vinculación con la secuencia de trabajo del área de ciencias sociales. En particular, la paz y los derechos humanos pueden ser una perspectiva para el análisis de los procesos históricos y los contextos geográficos que se abordan en cada año de la escolaridad. Por ejemplo:

"La historia de los derechos humanos en América Latina constituye un capítulo doloroso y complejo, pues se inicia con el llamado y hoy cuestionado Descubrimiento de América en 1492 y los problemas que suscitó. Antes existieron en el continente inquietudes en relación con los derechos humanos, pero con la conquista surge el problema de las violaciones de ellos como resultado de la explotación económica, la depredación cultural, la desigualdad social, la discriminación contra las poblaciones indígenas, las dictaduras militares, el caudillismo político y el autoritarismo gubernamental." (IIDH; 1994. Pág. 101)

Asumir esta perspectiva requiere un cuidadoso respeto por la particularidad de cada época, para evitar extrapolar las mentalidades del presente a tiempos anteriores: sería un error juzgar a hechos y personajes históricos como si fueran nuestros contemporáneos o tuvieran nuestras matrices de pensamiento. Sin embargo, es preciso señalar que, en oposición a la "historia de buenos y malos", que la escuela enseñaba tiempo atrás, con finalidades moralizantes y provocando fuertes deformaciones en el objeto de estudio, ha surgido, en muchos casos, una enseñanza aséptica y desprovista de valores, que también es necesario combatir. ¿Cuál es el desafío? Enseñar ciencias sociales con toda la rigurosidad de las disciplinas y con los aportes de las didácticas específicas y dejar también un espacio para el posicionamiento valorativo de los alumnos frente a la realidad estudiada. Sólo en la elaboración de opiniones propias y en la confrontación con otras, aprenderán a forjar sus propias ideas acerca del mundo social. Claro está que, a medida que se avance en la escolaridad, la riqueza de matices y la multiplicidad de recursos para generar y discurrir opiniones se amplía

progresivamente.

Es también necesario que se revise, desde esta perspectiva, las matrices de pensamiento que sustentan los libros de texto y materiales de apoyo didáctico con los cuales estarán en contacto los alumnos.

"Los manuales y libros de texto deberán conceder especial atención a los conceptos de la paz y de la guerra y a las relaciones entre los pueblos y los Estados. Las lecciones de historia tienen un importante papel en la educación de la juventud en el espíritu de paz y cooperación entre las naciones. Es en las clases de historia donde los niños adquieren los conocimientos que serán los cimientos donde se asiente su comprensión de la necesidad de paz que tiene el mundo. [...] Al ocuparse de la historia moderna, es esencial hacer hincapié en el hecho de que la esfera de acción y las consecuencias destructivas de las guerras tienen mucho mayor alcance en el siglo veinte que en épocas anteriores." (BABANSKI; 1986. Pág. 37)

♦ **Instrumentos jurídicos básicos del derecho nacional e internacional**

Si en el punto anterior tomábamos el *proceso* de construcción histórica de los DDHH, en este nos centramos en los *resultados* de esa construcción. Se trata de un saber complejo y lleno de matices que no se podrán abordar den una sola vez: cuáles son los documentos fundamentales a nivel internacional, qué dicen, por qué dicen lo que dicen, etc.

No se trata de que los alumnos memoricen artículos ni fechas de aprobación de Declaraciones y Convenciones. Al contrario, en clase de ciencias sociales, cuando sea oportuno, se presentarán los acuerdos internacionales: ¿por qué la DUDH se aprueba poco tiempo después de finalizada la Segunda Guerra Mundial y de constituirse la Organización de Naciones Unidas? ¿Por qué son más relevantes y operativas las Convenciones Internacionales que las Declaraciones? ¿Qué relación hay entre la Convención de los Derechos del Niño y el lugar de los niños y adolescentes en las últimas décadas? etc.

El análisis interno de los derechos puede realizarse según derroteros variados. Una modalidad es analizar íntegramente un documento: por ejemplo, trabajar en grupos los diez principios de la Declaración de los Derechos del Niño. Su virtud es la integralidad, pero puede derivar en un tratamiento extensivo y poco profundo de cada derecho.

Otra modalidad es abordar un tópico del derecho internacional, en uno o varios documentos: el derecho a la identidad, a la educación, a la salud, etc. Este enfoque permite elaborar proyectos didácticos más consistentes y profundos, articulando aportes de variadas disciplinas. En contrapartida, se puede perder de vista la integralidad e interacción de los diferentes derechos.

Una tercera variante es trabajar por tópicos un documento íntegro. Por ejemplo, en la DUDH, abordar los derechos de identidad y de la persona (arts. 2, 3, 4, 6, 10, 13, 15, 17, 18, 19 y 20); los derechos y deberes en relación con los otros y las otras (arts. 1, 2, 7, 10, 11, 16,

17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 27 y 29) y los derechos en relación con el Estado y la autoridad (arts. 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28 y 30)³³ Se trata de un abordaje rico y completo; por lo mismo, también es complejo y requiere un grupo de alumnos entrenado en trabajo autónomo por equipos.

Cabe aclarar que todas las propuestas de abordaje del *texto* de las Declaraciones, Convenciones, etc. implica trabajar con textos "duros", no pensados para la lectura de los niños y mucho menos para su abordaje didáctico. Esto implica una tarea extra que puede transformarse en una complicación seria si no se ha previsto. Una estrategia alternativa puede ser recurrir a alguna versión adaptada para niños (por ejemplo: AI; 1990). Otra posibilidad más desafiante es elaborar un proyecto de trabajo o unidad didáctica del área de lengua que tenga como eje la lectura de la DUDH u otra, que puede devenir en la elaboración de una versión propia traducida o en otro producto escrito comunicable al resto de la escuela.

♦ ***Nociones e instrumentos básicos de defensa de los derechos (recursos legales, etc.)***

El derecho existe en las leyes y en sus fundamentos, pero sólo adquiere *existencia social* cuando los ciudadanos son conscientes de su propia dignidad y de los recursos jurídicos de que disponen para hacerla valer. Es en este sentido que decimos que los derechos humanos *se construyen desde la educación*.

En consecuencia, es indispensable que los alumnos de la escolaridad básica conozcan los recursos y procedimientos que pueden emplear en caso de necesitarlo: qué es el *habeas corpus* y para qué sirve, qué es un *recurso de amparo* y dónde se presenta, cuáles son las normas que regulan la relación entre la población y la policía, a qué organismos gubernamentales y organizaciones no-gubernamentales pueden acudir para pedir asesoramiento, protección o ayuda humanitaria, qué instancias de apelación (nacionales e internacionales) existen si las primeras tentativas de justicia no son suficientes, etc.

La escuela es la organización más adecuada para realizar esta tarea de difusión básica de los derechos que tienen los ciudadanos y, sin embargo, el camino recorrido hasta ahora es insuficiente. No basta con plantear los grandes enunciados de los derechos humanos, hay que ver cuánto nos pueden afectar en la vida cotidiana.

Una manera de abordar estos temas es por medio de juegos de simulación o situaciones hipotéticas. Asimismo, el diario brinda numerosas oportunidades de análisis de situaciones reales, en nuestro país y en el mundo, que pueden ser disparadores del estudio particular de estos recursos. Conviene abordar un caso resuelto o en vías de resolución, que permita ver el grado de efectividad del derecho, ya que frecuentemente las noticias aparecen en la portada cuando surge el problema y en pequeñas notas perdidas cuando se arriba a una solución (lo cual suele ocurrir bastante más tarde, ya que los tiempos de la justicia no siempre coinciden con las urgencias periodísticas). Por otra parte, será conveniente ampliar el marco de análisis del caso, vinculándolo con el contexto social, político y cultural en el cual se presenta, sobre todo en los sucesos de otros países o que se iniciaron en Argentina décadas atrás, en contextos muy diferentes.

³³ La categorización y la indicación de artículos de la DUDH pertenecen a IIDH (1994), Págs. 85 y 86. Se trata de una entre múltiples clasificaciones posibles.

B - Criterios didácticos

Desde nuestra concepción didáctica, la definición de contenidos supone también la explicitación de criterios de selección, que hacen referencia a necesidades y posibilidades de la enseñanza, como vimos más arriba. Sin embargo, creemos conveniente enunciar algunos criterios a tener en cuenta en el momento de elaborar proyectos de trabajo o en el momento de conducir la actividad con los alumnos.³⁴

♦ **Incluir los hechos y los derechos**

"El saber de los derechos humanos emerge, fundamentalmente, cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones entre un discurso de respeto de los derechos y la realidad social, familiar y escolar, que se encarga de violarlos. Desentrañar estas contradicciones, comprender los subyacentes que las sustentan, analizar las consecuencias que éstas tienen -tanto en el plano individual como en el social- y, por sobre todo, levantar propuestas tendientes a producir los cambios que permitan superarlas es, sin duda, una tarea central que debe proponerse una educación en derechos humanos." (MAGENDZO, Abraham; 1996. Págs. 508- 509)

La formulación de los derechos humanos es fruto de una lucha contra situaciones reales de atropellos a la dignidad humana. No surgen aislados ni carecen de historia. Por otra parte, su enunciación no implica resolver tales situaciones, sino marcar un horizonte o ideal para la humanidad. En este sentido, creemos que conviene incluir situaciones concretas que hayan dado lugar a luchas, negociaciones, marchas y contramarchas, etc. para articularlas con las formulaciones del derecho. Se trata de hallar la distancia óptima entre las miradas ingenuas y las miradas escépticas y pesimistas sobre la realidad social, para construir una actitud de criticismo transformador.

A la hora de abordar los hechos, no será conveniente tomar situaciones demasiado crudas, que escapen a las posibilidades de comprensión y asimilación de los alumnos y producen un fuerte rechazo hacia estas temáticas. Por ejemplo, la desaparición forzada de personas o el hambre son temáticas que requieren una reflexión cuidadosa antes de ser introducidas, para que el efecto sea realmente educativo. Asimismo, será preferible seleccionar para la enseñanza situaciones ya resueltas o en vías de resolución, para evitar la sensación de que "nada se logra" o "nada es posible hacer".

"América Latina tiene algunos hechos precursores en materia de derechos humanos y de derechos civiles y políticos. Es el caso del aporte de Bartolomé de las Casas, Florencio del Castillo y Vasco de Quiroga durante la conquista; los aportes de los pensadores liberales precursores de la emancipación americana; las defensas antiimperialistas de Benito Juárez y José Martí; la Constitución Mexicana de 1917 (la primera en explicitar los derechos sociales de la persona), etc. Estos derroteros citados aquí como ejemplos pueden multiplicarse; pero lo que se quiere es que el profesor y la profesora aprovechen dos ideas complementarias y contrapuestas con respecto de los derechos humanos en América Latina:

³⁴ Se trata de tres criterios ya explicitados en el primer documento de Formación Ética y Ciudadana, que creemos conveniente volver a incluir.

- *la primera es que en nuestro continente la violación de los derechos humanos ha tenido caracteres realmente singulares y distintivos;*
- *la segunda, que por lo mismo este continente presenta aportes precursores en materia de derechos humanos. No puede olvidarse que la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre antecede a la Declaración Universal de los Derechos Humanos.” (IIDH; 1994. Pág. 103)*

♦ **Abordar lo cercano, lo lejano y las vinculaciones entre ambos**

“En nuestra sociedad, la escuela muy a menudo se hace impermeable a la realidad del contexto social en que se inserta. Lo cotidiano escolar se transforma en un mundo auto-referido, que ignora lo cotidiano social. En muchas ocasiones, ni siquiera existe un espacio para que los niños y jóvenes puedan expresar y reflexionar sobre la estructuración de su día a día, de sus familias y comunidades. La escuela y la vida parecen ser dos mundos que se ignoran. Romper con esta desarticulación es una inquietud básica de la educación en Derechos Humanos.” (FERRAO CANDAU y SACAVINO; 1995. Pág. 39)

La paz y los derechos humanos se juegan en ámbitos pequeños y cotidianos (familia, escuela, barrio) tanto como en espacios públicos amplios (el país, el mundo, otros grupos sociales, etc.). Optar por el abordaje en uno solo de estos niveles puede devenir en una deformación severa de las finalidades que pretendemos alcanzar. Si nos detenemos en los ámbitos cercanos sin abordar nunca los lejanos, reducimos los desafíos universales a la solidaridad y entendimiento de los pequeños grupos que pueden generar cohesiones internas y discriminaciones hacia afuera del propio grupo social. Por el contrario, centrarnos en las problemáticas alejadas puede implicar «cerrar los ojos» ante situaciones concretas y puntuales de injusticia y discriminación que se dan en los ámbitos cercanos. Repetimos que no consideramos a estos niveles como situaciones contrapuestas ni excluyentes, sino dos polos o perspectivas de trabajo que se deben contemplar.

“De la escuela se debe poder entrar y salir, real y metafóricamente hablando. Es decir, se entra y se trae documentos y testimonios de lo que ocurre afuera que sirvan para la tarea y también se sale para explorar y entender juntos lo que ocurre en el medio social, político, cultural, económico en el cual la escuela y los niños se hallan insertos. Debemos entender que la escuela no es una fortaleza sino que es una institución que se halla inmersa en un medio cultural determinado y no puede mantenerse al margen si debe formar a los niños para que puedan ser ciudadanos que se integren a la sociedad.” (TONUCCI; 1995. Págs. 55-56)

♦ **Presentar la gesta de luchadores y movimientos por la paz y los derechos humanos**

Parte de lo que nos proponemos es recuperar la memoria colectiva para reconstruir valores de solidaridad y participación en los desafíos de la humanidad. Para ello, será útil presentar las gestas de hombres y mujeres que defendieron los derechos del hombre (por ejemplo, Gandhi, Martin Luther King, etc.). Asimismo, convendrá rescatar las instituciones y

personas que, en la actualidad, trabajan por la paz y los derechos humanos en el mundo.³⁵

Por otra parte, cabe consignar que el género biográfico está poco presente en la enseñanza actual de la historia, mientras que se ha revisado y enriquecido notablemente en la historiografía actual. Muchas de las vertientes de la historia que insisten en recuperar la vida privada y la vida cotidiana como objeto de estudio, recurren a *historias de vida* en las que se entrecruzan las diferentes dimensiones de la realidad histórica. Además, se trata de un recorte con gran potencialidad didáctica. También desde el estudio de la lengua puede adoptarse como género para elaborar proyectos de lectura.³⁶

³⁵

³⁶ En los últimos años, las biografías y las novelas biográficas figuran entre los tipos de texto de mayor venta para públicos masivos.

8. Mensaje para maestros

"La educación no cambiará el mundo, pero el mundo no cambiará sin la educación" (Mariátegui)

Evidentemente, no habrá educación en la paz y los derechos humanos sólo porque alguien lo haya dispuesto o registrado en un papel. Se trata de un desafío que convoca a los actores cotidianos de la escuela, principalmente los docentes. Se trata de una conciencia que es necesario despertar y desarrollar básicamente en los equipos de trabajo, para que sea posible desde allí proyectarla hacia los diferentes niveles y aspectos de la tarea escolar. En este sentido, también cabe la necesidad de que los docentes reflexionen y asuman la lucha por sus propios derechos y responsabilidades como trabajadores, como ciudadanos y como personas. Un docente comprometido con su propia historia podrá convocar y promover el compromiso de muchos. La resignación sólo puede ser madre de más resignación.

En los orígenes de la elección profesional de muchos docentes, están los ideales de transformación del mundo, de reivindicación del lugar de la infancia, del desarrollo de una conciencia ética de solidaridad y compromiso con la realidad. Esos ideales, frecuentemente adormecidos por la vorágine de la tarea cotidiana, son los que intenta rescatar y encauzar la educación en la paz y los derechos humanos.

Incluir la EPDH en el curriculum real aparece como una herramienta concreta para la transformación de la escuela, siempre y cuando esa transformación sea asumida y sustentada por los actores que integran cada comunidad. La escuela no va a transformar las estructuras sociales de modo que la desigualdad dé paso a una distribución más justa y más humana de las riquezas y del poder, pero sí puede revisar cuáles de sus prácticas contribuyen a convalidar las desigualdades presentes, porque avanzar hacia una sociedad más justa requiere inevitablemente de una transformación del sentido y la cultura de la escuela.

Dirán que la educación en la paz y los derechos humanos es una utopía y entendemos que tienen razón. Para algunos, hablar de utopía es hablar de algo imposible, para otros la utopía es algo pasado de moda, algunos la ven como una evasión de la realidad. Por nuestra parte, entendemos que la utopía es un horizonte siempre lejano, pero siempre indispensable para ubicar hacia dónde vamos y cuán lejos estamos de alcanzarlo. La utopía es la brújula que necesitamos quienes apostamos nuestra vida en la educación. Un educador sin utopía es como un asta sin bandera, absolutamente desprovisto de sentido. Por este motivo, creemos que los derechos humanos y la paz son la utopía básica dentro de la cual pueden tener lugar las pequeñas aspiraciones, las más concretas y cotidianas, por las que los maestros luchamos y trabajamos cada día.

9. Bibliografía consultada

AMNISTÍA INTERNACIONAL (1990): *Derechos humanos en lenguaje sencillo*. Madrid, Editorial de Amnistía Internacional (EDAI)

BABANSKI, Yuri (1986): "Responsabilidad y deberes del maestro" en VV.AA. (1986)

CANADO TRINDADE, Antonio Augusto (1994): "La protección internacional de los derechos económicos, sociales y culturales" en VV.AA. (1994a).

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Segunda edición).

DUCAMP, Jean-Louis (1986): *Los derechos humanos explicados a los niños*. Buenos Aires, Paidós.

ESTUDIANTES DE ESCUELA DE BARBIANA (1967): *Carta a una profesora*. Montevideo, Biblioteca de Marcha.

FERRAO CANDAU, Vera María y SCAVINO, Susana (1995): "Derechos humanos, educación y ciudadanía" en VV.AA. (1995): *Democracia, pedagogía y derechos humanos*.

FREIRE, Paulo (1994): *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI Editores.

GUTMAN, Sergio y SIEDE, Isabelino (1996): *Perspectivas transversales para la Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires, MCBA - Dirección de Curriculum (Actualización curricular - Documento de Trabajo N° 1)

HALPERÍN DONGHI, Tulio (1994): *La larga agonía de la Argentina peronista*. Buenos Aires, Ariel.

HICKS, David (Comp.) (1993): *Educación para la paz; cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid, Morata. (Primera edición en inglés: 1988)

IIDH (1994): *Educación en derechos humanos; texto autoformativo*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

JARES, Xesús (1991): *Educación para la paz; su teoría y su práctica*. Madrid, Editorial Popular.

KLAINER, Rosa; LÓPEZ, Daniel y PIERA, Virginia (1988): *Aprender con los chicos; propuesta para una tarea docente fundada en los derechos humanos*. Buenos Aires, Ediciones del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos.

LEIRAS, Marcelo (1994): *Los derechos del niño en la escuela*. Buenos Aires, UNICEF Argentina.

LÓPEZ, Daniel (1995): "Programa: 'la escuela, un espacio para construir los derechos humanos'; capacitación de Directores y Supervisores." en VV.AA. (1995): *Democracia, pedagogía y derechos humanos*.

MAGENDZO, Abraham (1996): "Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia" en VV.AA. (1996c)

MARTÍNEZ, Miquel y PUIG, Josep M. (Coord.) (1994): *La educación moral; perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Editorial Grao - Institut de Ciències de l'Educació (Universitat de Barcelona)

MUJICA BARREDÀ, Rosa María (1996): *Tú tienes derechos*. Lima, Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP) - Coordinadora Nacional de Derechos Humanos - Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID).

NIETO NAVIA, Rafael (1994): "La Corte Interamericana de Derechos Humanos" en CERDAS CRUZ, Rodolfo y NIETO LOAIZA, Rafael (Comp.) (1994)

NIKKEN, Pedro (1994): "El concepto de Derechos Humanos" en CERDAS CRUZ, Rodolfo y NIETO LOAIZA, Rafael (Comp.) (1994)

OLGUIN, Leticia (Coord.) (1989): *Derechos humanos; un debate necesario*. Buenos Aires, Instituto Interamericano de Derechos Humanos - Centro Editor de América Latina. Primer Seminario de Posgrado 21-22-23 de octubre de 1987. Universidad Nacional de Rosario.

PADILLA, David J. (1994): "La Comisión Interamericana de Derechos Humanos" en CERDAS CRUZ, Rodolfo y NIETO LOAIZA, Rafael (Comp.) (1994)

PICHON-RIVIERE, Enrique (1982): *El proceso grupal; del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. (Primera edición en Editorial Galerna, 1971)

PUIGGRÓS, Adriana (1995): *Volver a educar; el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel.

ROJAS, Marta S.; SCHEFINI, Alberto H. y STERMAN, Dora K. (1985): *Así me gusta más; Declaración de los Derechos del Niño*. Buenos Aires, Planeta Argentina.

ROMERO, Luis Alberto (1994): *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

SIEDE, Isabelino A. (1997): *Todos y cada uno; frente al desafío de los derechos humanos*. Buenos Aires, Amnesty International de Argentina. Con la colaboración de Ianina Gueler, Isabel Puente y Flavia Zuberman.

SOLARI, Manuel H. (1988): *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Paidós (Primera edición: 1949)

TAMARIT, José (1994): *Educar al soberano; crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores - Instituto Paulo Freire.

TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAVSKY, Cecilia y CARCIOTTI, Ricardo (1983): *El proyecto educativo autoritario; Argentina 1976-1982*. Buenos Aires, FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

TONUCCI, Francesco (1995): *Con ojos de maestro*. Buenos Aires, Troquel. Con la colaboración de Gladys Kochen.

TRILLA, Jaume (1992): *El profesor y los valores controvertidos; neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Paidós.

TRILLA, Jaume (1994): "Procedimientos de la neutralidad activa" en MARTÍNEZ y PUIG (1994)

VILAR, Jesús (1994): "Clarificación de valores" en MARTÍNEZ y PUIG (1994)

VV.AA. (sf): *Aprendiendo a educar en Derechos Humanos y en Democracia; Propuesta curricular para la Educación Primaria*. Lima, Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP) - Comisión Europea.

VV.AA. (1986): *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy; proyecto conjunto de la UNESCO y de la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza*. Barcelona, Editorial Teide - Editorial de la UNESCO.

VV.AA. (1991): *Cadernos de estudo N° 2: Experiências*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).

VV.AA. (1992): *Educando para a cidadania; os direitos humanos no currículo escolar*. Porto Alegre: Publicações da seção brasileira da Anistia Internacional.

VV.AA. (1993): *Derechos del niño; manual para educadores*. Santiago de Chile, Embajada de Canadá et al.

VV.AA. (1994a): *Estudios Básicos de Derechos Humanos I*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos - Ministerio Real de Relaciones Exteriores de Noruega.

VV.AA. (1994b): *Historias al margen; un enfoque didáctico para el análisis de la discriminación social a través de la historia*. Buenos Aires, AZ Editora.

VV.AA. (1995): *Democracia, pedagogía y derechos humanos*. Lima, Red Latinoamericana para la paz y los derechos humanos - Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP)

VV.AA. (1996a): *Aprendamos nuestros derechos; guía metodológica para educar en Derechos Humanos y en Democracia a niños de 5 a 8 años*. Lima, Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP) - Comisión Europea.

VV.AA. (1996b): *Estudios Básicos de Derechos Humanos V*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos - Ministerio Real de Relaciones Exteriores de Noruega.

VV.AA. (1996c): *Estudios Básicos de Derechos Humanos VI*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos - Ministerio Real de Relaciones Exteriores de Noruega.

ZARZAR CHARUR, Carlos (1980): "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo" en Revista de Perfiles Educativos, UNAM - N° 9.

PALABRAS FINALES

Los Documentos de Trabajo en el proceso de actualización curricular:

El proceso de transformación curricular sostenido por la Dirección de Curriculum se ha corrido de la lógica secuencialista *diseño/desarrollo* hacia una lógica según la cual el tipo de documento que conocemos como Diseño Curricular es entendido como producto final, y no inicial, del proceso de transformación. La Dirección de Curriculum viene desplegando un conjunto de acciones para la actualización curricular en el marco de las cuales el diseño curricular constituye el punto de llegada de diversas etapas de trabajo en las que se incluyen el DC 86, la evaluación realizada sobre su desarrollo, los avances producidos en los proyectos de Contextualización y de Desarrollo curriculares, los CBC de la EGB, y el trabajo institucional que se va desplegando sobre los documentos que estamos acercándoles.

En este marco, no recibirán Uds. en forma inmediata un nuevo diseño curricular, sino que se ha previsto la producción de textos intermedios que cumplan diferentes funciones en diferentes momentos del proceso de actualización. Hasta el momento se han producido tres grupos de documentos de trabajo (numerados correlativamente del 1 al 3) cuyos sentidos nos proponemos presentarles aquí.

Los **Documentos de Trabajo nº 1** se acercaron organizados por áreas, e incluían una *presentación general* que planteó las líneas directrices del proceso de actualización curricular que se iniciaba por entonces, y unas *palabras finales* destinadas a presentar los diferentes tipos de documentos que habrían de producirse en este proceso. Desde la perspectiva de cada una de las áreas, los Documento de Trabajo nº 1 tuvieron dos funciones específicas:

1. hacer explícitas las condiciones de contexto que enmarcaban las modificaciones curriculares que la Jurisdicción comenzaba a producir,
2. enunciar, para cada una de las áreas, las cuestiones claves que debían comenzarse a trabajar en el proceso de transformación curricular, y los alcances y significados que este proceso revestía a la luz de la situación en la que se encontraba cada área en aquel momento. Se procuraron sintetizar, entre otros aspectos que hacen a la contextualización del cambio curricular en cada área, los avances producidos en las didácticas especiales en la última década; y en el caso de las áreas de reciente creación, como la de Tecnología, se procuró plantear los principales debates en torno a la enseñanza de los particulares contenidos que las ocupan.

Los Documento de Trabajo nº 1 **son de referencia imprescindible** para la lectura de estos nuevos Documentos de Trabajo nº 4. En efecto, en aquéllos se planteaban los enfoques para cada una de las áreas en el conjunto de la escolaridad básica. Muchos de los conceptos, reflexiones, ejemplos y desarrollos contenidos en aquellos documentos, son retomados en éstos; pero se los da por sobreentendidos porque pueden ser consultados en aquellos primeros textos que llegaron a sus escuelas. No insistiremos lo suficiente en recomendar la consulta de los Documento de Trabajo nº 1 para todo el proceso de actualización curricular.

Los **Documentos de Trabajo nº 2** también se presentaron organizados por áreas. En este caso, la función de estos documentos fue acercar a Uds. una primera propuesta, área por área, para el primer ciclo de la EGB. Atendiendo a este ciclo, los documentos insistieron sobre todo en plantear las características del trabajo didáctico a impulsar en los primeros grados de la escolaridad,

avanzando, con diferentes alcances según las diversas áreas, en la propuesta de actividades, de formas de organización del trabajo, de secuencias didácticas, etc.

Como insistimos por entonces, estas propuestas por área para el primer ciclo no constituyen el diseño curricular definitivo del mismo, sino que deben operar como marcos de trabajo que, evaluados en función de las prácticas que efectivamente se desplieguen en las escuelas y complementados con los desarrollos que se seguirán produciendo en la Dirección de Curriculum, serán la base del diseño curricular definitivo del ciclo, que se irá consolidando con el correr del trabajo conjunto.

Desde luego, los Documentos de Trabajo n° 2 son **de lectura imprescindible para los docentes del primer ciclo**, pero además, y al igual que en el caso de los Documentos de Trabajo n° 4, **su lectura por parte de todos los docentes de la institución nos parece recomendable**. En efecto, y como puede esperarse dada la consistencia que procuramos imprimir al proceso de actualización curricular, contienen desarrollos específicos del enfoque presentado para cada área en los Documentos de Trabajo n° 1, y estos desarrollos son de interés para los docentes preocupados por comenzar a pensar las transformaciones de la enseñanza en el segundo ciclo. En todo caso, nos parece importante enfatizar que el equipo docente de cada institución, en búsqueda de proyectos compartidos de trabajo, puede aportar a un lenguaje común y a la identificación de intereses y problemáticas del conjunto si existe lectura compartida, comunicación de los marcos de referencia con los que cada ciclo trabaja, y si se someten los proyectos específicos de cada ciclo y de cada grado a la lectura y el aporte enriquecedor de los otros colegas.

El **Documento de Trabajo n° 3**, titulado «Consideraciones generales», no se presenta por áreas sino que tiene valor de referencia para todas las áreas y para el conjunto de los docentes de cada institución, independientemente del grado o ciclo en que se desempeñen. En este documento se presentaron consideraciones acerca del proceso de actualización curricular que se creyó necesario formular en función de lo que habían arrojado los múltiples contactos establecidos con las instituciones a través de las acciones de consulta y seguimiento, y a través del trabajo con los supervisores.

Recogiendo todos estos aportes, en el Documento de Trabajo n° 3 hicimos una referencia amplia al *proceso de actualización curricular*. En ella reafirmamos la vigencia del Diseño Curricular de 1986, definimos las funciones principales de la escuela, aclaramos el sentido de los documentos de trabajo en el proceso de actualización curricular, establecimos las diferencias y relaciones entre ellos y los Contenidos Básicos Comunes elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y aprobados por todas las jurisdicciones en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, y explicitamos la diferencia de enfoque que supone expresar la direccionalidad de las acciones escolares en términos de propósitos institucionales y no de objetivos.

También sistematizamos aspectos generales del *enfoque didáctico* compartido por todas las áreas. Al respecto, hemos insistido en la conveniencia de respetar una diversidad de enfoques entre las diversas áreas que no es caótica, no es ilógica, no es imprevisible, sino que resulta funcional al planteo de la especificidad del trabajo didáctico en cada una de ellas. A la vez, hemos procurado mostrar la unidad en la diversidad, al exponer las concepciones compartidas por todos los documentos acerca de la enseñanza y del trabajo en las escuelas. Como dijimos en el Documento de Trabajo n° 3, a todos nos preocupa lo que hemos llamado el desafío didáctico:

Finalmente, en el Documento de Trabajo n° 3 nos detuvimos en el análisis del trabajo institucional

que se espera de las escuelas en el marco del proceso de actualización curricular. Fundamentamos la necesidad de un trabajo institucional sobre el currículum, analizamos las acciones desarrolladas por las escuelas y sugerimos algunas líneas específicas de trabajo tendientes a enfatizar la reflexión sobre el currículum y los procesos de enseñanza a nivel institucional, nos detuvimos en la función de los coordinadores de ciclo y en el análisis de las condiciones institucionales que hacen posible el trabajo curricular.

Por sus contenidos, el Documento de Trabajo n° 3 es **de referencia imprescindible** para el conjunto de la institución escolar. Los colegas que se desempeñan en el segundo ciclo y que abordan la lectura de estos nuevos documentos, encontrarán en el Documento de Trabajo n° 3 numerosas consideraciones que -creemos- les serán útiles para situar su propia labor.

Las referencias que acabamos de realizar no implican que Uds. deban leer todos los documentos previos antes de abordar los Documentos de Trabajo n° 4. Por el contrario, si el documento que Uds. tienen en sus manos es su primer contacto con la producción curricular de la jurisdicción en los últimos años, es importante que, lejos de postergar su trabajo con ellos, los lean cuanto antes en instancias de trabajo compartido con sus pares, los analicen en todo o en parte, y pongan a interactuar desde el principio las propuestas que ellos vehiculizan con sus propias propuestas de enseñanza. Lo que sí queremos indicar es que una apropiación progresiva de los Documentos de Trabajo n° 4 supone su puesta en relación con los demás documentos producidos en el marco del proceso de actualización curricular, que brindarán más elementos para contextualizar los cambios y para establecer las líneas de trabajo a largo plazo que estamos proponiendo para el conjunto de la escolaridad.

¿Qué contienen los Documentos de Trabajo n° 4?

Anticiparemos brevemente el contenido de cada documento de área, de modo que tengan Uds. una visión de conjunto de los materiales que hoy reciben en sus escuelas y puedan organizar el trabajo interno de lectura y análisis de la forma que consideren más adecuada.

El **documento de Ciencias Sociales** para el segundo ciclo tiende a la instalación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de enfoques *explicativos* que superen la enseñanza solamente descriptiva, enunciativa o memorística y también los desvíos de la excesiva centración en lo que los alumnos ya saben acerca de la sociedad. Se intenta avanzar hacia un conocimiento *más conceptual*, que apunte al reconocimiento de relaciones, de contextos, de sentidos que hacen de las sociedades realidades complejas y dinámicas.

En cuanto a los contenidos escolares seleccionados en estos documentos:

- En el abastecimiento del agua en la ciudad, proponemos un enfoque que incluya a los agentes responsables de la organización del sistema y de la red de agua, la relación entre las diferentes formas de aprovisionamiento de agua y la diversidad de la calidad y condiciones de vida de las personas, y la noción de agua potable como mercancía que cuesta y hay que cuidar. Este contenido está sugerido para 4° grado.

- En la propuesta para el trabajo de la sociedad colonial, elegimos el estudio de la ciudad de Potosí en el siglo XVII, que es útil para mostrar que la sociedad colonial americana se organizó a partir de la valoración que la metrópolis hizo de los recursos, especialmente de los mineros. Este contenido está sugerido para 5° grado, con lo que se establecen líneas de continui-

dad con la propuesta del abastecimiento del agua en la ciudad, en lo que se refiere al trabajo conceptual, que apunte, como dijimos, al reconocimiento de relaciones, de contextos, de sentidos que hacen de las sociedades realidades complejas y dinámicas.

El **documento de Lengua** tiene, como los anteriores del área, el propósito esencial de alimentar las prácticas de la lectura y la escritura en la escuela.

Teniendo en cuenta los aportes de diferentes investigaciones y experiencias didácticas, el documento formula las condiciones que es necesario crear para que esas prácticas sociales conserven su sentido en el marco de la institución escolar y ofrece un abanico de proyectos y actividades que tienden a favorecer el desarrollo de los chicos como lectores y escritores.

Se plantea además una pregunta fundamental: ¿cómo hacer para que esas prácticas ejercidas en el contexto escolar lleguen a ser prácticas libremente asumidas por cada sujeto? Es decir, ¿cómo hacer para que los chicos pasen de ser alumnos- lectores a ser, simplemente, lectores?, ¿cómo hacer para que pasen de ser alumnos- productores de textos a ser personas que recurren a la escritura cada vez que lo necesitan?

Este problema constituye el telón de fondo de muchas de las propuestas de este documento, e inspira la progresión de las situaciones didácticas: de la elección por parte del maestro de la novela que se va a leer a la elección personal, de la lectura compartida de textos difíciles a una responsabilidad creciente de los chicos en relación con la comprensión, de la planificación como operación necesaria en toda situación de escritura a la planificación como una exigencia resultante de la producción de textos complejos (artículos cuya elaboración requiere lectura y resumen de textos diversos y reorganización de la información en un nuevo texto)... La propuesta intenta, en suma, mostrar un recorrido que conduce hacia la autonomía del lector y el escritor.

El **documento de Ciencias Naturales** presenta una propuesta de trabajo alrededor del tema «Los metales», que puede considerarse una ampliación del tema «Composición del suelo/minerales» propuesto por el DC 86 para 4º grado. La propuesta consiste en dos secuencias consecutivas de actividades:

1. ¿Qué sabemos sobre los metales?
2. Las propiedades de los metales

El documento persigue dos objetivos:

- ofrecer un ejemplo de tratamiento didáctico en Ciencias Naturales,
- ofrecer una propuesta didáctica que pueda ser adaptada y utilizada para la enseñanza del tema específico «Los metales».

Es, entonces, tanto un material de consulta como una propuesta que puede ser un instrumento útil para el trabajo en el área.

Cada una de las secuencias de actividades va acompañada de un apartado con orientaciones para el docente, en el cual se ofrece información conceptual sobre el tema, y reflexiones metodológicas sobre su enseñanza. A través de estas secuencias se concretan algunas de las ideas desarrolladas en documentos anteriores, que actualizan el diseño curricular vigente para el área.

Con este documento se pretende facilitar la enseñanza, actualizar algunos contenidos del DC 86 y ampliar y ejemplificar una propuesta para la enseñanza de las Ciencias Naturales, prestando

especial atención a cuestiones como discusión de hipótesis y conjeturas, observación, experimentación y registro de datos.

El **documento de Matemática** aborda la enseñanza de algunos conceptos del eje numérico en el segundo ciclo: la multiplicación, la división, las fracciones.

Asumido que el propósito central de la enseñanza es que los alumnos construyan el sentido de los conocimientos matemáticos, se busca desplegar los distintos significados que los conceptos tratados pueden cobrar.

Se presenta un análisis global de cada uno de los temas, se incluyen problemas que pueden ser planteados, algunos procedimientos posibles de los alumnos ante los mismos y situaciones didácticas analizadas.

El documento de **Formación Ética y Ciudadana** es el primero de una serie que aborda las diferentes perspectivas transversales que se propusieron para su tratamiento en el área en el Documento de Trabajo n° 1: la perspectiva transversal de la *Educación en la paz y los derechos humanos*. En este documento, se busca explicitar de qué manera la organización escolar asumirá los compromisos éticos que sustentan los derechos humanos, además de enseñar los conocimientos específicos que ellos demandan. Para ello, se plantean en primer lugar los aspectos conceptuales que dan sustento a esta perspectiva: ¿qué son la paz y los derechos humanos? ¿qué resonancias particulares tienen estos conceptos en nuestro país? En segundo lugar, se abordan los problemas, los desafíos y las propuestas específicas de la educación en la paz y los derechos humanos: ¿qué corrientes y experiencias se han desarrollado en este campo? ¿qué se propone para la escuela y para los alumnos? ¿qué dimensiones se incluyen en esta perspectiva? ¿cuánto y cómo la enseñanza de los derechos humanos y la paz transforma los fundamentos de las prácticas escolares? ¿qué contenidos conceptuales es pertinente enseñar y cómo hacerlo?

El **documento de Informática** desarrolla en profundidad la incorporación de la informática como recurso didáctico y herramienta para la producción. Como se recordará, ésta es la propuesta para el área que se ha sostenido en el documento de trabajo n° 1 y que complementada el documento n° 2 con el análisis de las modificaciones en la organización escolar que se requieren para esta modalidad de inserción curricular del área.

El nuevo documento expone además una descripción de una variedad de software educativos desde el punto de vista de su estructura global, forma de trabajo y uso. Se presentan además criterios didácticos para el uso y aprendizaje de estos materiales, tanto desde el punto de vista del docente de grado como del docente de informática, y se enumeran algunos criterios a tener en cuenta en la selección de software educativo.

El **documento de Educación Física** es una profundización del enfoque didáctico- disciplinar para toda la EGB. Está organizado en dos partes:

1. en la primera se retoman conceptos ya planteados en los documentos previos (idea sobre la Educación Física Escolar, saberes, competencias) para analizar cómo éstos definen las propuestas de enseñanza del docente y sus intervenciones en las clases,
2. la segunda parte intenta ejemplificar estas ideas a través del registro de las experiencias de los profesores de Educación Física que participaron en el Taller. Los temas en desarrollo son:

- el conocimiento del propio cuerpo,
- la construcción de la táctica
- las reglas del juego y la convivencia
- campamentos
- la planificación,
- la importancia de nuestras consignas,
- un abordaje desde la Educación Física de la problemática de la agresión en la escuela.

En el **área de Artes** se presentan dos tipos de documento de actualización curricular:

- bajo la propuesta común de poder reflexionar sobre las prácticas de enseñanza específicas para proyectar el trabajo didáctico, tanto el **documento de Plástica** como el **documento de Música** desarrollan una temática en particular: el trabajo por proyectos como forma de organización de las propuestas apropiada para trabajar desde estas disciplinas,

- por otro lado, se presenta un documento donde se plantean cuestiones generales sobre **Teatro y Expresión Corporal** y se desarrolla la propuesta de trabajar desde estas disciplinas la apreciación, la producción y la contextualización. Dada la situación actual de estas disciplinas, que no cuentan con un espacio curricular específico, este documento tendrá lectores variados: especialistas en la disciplina, profesores de Plástica y Música, profesores de Educación Física, maestros de grado con marcados intereses hacia el teatro o la expresión corporal.

En el **documento de Tecnología** se retoman algunas de las características distintivas de esta área y se propone una serie de criterios a tener en cuenta a fin de situar los propósitos de la misma en relación a las restantes. Se presentan los ejes de contenidos fundamentándolos dentro del marco teórico presentado en el Documento de Trabajo n° 1, se anticipan los criterios adoptados para diferenciar las tecnologías que serán estudiadas en cuarto grado de las de quinto y sexto, y se realiza una presentación razonada y fundamentada de los contenidos propuestos para el área. Finalmente, se proponen algunos criterios para facilitar la preparación de las futuras planificaciones anuales, y se analizan algunos de los criterios a tener en cuenta para seleccionar o diseñar las actividades de clase.

La necesidad del trabajo institucional:

Uno de los criterios que animan los procesos de transformación curricular que impulsa la jurisdicción es el de viabilizar el trabajo institucional sobre los temas y problemas que hacen a la definición curricular. Nos interesa enfatizar dos líneas de trabajo que venimos impulsando desde el principio del proceso de actualización y que han quedado explicitadas en el Documento de Trabajo n° 3:

1. **La definición de propósitos institucionales:** en el marco del proceso de actualización curricular, se ha decidido expresar la direccionalidad de las acciones escolares en términos de propósitos institucionales, y no de objetivos, lo que constituye una modificación con respecto al DC 86. Los propósitos expresan los compromisos que la escuela asume con los alumnos, con vistas a ofrecer condiciones favorables para el aprendizaje. Por tanto, un trabajo a abordar por los docentes del segundo ciclo y a impulsar por los equipos directivos es la reflexión acerca de lo que implica la formulación de propósitos institucionales y para el segundo ciclo.¹

2. **El fortalecimiento de los equipos docentes, y en especial del trabajo por ciclo:** por un lado, esto implica privilegiar todas las formas de reorganización de tiempos, espacios, personal, etc.,

Uds. pueden consultar un análisis más detallado de los propósitos institucionales en el Documento de Trabajo n° 3, "Consideraciones Generales".

que apunten a generar y/o consolidar formas colegiadas de trabajo y favorezcan la tarea por equipos de ciclo; pero a la vez, implica prever modalidades de trabajo que protejan contra la fragmentación, especialmente las tendientes a la articulación entre ciclos.

En línea con el fortalecimiento del trabajo institucional, los documentos de trabajo no contienen desarrollos exhaustivos de todo lo que debería entrar en el curriculum, sino que ponen todo su esfuerzo en hacer visible la pedagogía que sostiene la propuesta de transformación en conjunto o en un área en particular, con el objetivo de incrementar las capacidades y los recursos de quienes participan del proceso de transformación curricular para acceder a sus fundamentos y controlar su desarrollo.

Por lo tanto -insistiremos una vez más- los documentos que Uds. tienen en sus manos no son documentos para aplicar; sino para centrar las discusiones de los equipos de trabajo del segundo ciclo en aspectos críticos de las transformaciones curriculares que se requieren para mejorar la enseñanza, y para probar a través de propuestas concretas de enseñanza.

Esto significa, como hemos dicho, que estos documentos no sólo permiten, sino que requieren, un trabajo específico de los equipos docentes de las escuelas, con vistas a producir propuestas de trabajo que apunten a mejorar la enseñanza en dirección al desafío didáctico que compartimos con Uds.: instalar en las escuelas un trabajo didáctico que posibilite que todos los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales.

Hemos enfatizado muchas veces que no daremos por cumplida la transformación curricular cuando se sustituya un texto por otro, sino cuando, en la contrastación con el trabajo escolar cotidiano, las propuestas que estamos acercándoles se legitimen a través de modificaciones en la enseñanza y en la vida cotidiana de las escuelas que recojan el sentido de los cambios que se proponen. Por eso hemos dicho:

«Descontamos que, por mucho que se avance en la definición curricular, las prácticas comenzarán a modificarse de manera gradual y no del todo previsible. Además suponemos que los cambios reales resultan de un adecuado equilibrio entre continuidad e innovación, de un equilibrio en el que esta última tiene lugar sin lesionar los dispositivos que hacen al mantenimiento del sistema, que por ningún motivo debe quebrarse».

Documento de Trabajo n° 3.

En función de esto es que alentamos a que, en aquellos casos en que las instituciones, los equipos de ciclo o los docentes individuales consideren que están dadas las condiciones para ello, pongan a prueba los documentos diseñando propuestas que respondan a nuestra preocupación común de mejorar la enseñanza en el ciclo.

Anexo:

Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) - 10 de diciembre de 1948

La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de los Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1

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.

Artículo 2

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.

2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo, ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la Constitución o por la ley.

Artículo 9

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11

1. Toda persona acusada tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.
2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

Artículo 12

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 13

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14

1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.
2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada en delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 15

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar su nacionalidad.

Artículo 16

1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia; y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.
2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.
3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17

1. Toda persona tiene derecho a la propiedad individual y colectivamente.
2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 18

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.
2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de sus representantes libremente escogidos.
2. Toda persona tiene el derecho de acceso en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.
3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.
4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.
2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.
2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Artículo 29

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.
2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.
3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de la Naciones Unidas.

Artículo 30

Nada en la presente Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.