

EL APOORTE DE LAS CIENCIAS SOCIALES A LA EDUCACION EN LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS

Isabelino A. Siede* ¹

Resumen .

Este artículo analiza el significado de la educación en la paz y los derechos humanos, como contenido transversal novedoso que recupera tradiciones pedagógicas anteriores. Desde allí, se postula la necesidad de adecuación de la enseñanza de las ciencias sociales, en lo que atañe a la selección y el tratamiento de los contenidos disciplinares y valorativos.

Palabras Claves: Didáctica - Ciencias Sociales - Derechos Humanos -Diversidad - Paz.

Abstract .

This article analyzes the meaning of education in Peace and Human Rights. Education is considered a transverse and novel element, which retrieves previous pedagogical traditions. From this concept, it is possible to postulate the need of making the process of Social Sciences teaching adequate, when it is concerned to the selection and treatment of the value and subject contents.

Key Words : Didactics, Social Sciences, Human Rigths, Diversity, Peace.

*Coordinador del Equipo de Formación Ética y Ciudadana de la Dirección de Curricula de la Secretaría de Educación. Buenos Aires.

¹ Agradezco las lecturas atentas y los aportes singulares de Guillermo Micó y Adriana Serulnicoff.

En los últimos años, de la mano de las reformas educativas y las nuevas definiciones curriculares, se instituyeron los «temas transversales», que tanto entusiasmo generaron en diferentes latitudes. El análisis de su sentido en la enseñanza y los modos de su inclusión en la escuela requieren una reflexión específica, para evitar que se transformen en una moda más, que pasa sobrevolando la realidad de las aulas. En este artículo, nos interesa detener la mirada en uno de aquellos «transversales» que aparece en los nuevos diseños curriculares y en las propuestas editoriales: la educación en los derechos humanos, frecuentemente asociada con la educación para la paz. Analizaremos, en particular, al aporte que la didáctica de las ciencias sociales puede hacer a su enseñanza.

Paz y derechos humanos en la educación: memoria de largas búsquedas.

En la cresta de la ola, parece una novedad lo que en realidad proviene de largas tradiciones de la pedagogía y la enseñanza. Hubo una vertiente europea de educación para la paz, vinculada al origen de la “escuela nueva” en los tiempos de las guerras mundiales y de la entreguerra. La paz que se buscaba entonces era principalmente la ausencia de guerra y la resolución no armada de futuros conflictos por vía de la comprensión internacional. En ese marco, se esperaba que la escuela dejara de promover identidades nacionales sustentadas en odios y competencias de larga data y asumiera un enfoque más pluralista. Así se explica, por ejemplo, la intervención de María Montessori en el Congreso “Educar para la paz”, celebrado en Copenhague en 1937:

La preparación de la paz a través de la educación es la obra más eficazmente constructiva contra la guerra, dado que las guerras de hoy no se justifican por las exigencias de los pueblos, ni le ofrecen ninguna esperanza de progreso.” (Citado por JARES; 1991. Pág. 21).

Aún hoy, existe una corriente importante de educación para el desarme.² Esta temática adquiere una relevancia nueva en la Europa post-caída del Muro de Berlín y otras zonas del nuevo mapa ideológico del mundo, que suscita o renueva conflictos a veces difíciles de anticipar y de encaminar por vías diplomáticas.

Después de las guerras mundiales, se inició una tradición de educación para la memoria del Holocausto, que hoy conocemos como “enfoque negativo” de la educación para los derechos humanos. Su preocupación primordial era no olvidar para no repetir, por lo cual se exponían a los estudiantes las imágenes generalmente crudas y conmovedoras de las violaciones recientes. Entre los efectos no deseados de esta vertiente, algunos de aquellos estudiantes sintieron un fuerte rechazo por saturación y, por otra parte, este enfoque acentuó la reducción de los derechos humanos a los derechos individuales, en desmedro de sus aspectos sociales y culturales.

En América Latina, la preocupación por los derechos humanos echó raíces en los enfoques de educación popular que trabajaban con técnicas participativas y se vinculaban con procesos socio-políticos de liberación. En esta línea, los derechos sociales y económicos cobraron primacía y ,

² Véase, por ejemplo, el material *Armamos la paz* realizado en España por el Seminario de Educación para la Paz.

enciertos casos, su defensa perdía la dimensión del conjunto de la sociedad: la liberación del pueblo podía justificar la quita de los derechos individuales de los sectores tradicionalmente dominantes. La paz ya no se concibió como ausencia de conflicto entre las naciones, sino como fruto del desarrollo autónomo de los países y de la justicia distributiva entre las clases sociales. Por otra parte, disminuyó ostensiblemente la defensa de los mecanismos democráticos de gobierno, pues se los veía ineficaces o contradictorios con el camino de la liberación social y política. Este desencanto con la democracia abrió, en cierta medida, las puertas de las dictaduras militares.

Tras el terrorismo de Estado, las sociedades latinoamericanas quedaron quebradas y se inició un proceso de reconstitución de los lazos sociales, que aún transitamos. En ese contexto, hubo experiencias de recuperación de la memoria que implicaron la entrada de técnicas de educación popular en la escuela pública y se abrió el desafío de la participación, como un aprendizaje que la sociedad debía realizar junto con la escuela. Este período acentuó el enfoque positivo que trasciende la denuncia de lo ocurrido hacia el anuncio de lo que se busca construir, pues los derechos humanos son también un sueño y una tarea por delante. Este enfoque es el que prima en la actualidad en muchos países del subcontinente y cabe reflexionar que, en algunos casos, el acento en lo positivo desdibujó la tarea de denuncia que, a nuestro entender, sigue siendo relevante en una propuesta pedagógica integradora. Si el enfoque negativo formaba “pesimistas críticos”, a veces la tendencia positiva busca formar “optimistas ingenuos”. Por nuestra parte, no renunciamos al desafío de formar “optimistas críticos”, actores de una ciudadanía que necesitamos conquistar.

En los años '80, el SERPAJ de Uruguay abrió el camino con propuestas educativas y, en Argentina, fue particularmente significativo el trabajo que desarrolló el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (MEDH), que publicó *Aprender con los chicos* (KLAINER-LÓPEZ-PIERA; 1988)³, un libro con propuestas de enseñanza que marcó un hito en la educación en derechos humanos. El título del libro resultaba particularmente representativo de la situación socio-histórica: había que aprender junto con los chicos, pues nadie podía “enseñar” a participar, a ser tolerante, a ser democrático en una sociedad marcada por el autoritarismo, como era la Argentina tras la mayor caída y degradación de su historia.

A quince años del retorno al sistema representativo, la profundización de la democracia en nuestro país sigue siendo el norte buscado. En tal sentido, la escuela tiene un lugar de singular importancia en la recuperación de la ética social imprescindible para la consolidación de las instituciones democráticas y para el análisis crítico de las necesidades sociales de la población en la actualidad. Necesitamos avanzar hacia una concepción integral de los Derechos Humanos, que incluya tanto los derechos civiles y políticos como los económicos, sociales y culturales. Ambos estaban integrados en la Declaración Universal de 1948, pero se bifurcaron en la dinámica de lucha entre bloques económico - ideológicos y hoy es necesario reinstaurar aquella integralidad.

³ Actualmente, se está preparando una reedición corregida y aumentada del mismo.

El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos. (1996-2005) nos permite recorrer nuevamente y resignificar estas tradiciones que convergen en las miradas actuales sobre el papel de la escuela. Derechos Humanos no es algo que “les sucede a otros”, sino algo que involucra a todos. No es la expresión de algunos problemas puntuales, sino la base de 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.

Los desafíos actuales de la EPDH en América Latina

Hay consenso en considerar que la educación en derechos humanos se inscribe en el marco básico que fundamenta la tarea escolar, en tanto implica todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar. No podríamos entender la inclusión de estas problemáticas si no es como una revisión radical de la relación pedagógica entre docentes, alumnos y contenidos de enseñanza. En este sentido, los derechos humanos son un punto de vista desde el cual analizar los contratos de convivencia, las normas y los valores de la escuela. Se trata de una visión totalizadora, en la que nada de lo que ocurra en el escenario educativo queda fuera.

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 currículum 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 irremediabilmente 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).

En el ámbito de los contratos pedagógicos, 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. Desde esta perspectiva, proponemos que cada escuela⁴:

- 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.
- Adecue sus prácticas y discursos a los valores que se han consensuado internacionalmente como de validez universal para la educación.
- Incorpore nociones e informaciones relacionadas con las problemáticas mundiales y locales acerca de la paz y los derechos humanos.

⁴ Estos propósitos y buena parte del contenido de este artículo integran el Documento "Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos", publicado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como material de desarrollo curricular para todas las escuelas de enseñanza básica.

- 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.
- 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 escuelas⁵.
- 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.

Una preocupación central ineludible es evitar los cercenamientos, las deformaciones de los derechos humanos y de la paz, en pos de reconstruir su integralidad en la enseñanza. Sin embargo, también la experiencia nos ha mostrado la necesidad de plantear prioridades, entendidas como énfasis particulares de un momento dado, primeros propósitos para una educación que siempre transcurre en un contexto sociocultural específico.

¿Cuál sería, entonces, el principal desafío de una educación fundada en los derechos humanos hoy en América

⁵ Este propósito requiere naturalmente de una política institucional pluralista y continente por parte de las autoridades de los sistemas educativos.

Latina? Es impensable que hallemos una respuesta única e incontrovertible, pero intentaremos formular una prioridad que dé un norte claro al papel que deben jugar los derechos humanos en el currículo escolar.

Desde lo que sucede en Argentina, podemos postular algunas preocupaciones que tal vez trascienden los marcos nacionales. En este momento, muchas de nuestras escuelas reconocen dificultades en la inclusión de las variedades y diferencias. Es bastante frecuente hallar situaciones conflictivas originadas en las diferencias étnicas (maltrato hacia los inmigrantes coreanos, chinos, bolivianos, paraguayos, peruanos, etc.), sociales (desprecio hacia los “villeros”, como se llama aquí a quienes en otras geografías viven en cantegriles, favelas y barrios marginales) o corporales (críticas y burlas a los “negros”, los “gordos”, los “chicatos”, etc.). En los medios de comunicación y principalmente en la televisión, “cargar” o “gastar”⁶ a otros parece ser un condimento esencial de las relaciones humanas y así lo plantea la sociedad adulta a los niños y jóvenes. En consonancia, 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.

⁶ Las expresiones que actualmente se utilizan en Argentina tienen una significación clara. “Cargar” es adosarle a otro una carga, un peso molesto de llevar. “Gastar” es agotar la resistencia del otro, hacerlo perder parte de sí.

Las dinámicas de inclusión, segregación y exclusión que se dan dentro de cada grupo escolar se insertan en dinámicas propias de cada comunidad y también en procesos más largos y profundos que han sesgado la conformación de las identidades nacionales y moldearon los idearios y matrices básicos de sus instituciones de enseñanza. En el nivel macrosocial, la convivencia suscita nuevos códigos no siempre inclusores de todos los sectores y grupos de la sociedad.

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 angustiada 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 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 lo que sucede en las escuelas: en el nivel microsociales 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 de un deterioro ético significativo.

¿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. En algunos casos, los docentes se suman o entran en complicidad con situaciones que “no son tan graves, ya que el chico no dice que le moleste”. En otros casos, la escuela establece como norma algunas prohibiciones. Consecuentemente, las burlas, las cargadas y los desprecios cotidianos no desaparecen sino que se ocultan y, a veces, se agudizan.

En este contexto, entendemos que es necesario abordar el trabajo sobre los valores que se esconden detrás de las segregaciones y exclusiones, pues lo que se está violando es el *derecho a ser diferente* o, en una expresión más apropiada, *el derecho a la particularidad*. Desde esa óptica, uno de los desafíos claves es analizar las diferencias que provocan discriminación, para buscar estrategias que nos permitan revertirlas:

- diferencias ideológicas, políticas o religiosas: que generan críticas y exclusiones a los que no pertenecen a los grupos actualmente dominantes o mayoritarios;
- diferencias de carácter económico, social y cultural: que marcan desigualdades cotidianas en desmedro de los sectores socialmente desfavorecidos;
- diferencias físicas o de apariencia: que ponen “en la pica” a quienes se apartan de los cánones de la moda y la belleza del mundo actual.

La diversidad está en el origen y en la posibilidad misma de la vida. 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. 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 “morocho” 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?

Este es el primer desafío del momento, que compromete a la totalidad de la escuela: incluir al «otro», aceptar la diversidad y denunciar la desigualdad, promover la particularidad de cada cual en el marco de una personalidad moral autónoma y solidaria con sustento en la conciencia histórica de la dignidad.

3. Un cambio de los enfoques que dan sustento a la enseñanza de las ciencias sociales.

Formulado el problema desde preocupaciones estrictamente pedagógicas, se torna necesario plantearnos caminos a seguir en cada una de las áreas y la enseñanza de las ciencias sociales es uno de los lugares claves en este proceso. Debemos postular estrategias para que la

enseñanza escolar ayude a revertir las dinámicas de segregación y exclusión que se dan en la sociedad, pero antes aun, necesitamos analizar en qué medida algunas prácticas escolares actualmente las promueven o favorecen.

Tras un minucioso análisis de libros de texto y programas de enseñanza de variados países de distintos continentes, Marc Ferro llegó a la conclusión de que la historia que se enseña en cada lugar sesga notablemente la visión del mundo que se propone a los estudiantes. De alguna manera, la «historia oficial» que se enseña en las escuelas contribuye a formar una mirada deformada y deformante de la realidad social:

No nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia. Sobre esta imagen, que para cada quien es un descubrimiento del mundo y del pasado de las sociedades, se incorporan de inmediato opiniones, ideas fugitivas o duraderas, como un amor..., al tiempo que permanecen, indelebles, las huellas de nuestras primeras curiosidades y de nuestras primeras emociones. [...] Ya es hora de confrontar hoy todas esas representaciones pues, con el crecimiento del mundo, con su unificación económica pero con su estallido político, el pasado de las sociedades es más que nunca uno de los envites de las confrontaciones entre Estados, entre naciones, entre culturas y etnias." (FERRO; 1981. Pág. 9).

¿Dónde nacen y se manifiestan esas miradas sesgadas?
¿Cuáles son las prácticas de aula y los criterios didácticos que las legitiman? A manera de hipótesis, podemos postular algunas de las características de la enseñanza de las ciencias sociales que transitan en esa dirección. No se trata de características uniformes ni únicas en las escuelas, sino de

modalidades típicas que se dan de manera más o menos pura, más o menos constantes en nuestras instituciones:

- La enseñanza de las ciencias sociales suele presentarse como un saber acabado e incuestionable, de características enunciativas. La tarea de los estudiantes es frecuentemente «recordar» o «retener» los conocimientos que otros han producido, sin acceder a las características de la producción de dicho conocimiento, ni plantearse las preguntas que en algún momento suscitaron investigación. Esta «*modalidad apodíctica*» no contribuye a formar ciudadanos críticos, que puedan recurrir activamente a sus saberes acerca de la historia y de la geografía en el momento de leer el periódico o escuchar un noticiero, participar de una organización comunitaria o decidir su voto en las elecciones de gobierno. Se trata más bien de un saber enciclopédico y erudito que encubre la potencialidad de las ciencias sociales en la comprensión y transformación de la realidad social.
- La enseñanza de las ciencias sociales ha ingresado a nuestras escuelas con la finalidad de incluir a los estudiantes en una «identidad nacional», generalmente diseñada en ámbitos de los sectores dominantes y más apegada a los símbolos y los gestos patrios que a la búsqueda de respuestas para las necesidades vitales de quienes integran cada nación. De este modo, la enseñanza de la historia, en algunos casos, sigue teñida de una «modalidad épica» incuestionable y acabada, con sus héroes y mitos, forjando la identidad nacional en una homogeneización en la que la identidad de los estudiantes sólo puede «fundirse» o resistir.

- La enseñanza de las ciencias sociales suele reducir su mirada a los personajes socialmente relevantes y, preferentemente, a sus acciones en el nivel político-institucional. De esta manera, la diversidad y la totalidad social quedan fuera del objeto de enseñanza. El pueblo puede «querer saber de qué se trata», pero siempre son otros los que «tratan» y es poco relevante lo que la gente del pueblo efectivamente «haga». Esta «modalidad superficial» sólo presta atención a lo que ocurre en la punta visible del iceberg, pero se interesa poco por la totalidad en la cual se inserta.⁷
- La enseñanza de las ciencias sociales suele reducir su análisis de la realidad social a aquello que ocurre u ocurrió en algún momento del pasado y dedica poco tiempo a analizar lo que pudo suceder o lo que se buscó que sucediera. Nos referimos a las ideas alternativas, las propuestas no triunfantes, los sueños incumplidos de cada generación, que de algún modo sirven para entender la distancia entre nuestros propios sueños y lo que podemos construir en la actualidad. Enseñar una historia basada sólo en la voz de los vencedores y justificar su triunfo en factores determinantes es una poderosa herramienta de difusión del conservadurismo social y político. Esta

⁷ También es una herramienta paralizante la inclusión ingenua de los sujetos marginados para otorgarles un sitio de lastimosidad. Esa suele ser la escena cuando se presta atención al «Día de la Mujer», el «Día de los Trabajadores» y otros tantos, para compadecernos de ellos, pero que quede bien claro que los más de trescientos días restantes son de festejo para los otros.

"modalidad determinista" plantea que las ciencias sociales tienen explicación para todo, pero poco margen para la propuesta, para la detección de desafíos y la formulación de ideales para la humanidad.

Junto con estas modalidades, hay crecientes esfuerzos significativos para hallar caminos alternativos y entre ellos inscribimos nuestras reflexiones. En la práctica de las aulas, necesitamos hallar estrategias de inclusión del otro y de inclusión de particularidades en una ciencia social que muchas veces oscila entre lo general y lo singular. Esto supone una revisión de los contenidos y las prácticas de enseñanza, con particular énfasis en algunos aspectos:

- La enseñanza de las ciencias sociales tiene que generar preguntas allí donde hay respuestas automáticas, de tradición cultural: atacar los prejuicios cotidianos, promoviendo "juicios" fundados en información veraz, en reflexión crítica, en un análisis con perspectiva.
- La enseñanza de las ciencias sociales tiene que promover una identidad que incluya la conciencia de la propia dignidad y la dignidad de los otros: en nuestra sociedad donde frecuentemente la prepotencia es un valor⁸, la escuela

⁸ Aquí hay que considerar la fama que los argentinos ostentamos en los demás países de América Latina. Las humoradas acerca de la soberbia de los argentinos tienen más relación con la idiosincrasia porteña o de las grandes ciudades que con el resto del país, pero reconoce raíces en tradiciones nacionales como la valoración de la "viveza criolla" o la "piolada", que consisten en burlarse de los demás o transgredir las normas sociales con impunidad.

puede contribuir a darle voz a los silenciosos y bajarle el volumen a los que gritan demasiado.

- La enseñanza de las ciencias sociales tiene que incluir sujetos sociales no reconocidos aún en el discurso escolar: también las mujeres hicieron historia, los indígenas americanos tienen palabra propia, los pobres son parte de la realidad. Necesitamos abrir las puertas de la escuela a lo que se oculta, lo que se silencia y lo que se olvida: en nuestras sociedades “olvidadizas”, ser agentes de la memoria. En nuestras sociedades mediáticas, la escuela debe ser denunciante de todo lo que nunca llega a la televisión (la “plaza” del siglo XX) o de lo que llega sesgado o deformado.
- La enseñanza de las ciencias sociales tiene que plantear claramente los desafíos del mundo: todo lo que queda por construir y por construirnos. Sabemos que no vivimos en el mundo ideal, pero la escuela suele enseñar la historia en términos de algo cerrado e irresoluble. Unas décadas atrás, los maestros progresistas criticábamos el mundo y parecía que el cambio social estaba a la vuelta de la esquina. Transitando los noventa, la crítica de la realidad suele generar más bien actitudes escépticas del tipo «ya no hay nada que hacer», pues la denuncia se torna estéril cuando faltan utopías. A prudente distancia de las fantasías voluntaristas y de las críticas paralizantes, los educadores podemos afirmar que la historia no termina y espera mucho de cada uno de nosotros.

Desde estos supuestos, postulamos algunos objetivos generales para la educación en Derechos Humanos desde el área de ciencias sociales. Proponemos que los alumnos:

- Avancen en la comprensión de procesos y hechos de la historia mundial, regional y local que signaron el desarrollo de la paz y los derechos humanos, sea por su violación o por su conquista progresiva.
- Identifiquen algunos movimientos históricos y personajes 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 los grupos sociales y 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.

4. Algunos criterios didácticos para el aula.

La definición de contenidos supone en sí misma la explicitación de criterios de selección, que hacen referencia a necesidades y posibilidades de la enseñanza. Del mismo modo, 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.⁹

A. Incluir lo hechos¹⁰ 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 atropello 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

⁹ Se trata de tres criterios presentados en el documento «Perspectivas transversales para la Formación Ética y Ciudadana» (1996).

¹⁰ Elegimos hablar de “hechos” en un sentido amplio para referirnos a la realidad social que se distingue de los “derechos”, pero esto no supone una mirada reducida a los aspectos fácticos, tal como tradicionalmente se han comprendido los “hechos” en la enseñanza de la historia.

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 o 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 escapan a las 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 presentadas, 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:

- 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).

B. 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 SACAIVINO; 1995. Pág. 39).

La paz y los derechos humanos se juegan en ámbitos pequeños (familia, escuela, barrio) tanto como en espacios públicos amplios (el país, el mundo, otros grupos sociales, etc.). Optar por el abordaje sólo en uno 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).

Esta necesidad de vincular lo lejano y lo cercano para evitar las miradas sesgadas se puede ver en un caso concreto. Un tema habitual en la enseñanza en el Nivel Inicial o los primeros años de la Educación Básica es “la familia”. Se trata de un contenido bastante poco claro y con cierta finalidad moralizante, enraizada en la función de producción social que se otorgó a la escuela en el período de organización nacional de cada país. ¿Qué sentido podríamos darle hoy a esta enseñanza? ¿Qué mirada permitiría incluir allí la diversidad, evitando la presentación de “modelos”, acerca de lo que la familia “debe ser”?

En otra ocasión abordamos este tema (SIEDE; 1998) y desarrollamos qué tipos de diversidad podemos establecer para la enseñanza. Siempre la diversidad se define desde algún punto de vista y, en este caso, podemos posicionarnos en los alumnos, para establecer categorías genéricas de donde pueden proceder sus conocimientos previos:

- *Diversidad cercana en contacto personal*: es la que suele darse en los grupos-clase o en los barrios, donde la

diversidad existe entre las familias de los alumnos y entre familias vecinas que interactúan entre sí.

- *Diversidad cercana sin contacto personal*: es la que se presenta en barrios o localidades donde coexisten sectores socioeconómicos o grupos culturales diferenciados, que no interactúan en forma directa (no confluyen en las mismas organizaciones educativas y sanitarias, no realizan sus compras en los mismos comercios, etc.)
- *Diversidad lejana con representaciones*: incluye la diversidad que se conoce a través de la televisión, de los viajes de vacaciones, de las revistas o los diarios, etc. Por contactos indirectos o circunstanciales, los niños tienen algunas representaciones acerca de los grupos diferentes del propio.
- *Diversidad lejana sin representaciones*: es la que alude a grupos desconocidos por los alumnos, que sólo pueden aparecer en el aula de la mano del docente, de un invitado o del contacto particular de uno o varios de los niños, pero no de todos.

El enfoque concéntrico (predominante en la bibliografía y los diseños curriculares de Ciencias Sociales de los años '80) recomendaría partir de lo cercano en contacto personal y avanzar progresivamente hacia lo lejano sin representaciones. Sin embargo, la diversidad cercana en contacto personal es la más difícil de convertir en objeto de estudio, pues es la que involucra en mayor medida los afectos y el universo personal de cada niño. Por este motivo, difícilmente se pueda conceptualizar sobre las experiencias que los alumnos aportan. La autocensura que anida en el

maestro cuando habla con ellos sobre sus familias, con temor de tocar algún punto sensible, nos permite suponer lo que sucede en los niños. Por eso, entendemos que este no es el único y tampoco el mejor lugar para empezar. Uno de los supuestos que debemos erradicar de nuestra tarea es la *creencia en que el objeto de estudio son las familias de los alumnos*. Por el contrario, el propósito general es abordar la enseñanza de *la familia como organización social condicionada*, para comprender a *cada familia como grupo primario contextualizado*, inmerso en *variables culturales* que lo moldean y le dan sentido y sobre las cuales las familias operan para reconstruirlas y resignificarlas.

¿Qué ocurre con las otras categorías? La diversidad cercana sin contacto personal permite una mayor objetivación y distanciamiento, pero también suscita numerosos prejuicios y resquemores. Aquello que, estando cerca, se desconoce, vive bajo el aliento de la sospecha: “los de ese barrio son todos ladrones”, “esos son pitucos”, “tené cuidado con los gitanos, los negros, los judíos, los no judíos, etc.” Por este motivo, este es un nivel que, en algún momento del recorrido didáctico, se debe abordar, ya que precisamente disolver los prejuicios y la discriminación es uno de los objetivos subyacentes al abordar la diversidad. No obstante, si el rechazo aflora de inmediato, tal vez no sea conveniente, estratégicamente, empezar por acá.

La diversidad lejana es la que mejor permite el abordaje como objeto de conocimiento, ya que suscita menos movilización de afectos. El problema es aquí cómo empezar, cómo vincular esa nueva información con los intereses de los alumnos y de qué manera motivarlos a aprender. En ese

sentido, la diversidad lejana con representaciones permite un ingreso más fluido al tema: si proponemos a los niños estudiar las familias de los “indios”, seguramente lo vincularán con las imágenes que vieron en televisión.¹¹ En el tratamiento, entonces, de una y otra variante de la diversidad lejana habrá que presentar nueva información y, en caso de haber representaciones, habrá que analizarlas para arribar a una visión más justa y objetiva de la realidad estudiada. Posteriormente, el estudio de lo cercano, del entorno propio, se verá enriquecido por un recorrido más amplio que legitima la diferencia.

Este criterio que hemos ejemplificado con la enseñanza acerca de las familias puede ser útil en las miradas escolares sobre otros aspectos de la realidad social: los problemas urbanos, los movimientos migratorios, etc.

C. Presentar la gesta de luchadores y movimientos por la paz y los derechos humanos.

Los valores ya no emergen más de una pedagogía modernista de fundamentalismo y verdades universales, ni desde discursos tradicionales basados en identidades fijadas y con su estructura requerida de final. Para muchos jóvenes, el sentido está agotado, los mas-media se han convertido en un sustituto de la experiencia, y lo que constituye el entendimiento se forma en un mundo de diferencias descentrado y disperso, de diferencia, desplazamiento e intercambios. [...] El desafío para los educadores críticos es cuestionar cómo se debería usar la pedagogía crítica para anular las peores dimensiones del criticismo cultural postmoderno mientras se apropia de sus aspectos más radicales. (GIROUX; 1994. Pág. 113).

¹¹ Este y otros ejemplos están pensados desde el entorno de clase media urbana, en este caso, de Buenos Aires.

Una de las pretensiones fracasadas de nuestra propia escolaridad fue la inculcación de modelos de vida en la figura de héroes nacionales acartonados y broncíneos que nos daban pocas respuestas para enfrentar los dilemas éticos de nuestra vida personal. Tiempo después, pudimos reconciliarnos con ellos cuando entendimos sus luchas y sus tribulaciones en el marco de vidas generalmente más ricas y tiernas que las memorias oficiales elaboradas por los grupos de poder. Sin embargo, los próceres decimonónicos siguen lejos de las expectativas de nuestros niños y adolescentes y a nosotros mismos nos cuesta volver a encarnarlos para presentarlos vitales en la sala de clase. Así, casi sin proponérselo, la escuela se fue retirando del «mercado de modelos» que se ofrecen a las nuevas generaciones. Su lugar lo ocuparon los medios masivos que muestran personajes actuales aparentemente más cercanos a las experiencias vitales de nuestros alumnos. Sin embargo, no suele tratarse más que de “personajes” mediáticos, definidos en torno a dos o tres características básicas que no atañen a su personalidad total: los nuevos modelos del rock y la televisión no son más ricos en matices que Blancanieves y el Príncipe Azul. En definitiva, cada modelo oculta las bases reales sobre las que está construida su leyenda y brinda pobres elementos para orientar las propias elecciones.

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. La historia de nuestro siglo, presenta modelos interesantes, discutibles, polémicos

e irremediamente reales, que bien pueden servir para el análisis de nuestros jóvenes. Las vidas del «Mahatma» Gandhi, Martin Luther King, Teresa de Calcuta, entre muchos otros, nos muestran “personas” enteras y complejas, contradictorias y cambiantes, en tensión permanente con su contexto histórico, a las que podemos acercarnos sin temor de encontrarnos con cartón pintado. Nuestra tarea será llevarlos al aula sin trivializarlos o endiosarlos, las dos estrategias que la escuela ha utilizado para esterilizar los modelos que presentaba. Asimismo, convendrá rescatar las instituciones y personas que, en la actualidad, trabajan por la paz y los derechos humanos en el mundo.

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.¹²

5. A modo de cierre.

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).

¹² También desde el estudio de la lengua puede adoptarse como género para elaborar proyectos de lectura.

Los cambios en las mentalidades y en las actitudes son quizá los cambios más difíciles de lograr en nuestros alumnos, sobre todo si pretendemos avanzar a contrapelo de los mensajes que reciben a diario de otras agencias socializadoras. Sin embargo, esto que parece indicar la imposibilidad del desafío es también una legitimación de su pertinencia. No necesitamos enseñar a nuestros alumnos la necesidad de respirar: la conocen y la satisfacen. Necesitamos sí proveerlos de saberes y experiencias que, si no es la escuela, quizá nadie les provea en su vida. Uno de esos aportes significativos es el mensaje de inclusión del otro que está detrás de los derechos humanos y que una buena enseñanza de las ciencias sociales puede contribuir a forjar.

La primera certeza que debemos recuperar es que la enseñanza de las ciencias sociales puede ser una herramienta para la formación de la ciudadanía, para que nuestros alumnos entiendan que la historia y la geografía pueden darles elementos para comprender y transformar su propia realidad.

Los derechos humanos demandan la enseñanza de los saberes para ser ciudadanos del mundo, para ser sujetos de derecho que saben en qué mundo viven y para tener conciencia histórica del presente. Promovemos una educación que permita a nuestros alumnos reconocerse miembros de una comunidad en una red de comunidades, para entender desde qué lugar nos incluimos en la aldea global. En ese sentido, en América Latina debemos empezar por incluir al otro, que es nuestra deuda largamente impaga.

Es un desafío que convoca a los actores cotidianos de la escuela, principalmente los docentes. Se trata de una conciencia que buscamos 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 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.

Bibliografía.

- CALVO, Silvia; SERULNICOFF, Adriana y SIEDE, Isabelino (1998). **Retratos de Familia**. Buenos Aires. Paidós (en prensa).
- FERRAO CANDAU, Vera María y SACAVINO, Susana (1995). "*Derechos Humanos, educación y ciudadanía*" en VV.AA.: **Democracia, Pedagogía y Derechos Humanos**.
- FERRO, Marc (1981). **Cómo se Cuenta la Historia a los Niños en el Mundo Entero**. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo (1994). **Cartas a Quien Pretende Enseñar**. México. Fondo de Cultura Económica
- GIROUX (1994). "*Jóvenes, diferencia y educación postmoderna*" en VV.AA.: **Nuevas Perspectivas Críticas en Educación**.
- GUTMAN, Sergio y SIEDE, Isabelino (1996). "*Perspectivas transversales para la formación ética y ciudadana*", publicado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como material de desarrollo curricular para todas las escuelas de enseñanza básica.
- 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 – PIERA, Virginia (1988). **Aprender con los chicos; propuesta para una tarea docente fundada en los derechos humanos**. Buenos Aires. Ediciones del Movimiento Ecueménico por los Derechos Humanos.
- MAGENDZO, Abraham (1996). "*Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia*" en VV.AA: **Estudios Básicos de Derechos Humanos VI**.
- ROMERO, Luis Alberto (1994). **Breve Historia Contemporánea de la Argentina**. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

SIEDE, Isabelino (1997). *"Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos"*, publicado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como material de desarrollo curricular para todas las escuelas de enseñanza básica.

SIEDE, Isabelino (1997). **Todos y cada uno frente al desafío de los derechos humanos.**

SIEDE, Isabelino (1998). *"Palabras de familia; unidad y diversidad en la enseñanza"* en CALVO-SERULNICOFF-SIEDE: **Retratos de Familia.**

TONUCCI, Francesco (1995). **Con Ojos de Maestro.** Buenos Aires. Troquel. Con la colaboración de Gladys Kochen.

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

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. **Nuevas Perspectivas Críticas en educación.** Buenos Aires – Barcelona – México, Paidós.