

Abraham Magendzo

DERECHOS HUMANOS Y CURRÍCULUM ESCOLAR

Abraham Magendzo K.
IIDH
Julio 2002

MFN-6564

A manera de apertura

Para los que hemos trabajado por años en educación en derechos humanos, la relación entre currículum y derechos humanos ha estado siempre presente. Relación que se ha caracterizado por ser compleja; complejidad que se ha agudizado con las Reformas Curriculares que están operando actualmente en la totalidad de nuestros países. Me parece importante, entonces, que desde los inicios de esta presentación referida a la relación currículum y derechos humanos abandonemos una cierta postura un tanto “inocente” y digamos sin tapujos que nos estamos introduciendo en un campo tensional, conflictivo y problemático. Conflictividad que nos exige ser mucho más agudos en nuestro análisis, que requiere develar las contradicciones y no ocultarlas, que nos induce a apoyarnos en esquemas teóricos más bien críticos que funcionales y que, por sobre todo, nos demanda tener un gran nivel de humildad para reconocer que todavía estamos en los inicios de un camino que iniciamos en la década de los ochenta pero que tiene un trecho largo aún que recorrer.

Desearía adicionalmente hacer notar desde un principio que asumiré - para establecer la relación entre currículum y la educación en derechos humanos, una perspectiva crítica del currículum, vinculada a la teoría curricular crítica. En otras palabras, deseo ser muy franco con Uds., y decirles que **no** estoy tomando una postura neutra para comprender la relación entre currículum y educación en derechos humanos, sino que muy por el contrario, la veo como una acción eminentemente política y transmisora de ideologías, que debiéramos, a mi parecer, explicitar.

Establecer una relación estrecha entre el currículum y la educación en derechos humanos, significa, entre otras cosas, incorporar en el proceso de seleccionar, organizar transferir y evaluar el conocimiento curricular, el sentido y el compromiso liberador-emancipador, ético-moral, procurador de justicia social, de responsabilidad solidaria, de empoderamiento personal y colectivo, de construcción de sujeto de derecho, con la que la educación en derechos humanos se ha comprometido. Dicho de otra manera, la educación en derechos humanos se constituye en un criterio importante para tomar decisiones respecto a los objetivos y contenidos del currículum, entrega pautas para

CEDO-5184

MFN 18079

la estructuración del curriculum y orienta los principios de la pedagogía y de la evaluación.

Preguntas claves

Cabe señalar que cuando estamos haciendo referencia al curriculum, estamos definiendo el conocimiento que se espera que los estudiantes accedan y aprendan. El currículum escolar, entonces, representa el conocimiento legítimamente seleccionado y organizado para su enseñabilidad y aprendizaje.

Desde la postura crítica que estamos asumiendo, surgen, entre otras las preguntas, siguientes:

- ¿qué es lo que debe estimarse como conocimiento curricular? ;
- ¿cuáles son los criterios para seleccionar el conocimiento? ;
- ¿ cómo se determina que un conocimiento es más valioso que otro? ;
- ¿ a quién es atribuible el poder de seleccionar el conocimiento?, ¿ Quién otorga dicho poder? ;
- ¿Cómo se relaciona el control del conocimiento con la distribución del conocimiento? .

Estas interrogantes no siempre han estado en la mesa de los que elaboran curriculum. Existe una tendencia por silenciarlas. No hay intención por develar el juego de intereses, ideologías y visiones de mundo diferentes, discrepantes y a veces antagónicas que subyacen en la toma de las decisiones curriculares. A mi parecer, no se desea enfrentar con “honestidad” el rol que le cabe a la educación en la sociedad. Pienso que si deseamos ligar la educación en derechos humanos con el curriculum, responder a estas preguntas es algo ineludible

Negociando saberes

Hoy, debemos aprender a “negociar saberes”, buscar consensos en las diferencias, tarea que como todos sabemos no es del todo simple, ya que está de por medio el poder y el control sobre el conocimiento. En el presente intervienen, como nunca antes, una diversidad de actores sociales que antes estaban marginados del proceso de selección del conocimiento curricular. Además de los especialistas y profesores, participan empresarios, trabajadores, padres y madres de familia, apoderados, miembros de la comunidad, estudiantes. Se suman a estos los agentes y las agencias internacionales que desde la perspectiva de un mundo globalizado, tienen sobre el curriculum de los países Cada uno aporta su muy personal mirada y su posición ideológica, cada uno pone en juego su cuota de poder económico y/o simbólico que posee o que se atribuye.

Los conocimientos seleccionados presentan una visión particular del mundo de quienes, por una parte, lo producen y, por otra, de quienes lo reordenan y plasman en programas, textos de estudio, guías didácticas, libros. Existe, por así decir, heterogeneidad de percepciones y valores culturales diversos frente a la cultura, que se expresan en el curriculum.

El conocimiento de los derechos humanos está también en la mesa de las negociaciones, con su cuota de poder debe aprender a negociar saberes.

Concepciones Curriculares y Educación en Derechos Humanos

En la literatura y en la práctica curricular se han manejado diferentes enfoques curriculares que se distinguen unos de otros por sus conceptualizaciones y operacionalizaciones, por los objetivos que se proponen alcanzar, por los valores que enfatizan, por las posturas que asumen frente al conocimiento, al aprendizaje, a las metodologías de enseñanza, a la evaluación y a los roles que deben asumir docentes y estudiantes. Eisner y Vallance¹ y Michael Schiro², entre otros, han identificado la *concepción académica del curriculum*; la *tecnológica o de eficiencia social*; , la *cognitiva*; la *centrada en el estudiante o personalizada* y la de *reconstrucción social*. Eisner las denomina ideologías conflictivas del curriculum. Hoy debemos adicionar las concepciones críticas del curriculum en las que se inscriben autores como Appel,³ Giroux⁴ y ahora último Dona Ferrada con el curriculum crítico comunicativo⁵

Deseo hacer ver que todas estas concepciones tienen posibilidades de aproximarse e incorporar la educación en derechos humanos como objetivo y contenido, pero sin embargo lo harán desde perspectivas e intenciones distintas, haciendo hincapié en propósitos diferentes. Por consiguiente, no se está descartando ninguna de ellas como posibles de abrirse a la educación en derechos humanos. En la práctica así ha ocurrido

¹ Eisner, E. y Vallance, E (1974) *Five conceptions of curriculum, Their roots and implications for curriculum planning*. En Eisner, E. y Vallance, E *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, Mc Cuthan Publishing Company, pp.1-18

² Schiro, M. (1978) *Curriculum for better schools. The great debate*, New Jersey, Educational Publications

³ Apple, Michael (1979); *Ideology and curriculum*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

⁴ Giroux, H. (1985); *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos Políticos, ERA, Julio diciembre, n.44. México. p.56.

Giroux, H (1990). *Los profesores como intelectuales; Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós

⁵ Ferrada, Dona (2001) *Curriculum Crítico Comunicativo*. España, El Roure Editorial

y en los hechos todas las concepciones de una u otra forma crean condiciones para que los derechos humanos estén presentes. Pareciera, ser que hoy deseamos alejarnos de las concepciones totalizadoras y totalizantes de hacer curriculum. Hoy existe un intento por establecer aproximaciones y equilibrios en torno a concepciones diversas. Se reconoce y se está abierto a la existencia de orientaciones diferentes respecto a las formas de conceptualizar el conocimiento, el aprendizaje, el sujeto que aprende, la enseñanza, la evaluación. En este proceso no se evitan las preguntas fundamentales referidas a valores, ni tampoco se eliminan las tensiones valóricas existentes entre posiciones curriculares diferentes. Se hace converger posiciones distintas para dar solución a la variedad de problemas que el curriculum confronta en el presente. En una dinámica muy flexible, se constata que cada una de las concepciones, desde su muy particular posición, ofrecen propuestas y alternativas capaces de hacer los mejores aportes para atender la complejidad de situaciones curriculares que desafían al curriculum

Es así como, por ejemplo, desde la concepción académica o disciplinaria del curriculum y el curriculum cognitivo - que dicho sea de paso son las que están hoy en boga en las Reformas Educativas de la mayor parte de los países de América Latina- se han incorporado los derechos humanos como un contenido transversal del curriculum. La tendencia general no ha sido crear una asignatura específica de derechos humanos, sino que incluirla en asignaturas como las Ciencias Sociales, la Literatura, las Artes, las Ciencias, la Educación Física, de manera que es el curriculum en su totalidad el que se hace cargo del tema. Cabe señalar, sin embargo, que esta modalidad ha tenido que enfrentar serios obstáculos y no ha estado carente de serias tensiones, éstas se generan preferentemente por el hecho que hoy existe una marcada tendencia por darle mayor importancia a los contenidos disciplinarios, que favorecer temáticas como los derechos humanos. Dicho de otra manera, la educación actualmente está más preocupada por entregar conocimientos que favorecen la formación para la producción y la competitividad que por los que tienden a la formación ciudadana.

Curriculum Crítico y Educación en Derechos Humanos

A mi parecer las posturas curriculares críticas son las que se apropian de la educación en derechos humanos de forma más integral, holística y por que no decirlo de manera más natural. La teoría crítica del currículum parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa. Por el contrario, afirman, las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionadas por la irracionalidad, la injusticia y la coerción y tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo. No se trata, por tanto, de que las estructuras sociales estén deformadas de ese modo, sino de que no percibimos

estas distorsiones porque hemos llegado a considerarlas como "naturales". Desde esta perspectiva, gran parte del trabajo de la teoría crítica sobre el currículum consiste en analizar los procesos mediante los que nuestra sociedad y nuestros puntos de vista sobre ellas se han formado; la comprensión de estos procesos puede revelar también algunas de las formas en las que están distorsionadas, tanto la vida social como nuestros puntos de vista sobre ella. Cuando dejamos de lado la comprensión de estos procesos, entramos en el campo de la ideología. (Kemmis) ⁶. Desde esta óptica el currículum se liga directamente con el *interés constitutivo del conocimiento emancipador* que apunta hacia la autonomía y la libertad racionales, que emancipan a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social. (Habermas) ⁷

La modalidad crítica del currículum hace exigencias por redefinir el sentido de la educación en derechos humanos, así como hacer una comprensión más integral del currículum, a replantear el rol que le cabe a los docentes y estudiantes y a un reposicionamiento de la pedagogía en donde la problematización de contenidos se convierte en un eje para enfrentar las tensiones propias de la educación en derechos humanos.

redefiniendo sentido

- Intentando redefinir el sentido de la educación en derechos humanos, hay que decir con mucha claridad que ésta debe constituirse en un factor de democratización y modernización de nuestras sociedades. El respeto y vigencia de los derechos humanos forma parte no sólo el área de la democracia política, sino que también del área de la democracia cultural y educacional. Si se desea "ingresar" y "transitar" hacia una sociedad democrática hay que reconocer que la dignidad humana es central y que hay necesidad de potenciar el tejido intercultural de nuestra sociedad. Estos rasgos son las condiciones necesarias para la apertura al mundo globalizado. Sobre dicha base, es posible la construcción de una moderna ciudadanía, en la cual "el sujeto, es ser productor y no solamente consumidor de su experiencia y de su entorno social" y en donde la modernidad, además de progreso económico, tecnológico y social, será sobre todo "exigencia de libertad y defensa contra todo lo que transforma al ser humano en instrumento o en objeto"(Magendzo, A.) ⁸

- ⁶ - Kemmis, S. (1988); *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata. Madrid, España. pp.86-88-106-112-113.

- ⁷ Habermas, J. (1971); *Knowledge and human interests*. Boston: beacon.

- ⁸ Magendzo, a. (1996); *Curriculum ,educación para la democracia en la modernidad, PIIIE- Chile,, Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán- Colombia*

Adicionalmente, la educación en derechos humanos adquiere su sentido más profundo cuando contribuye con decisión a erradicar la marginación y la exclusión de la vida ciudadana en la que se encuentra la mayoría de la población. Marginación que no se circunscribe sólo a un problema económico que se resuelve con la satisfacción de las necesidades básicas, sino que exige la transferencia de poder ciudadano a las personas para que sean capaces de significar su situación de exclusión y puedan participar en la adopción de decisiones en la vida política, civil, social y cultural. En esta perspectiva, se está ubicando, por un lado, al ser humano como el objeto del desarrollo y por el otro se está haciendo una exigencia de participación ciudadana.

- Porque está muy cerca de nosotros la historia de la violación de los derechos humanos fundamentales de las personas, la educación tiene un rol importante que jugar en perpetuar la memoria y contribuir al “nunca más”. Se trata de transmitir a través de la memoria una ética de la atención, una actitud unos medios para que las jóvenes generaciones sean más atentas que sus mayores. La educación en derechos humanos se convierte en un vigilante en el recuerdo para el “nunca más”. Su rol de vigilante no es ni de control, ni de censura sino que de acogida, de hacer del aprendizaje de la memoria histórica un acontecimiento ético existencial, un acto de apertura hacia la historia de los “Otros” en sus penas y sufrimientos. Es disponerse a ser receptivos al devenir trascendente y real de los “Otros”, de sus vicisitudes, de sus valores, de sus inquietudes, de su historia cotidiana y humana. En este acto de recepción, la educación en derechos humanos se carga de los valores de la justicia para los “Otros”, de solidaridad con los “Otros”, de responsabilidad con los “Otros”, de acogida de los “Otros”. Entonces, inspirados en la obra filosófica de Emmanuel Levinas, se podría decir que la acción educativa de los derechos humanos es *la relación con la alteridad en el “nunca más”*. Desde esta óptica de mirar la memoria histórica en el rol vigilante de la educación en derechos humanos, podemos pensar que nunca más se cometerán las crueldades del pasado. Por que he sido “educado en el “Otro”, las violaciones me hieren. Ya nadie volverá la cara y dirá: “esto no me concierne a mí”, “no es asunto mío”, “no hay que inmiscuirse en asuntos ajenos”, “yo cuido de mis derechos, de mis miedos, de mis tormentos, que ellos cuiden de los suyos”. Ahora estoy al cuidado del “Otro”.
- Ahora bien, en mi opinión y fundamentado en la teoría del curriculum crítico, el sentido último de la educación en derechos humanos es la formación de un

“sujeto de derecho” que podemos adscribir a la *“educación para el empoderamiento”* para el cambio personal y social. (Shon)⁹

- Un sujeto de derecho es capaz de hacer uso de su libertad aceptando los límites de ésta, de reivindicar el ideal de la igualdad reconociendo la diversidad y de valorar la solidaridad desarrollando una actitud de respeto mutuo, es decir de aceptación del otro como un legítimo otro, como un ser diferente de mí, legítimo en su forma de ser y autónomo en su capacidad de actuar y exigir que otros tengan una actitud semejante con él.
- Un sujeto de derecho tiene un conocimiento básico de los cuerpos normativos y de las instituciones que están llamadas a proteger sus derechos y el de los demás y a las cuales puede acudir en caso que sus derechos han sido atropellados. Este conocimiento se convierte en un instrumento de exigencia y vigilancia para hacer vigente los derechos humanos, no es un conocimiento académico sino uno que confiere mayor posibilidades de acción y por lo tanto mayor poder para intervenir en la promoción y defensa de los derechos. En este sentido, por ejemplo, un sujeto de derecho tiene la capacidad de decir **“NO”** con autonomía, libertad y responsabilidad frente a situaciones que comprometen su dignidad. Tiene el poder de no aceptar demandas arbitrarias, indebidas y extralimitadas que menoscaban sus derechos.
- Un sujeto de derecho tiene la capacidad de defender y exigir el cumplimiento de sus derechos y el de los demás con argumentos fundamentados e informados, con un discurso asertivo, articulado y racionalmente convincente. Hace uso del poder de la palabra y no de la fuerza, porque su interés es la persuasión y no el sometimiento. A un sujeto de derecho las personas le confieren poder y autoridad para formular afirmaciones y juicios y por lo tanto amplían sus posibilidades de actuar frente a las cosas.
- Finalmente, un sujeto de derecho tiene la capacidad de fundar sus juicios asumiendo una postura crítica y flexible, ha aprendido a ver que los éxitos de los demás y los fracasos propios no son necesariamente productos de una injusticia sino que en del poder de actuar en el mundo, en la capacidad

⁹ Shor, I. (1992) *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. London: The University of Chicago Press

de conferirle sentido y valor a su existencia y no vivir de juicios ajenos, es decir no delega en los demás la autoridad para emitir los juicios que le importan. De esta forma un sujeto de derecho es alguien que no orienta sus actuaciones con el fin de complacer a otros y de que sean ellos en los que tenga el poder de discernir si su vida tiene o no-sentido. Es capaz de tejer su futuro, de autoafirmarse y de auto estimarse. de “pararse sobre sus propios pies”, de situarse como ciudadanos en su sociedad. comprometido con el bien común, con lo “público

curriculum explícito y oculto

Señalamos con anterioridad que desde la perspectiva crítica la educación en derechos humanos opera tanto en el curriculum explícito como implícito u oculto de la escuela. Es decir, no sólo se lo intenciona deliberadamente en los objetivos y contenidos de las distintas asignaturas, sino que hay preocupación por que este vigente en el curriculum oculto, en la cultura escolar, en su clima organizacional, en el sistema de relaciones personales. No tendría sentido o sería altamente contradictorio y antitético que, por un lado, desde el curriculum explícito se entregaran mensajes tendientes al respeto de la dignidad de las personas, a favorecer la libertad y la autonomía a establecer relaciones democráticas, y por el otro, desde la cultura escolar, de manera consciente o inconsciente, abierta o incubierta imperara un sistema discriminatorio e intolerante, autoritario y no participativo. (Magendzo, A.)

10

problematización

La problematización constituye un imperativo a enfrentar en la educación para los derechos humanos dado que los derechos humanos se han construido en la historia dramática y conflictiva que los pueblos han tenido para abrirse paso en el devenir social. Esta historia está saturada, como es sabido, de luchas intensas e incesantes y de conflictos que los hombres a través del tiempo han dado y confrontado para hacer vigentes sus derechos. Desde esta visión la educación en derechos humanos es educación ético- política Se propone ligar a la educación con los grandes problemas que enfrenta la sociedad como son nuestras democracias frágiles e inestables, la pobreza, la injusticia social, el fenómeno de la violencia, la cultura de la impunidad y la corrupción, la discriminación y la intolerancia, etc.(Magendzo, A; Donoso, P)¹¹.

¹⁰ Magendzo, A., (2000) La educación en derechos humanos en América Latina : Una mirada de fin de siglo en Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina ,Instituto Interamericano de Derechos Humanos,pags 13-30

¹¹ Magendzo, A; Donoso, p. (1992); *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos Humanos*. Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos n.4. IIDH-PIIE. Santiago, Chile

Creemos firmemente que es importante que los derechos humanos se presenten a los estudiantes en sus tensiones y conflictos; que perciban las contradicciones valóricas, de intereses y de juegos de poder que están comprometidos; que tomen conciencia de los obstáculos que presenta el contexto político, económico, social y cultural para hacer vigente los derechos humanos; que problematicen en torno a la transición democrática; que problematicen en torno a las contradicciones que el modelo económico social de corte neoliberal, impulsor de mercado, privatizador, descentralizador, globalizador económica y culturalmente; que enfrenten y analicen con altura de miras como la impunidad ha mermado la fe de la gente, en la denuncia existiendo un cuadro de complicidad que se sostiene en un silencio aceptado; como existe una marcada tendencia a crear situaciones de “punto final” y de negación de la historia reciente

Desde la metodología problematizadora, es preciso que hacer ver que en nuestros países hay más reconocimientos normativos de los derechos humanos que acciones. Hay ordenamientos jurídicos que favorecen los derechos humanos, junto a la pérdida en las prácticas sociales. Hay todavía violaciones que se desarrollan en la plena impunidad, pese que los cuerpos normativos, en muchos casos están plenamente desarrollados. La ley está antes de la vigencia de los derechos.

En esta línea, el profesor o la profesora debe conjuntamente con los y las estudiantes detectar los problemas que ellos y ellas perciben y viven en su actuar cotidiano, cómo, por ejemplo se exige el cumplimiento de ciertas obligaciones (restricciones a la libertad) con el fin de mantener un orden establecido (bien común); se inculpa a un ladrón (justicia) que robó para darle de comer a sus hijos hambrientos (derecho a la vida); se mantiene la vida de un enfermo terminal (derecho a la vida) pese a sus sufrimientos (misericordia); se castiga con la pena capital (bien común) violando un derecho más capital: el derecho a la vida; se da pleno derecho a los empresarios para que decidan el destino de sus empresas (derecho a la propiedad) pese a que esto significa dejar muchos cesantes (derecho al trabajo), se permite que los trabajadores se sindicalicen pero se los aleja de sus trabajos cuando reclaman sus derechos; se reafirma el derecho a la libre expresión e información y se establecen límites por asuntos de seguridad.

Desearíamos, sin embargo, hacer una advertencia realista al respecto de la educación en derechos humanos y la problematización. La educación históricamente ha evitado las situaciones conflictivas y tensionales, el conocimiento se presenta a los estudiantes de manera acrítica, neutra y descomprometida. En este sentido, existe, consciente o inconscientemente, en la educación una tendencia hacia el

silencio, el conformismo, la complacencia, a la condescendencia. Asumir que la educación en derechos humanos es en esencia crítica, cuestionadora, problematizadora, significa, entonces, entrar en conflicto con el discurso y la práctica oficial de la educación

A manera de cierre

Creo no equivocarme al sostener que hoy, a diferencia del pasado, el curriculum está impelido a aceptar la multiplicidad de problemas y temáticas que la sociedad del conocimiento, la sociedad informatizada y la sociedad en estado de crisis y tensiones permanente en que vivimos, le está planteando. Un curriculum que le dé la espalda a la diversidad de nuevos y renovados temas que emergen constantemente, los desconozca y no tenga la capacidad de ir integrándolos al conocimiento disciplinario, está condenado, a mi parecer, a la obsolescencia, a la impertinencia y a la irrelevancia.

La educación en derechos humanos es, por cierto, una oportunidad de enriquecimiento de la educación y el curriculum y constituye un desafío para un curriculum crítico, porque no hay nada más cercano a la educación que preocuparse la transformación social y por la dignidad de las personas. Se ha recorrido un camino, pero sentimos que es mucho lo que queda por hacer.

Bibliografía

- Apple, M. (1979); *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge & Kegan Paul
- Eisner, E. y Vallance, E (1974) *Five conceptions of curriculum, Their roots and implications for curriculum planning*. En Eisner, E. y Vallance, E *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, Mc Cutchan Publishing Company, pp.1-18
- Ferrada, Dona (2001) *Curriculum Crítico Comunicativo*. España, El Roure Editorial
- Giroux, H. (1985); *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos Políticos, ERA, Julio diciembre, n.44. México. p.56.
- Giroux, H(1990). *Los profesores como intelectuales; Hacia una pedagogía crítica de la enseñanza*. Barcelona, Paidós

- Habermas , J. (1971); *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon. p.310.
- Magendzo A; Donoso P. (1992); *Diseño Curricular Problematizador en la enseñanza de los Derechos Humanos*. Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos n.4. IIDH-PIIE. Santiago, Chile
- Magendzo, A. (1996); *Curriculum ,educación para la democracia en la modernidad, PIIE- Chile,, Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán- Colombia*
- Magendzo, A., (2000) *La educación en derechos humanos en América Latina : Una mirada de fin de siglo en Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina ,Instituto Interamericano de Derechos Humanos,pags 13-30*
- -.
- Schiro,M.(1978) *Curriculum for better schools. The great debate*,New Jersey, Educational Publications
- Shor,I. (1992) *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. London: The University of Chicago Press