

Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos

*Abraham Magendzo**

Antes de exponer una serie de dilemas curriculares que la educación en derechos humanos (EDH) confronta, comienzo señalando que entiendo que el proceso de selección de los contenidos y objetivos curriculares es el quehacer central del currículo, en especial cuando se hace referencia a un currículo oficial, nacional, básico y común.

El acto de seleccionar los contenidos curriculares y jerarquizarlos, es decir, tomar decisiones sobre los conceptos, habilidades, actitudes y valores que se incluirán en el currículo, es un acto político y técnico-pedagógico, dado que hay que elegir entre diversas opciones que están en juego en una determinada concepción de mundo, de persona, de sociedad y de una opción de futuro. Este proceso es político-técnico-pedagógico porque se da al interior de un contexto social, económico, cultural y educacional, en el que se involucran intereses, tendencias y posiciones ideológicas y pedagógicas, que hacen valer sus argumentos y criterios recurriendo a las cuotas de poder que poseen y a la presencia que tienen en el ámbito educacional.

Dicho de otra manera, la selección de los contenidos y objetivos curriculares básicos, comunes, es un escenario de debate político, social y cultural en el que hay argumentación de ideas, confrontación de posiciones ideológicas, epistemológicas y axiológicas, negociación de saberes, y en el que han de tomarse decisiones curriculares que no están exentas de tensiones y conflictos. No podría ser de otro modo, dado que en toda decisión curricular y pedagógica existe una determinada concepción y pensamiento que las orienta. En efecto, las decisiones curriculares, que definen cuál es el conocimiento curricular y cuáles son los aprendizajes y las competencias que deben lograr

* Chileno. Doctor en Educación Universidad de Los Ángeles (UCLA), Estados Unidos. Ver datos completos en la pág. 309 de esta edición.

los estudiantes, no son ni neutras ni arbitrarias, siempre tienen un trasfondo conceptual, político e ideológico.

Ahora bien, estas afirmaciones son, como veremos más adelante, particularmente atingentes al currículo en derechos humanos, en donde entran en juego valores y concepciones, en muchos casos muy controvertidas y discrepantes. En efecto, el currículo de la EDH es un espacio dilemático y controvertido.

El currículo de la EDH participa en el juego del poder simbólico. La educación en derechos humanos, al dialogar y desear penetrar en el currículo, necesita irremediamente participar del juego del poder. Los saberes de la EDH tienen que entrar a competir tiempos y espacios curriculares con otros saberes, como el de la ciencia, la tecnología y las matemáticas, que tienen altas cuotas de poder simbólico. La pregunta que surge es ¿con qué cuota de poder cuenta la educación en derechos humanos? ¿quién y cómo se legitima ese poder? Al responder estas preguntas creo no equivocarme al señalar que la educación en derechos humanos ha confrontado, y todavía confronta, una tarea del todo no fácil, con muchas contradicciones y conflictos. Es cierto que en la actualidad los derechos humanos han sido incorporados en los currículo de todos los países, ya sea como objetivos transversales, como parte de otras asignaturas, como una asignatura propia, como vinculada estrechamente a la educación cívica o a la educación ético-valórica, entre otras opciones.

Se ha construido un discurso curricular y pedagógico, en ocasiones muy estructurado y detallado y a veces muy convincente. Sin embargo, este discurso ha requerido entrar a negociar el conocimiento de los derechos humanos con otros saberes y buscar consensos en la pluralidad y las diferencias. Cabe hacer notar que, en el presente, intervienen, como nunca antes, una diversidad de actores sociales que estaban en el pasado marginados del proceso de selección del conocimiento curricular. Hoy participan, además de los especialistas de las disciplinas académicas, expertos en currículo y profesores, empresarios, elaboradores de textos de estudio, trabajadores, padres y madres de familia, apoderados, miembros de la comunidad, miembros de las iglesias, estudiantes, entre otros. Se suman a éstos los agentes

y las agencias internacionales –tanto intelectuales y, en especial, las agencias de financiamiento– que, desde la perspectiva de un mundo globalizado, tienen presencia e ingerencia sobre el currículo. Cada uno de estos agentes y agencias aporta su perspectiva y su posición ideológica e intervienen, como ya se ha señalado, con su cuota de poder para hacer prevalecer sus intereses y visiones. Existe, por así decir, una heterogeneidad de percepciones y valores frente a la cultura seleccionada, que entran o bien a dialogar y consensuar o bien, en muchas ocasiones, a contraponerse y confrontar.

Para el caso del conocimiento curricular referido a los derechos humanos se suma, a todo lo señalado con anterioridad, el hecho de que aún existen en muchos de nuestros países los que se oponen tenazmente a que se enseñe la historia reciente, que da cuenta de violaciones a los derechos humanos acontecidas durante los regímenes dictatoriales.

Hay temores explícitos o encubiertos de que la enseñanza de los derechos humanos “politice la educación”, que conduzca irremediablemente a problematizar la realidad, a confrontar ideas, a incrementar las desavenencias y desacuerdos, y a que las relaciones entre docentes y estudiantes, y de éstos entre sí, se tensionen y conflictuen. No debemos olvidar que la inmediatez de los acontecimientos que condujeron en muchos de nuestros países a la violación a los derechos humanos de manera sistemática e institucionalizada desde el Estado, hace que los profesores y/o estudiantes estén implicados con ellos en diferentes formas y en distintos grados. Esto genera entre los profesores temor a entregar relatos sesgados por visiones personales y miedo a las diferencias de opinión que se puedan generar al analizar una situación particular. Opiniones que, sin duda, están cargadas de emociones, lo que trae tensiones al interior del aula.

Sin lugar a duda, la educación en derechos humanos es, en su esencia y sentido, problematizadora y crítica, lo que se contrapone, por lo general, con la tendencia educacional acritica, conformista, aceptadora de los modelos tradicionales de enseñanza y reproductora de las estructuras sociales opresoras e injustas que caracterizan a nuestras sociedades. En estas circunstancias, la EDH se convierte en

un elemento cuestionador, atípico, disruptivo que es observada, en muchas ocasiones, con “desconfianza” y suspicacia.

En otras palabras, existe, por un lado, la construcción de un discurso, favorable y explícito para incorporar los derechos humanos al currículo oficial, pero, por el otro, este discurso se ve confrontado a una realidad educacional autoritaria y muchas veces poco democrática, que hace imposible que baje a las escuelas y a las aulas. Es decir, este discurso no ingresa de lleno al currículo aplicado, al currículo que los docentes desarrollan en las salas de clase y tampoco al currículo oculto, el que se expresa en la cultura escolar, en el clima organizacional, en el sistema de relaciones interpersonales, etc. En este sentido, entonces, se produce una contradicción que se traduce, por ejemplo, en el hecho que desde el currículo explícito se entregan 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 encubierta, impera un sistema discriminatorio e intolerante, autoritario y no participativo.

Un dilema adicional que enfrenta el currículo de los derechos humanos se vincula con la tendencia, muy marcada, que existe de aproximar y uniformar el currículo oficial (isomorfismo curricular). Dicho de otra manera, hoy el currículo oficial de un país y otro no se diferencian sustantivamente, son convergentes, casi análogos. Esta tendencia es el resultado de la influencia globalizante que constituye un fenómeno multifacético, de dimensiones económicas, políticas, religiosas, jurídicas y culturales, relacionadas entre sí de modo complejo. Todas estas dimensiones repercuten en el currículo, pero, sobre todo, las de orden cultural, en que se globalizan valores, artefactos culturales y universos simbólicos. El fenómeno de la globalización actúa como factor predominante por sobre cualquier otro agente socio-político y económico de orden regional o local, y en el diseño y elaboración del currículo oficial. Una pregunta que se hace de manera insistente es en qué medida la autonomía curricular está “amenazada” y, de esta manera, también la libertad que los países tienen para determinar soberanamente el currículo oficial y asegurar la identidad nacional.

Ahora bien, si traducimos el isomorfismo curricular al currículo de los derechos humanos surgen una serie de otras preguntas e interrogantes, muchas de ellas controversiales. Por ejemplo, ¿cómo se compatibiliza el hecho que la EDH promueva, por un lado, la universalidad de los derechos humanos y, por el otro, esté preocupada por el reconocimiento de la diversidad social y cultural? ¿En qué medida la EDH debe apoyar y comprometerse con esta cultura mundialmente unificada que está emergiendo? Y, si esto es así ¿cuáles son los efectos que ésta tiene sobre el derecho a la autonomía de las culturas existentes? ¿Serán éstas suplementadas por una cultura global-unificada o darán lugar a que se mantengan aquellos rasgos más sobresalientes y significativos de las culturas que definen a las identidades particulares, locales y nacionales? ¿Hasta qué punto la globalización acarrea homogenización cultural?

Finalmente, desearía plantear algunos dilemas que se vinculan con la pedagogía de la EDH, en especial aquellos que hacen referencia a la capacitación de los docentes y a los problemas éticos que éstos enfrentan al abordar los derechos humanos, y la violación de los mismos.

En primer lugar, hago notar que los países han destinado considerables recursos en capacitar a los docentes en aspectos pedagógicos y didácticos en las asignaturas que hoy son consideradas fundamentales para el desarrollo económico y productivo de los países, como son las matemáticas, el lenguaje, las ciencias y la tecnología. Además, se han elaborados textos de estudio, materiales didácticos, y se ha proveído de computadores a las escuelas para la enseñanza de estas asignaturas. No es este el caso de las asignaturas humanísticas, en donde se ubica la formación ciudadana y la enseñanza de los derechos humanos. Hay, por así decirlo, un mayor énfasis en la formación instrumental que en la formación axiológica. Numéricamente son todavía pocos los docentes que han sido capacitados y perfeccionados en la enseñanza de los derechos humanos. Más aún, la EDH está escasamente incluida en las mallas curriculares de las instituciones formadoras de maestros.

Si bien cabe hacer notar que en Latinoamérica se ha avanzado considerablemente en el desarrollo de pedagogías innovadoras y

activas referidas a la enseñanza de los derechos, algunas investigaciones muestran que los docentes están poco preparados en estas metodologías, imperando, en muchos casos, la improvisación, la falta de planificación y la poca rigurosidad pedagógica. Un ejemplo clásico de esta situación es el intento de transversalizar la enseñanza de los derechos humanos, permeando todas las asignaturas con contenidos vinculados a estos derechos. Este propósito ha sido poco efectivo, especialmente porque los docentes no saben cómo hacer operar pedagógica y didácticamente estos contenidos de manera transversal.

Un tema altamente dilemático refiere a los problemas éticos que confrontan los docentes al enseñar los derechos humanos, en especial los ligados a la violación de los derechos humanos. Hemos identificado dilemas desde una investigación que realizamos en Chile en el año 2006, con el propósito de detectar cómo los profesores de Historia y Ciencias Sociales de enseñanza secundaria abordan la unidad programática “Régimen militar y transición a la democracia”, que se ha incluido en el currículo de esta asignatura y que obviamente está ligada a la violación de los derechos humanos. En el currículo se pide a los docentes que sean prudentes y conserven la neutralidad en su enseñanza, presentando diversas versiones de lo acontecido. Sin entrar a los aspectos teóricos referido a la enseñanza de la historia reciente, y a los metodológicos empleados en la investigación, enunciaré tan solo los dilemas detectados.

- *Neutralidad.* El dilema ético es solicitar que se presenten diversas interpretaciones como si fueran equivalentes, como si no tuvieran implicancias ideológicas, políticas y para la vida de las personas. No basta con señalar que la Historia como disciplina reconoce que el conocimiento es interpretativo, porque la historia del presente, la que enseñan los profesores, se define por la coexistencia de actores e historiadores, lo que significa que profesores y estudiantes están directamente o indirectamente involucrados con los hechos. Entonces, se puede postular que no es ético pedirle a un profesor que ha vivido la represión de un gobierno militar, que presente los hechos como si fuera una interpretación más. Bajo estas condiciones no es posible, a nuestro parecer, demandar neutralidad, pues al menos una parte de los profesores son víctimas directas de

la represión política, por tanto, están comprometidos ideológica, política y emocionalmente con los hechos. Por lo demás, todo proceso educativo, por definición, no es neutro.

- *Implicación de los estudiantes con los hechos narrados.* Por tratarse de la enseñanza de la historia del presente, el contenido de la materia, está directamente vinculado con la vida de los estudiantes que participan de la clase. Son la tercera generación en relación a los actores de los procesos políticos que se abrieron a comienzos de la década del 70, proceso que aún no ha finalizado. Sus abuelos eran adultos jóvenes al momento del golpe de Estado y sus padres crecieron durante la dictadura. También asisten a la clase de historia los nietos de quienes celebraron el golpe de Estado y de algunos que formaron parte de los grupos que perpetraron las violaciones a los derechos humanos. En otras palabras, en la sala de clases algunos estudiantes se encuentran en posiciones que aún son irreconciliables.

El dilema refiere a cómo el profesor debe conducir éticamente la situación cuando la materia tratada en la clase, más la referida a situaciones socialmente sancionadas, involucra a los familiares de los estudiantes. Todo se pronuncia al interior de la sala, pero no se establece relación entre lo social y lo individual ni entre el hecho histórico y la condición de los estudiantes. Queda latente la idea de que nadie se hace cargo de los dichos, de esas narrativas cargadas de emociones y de los silencios. Tampoco lo hace el profesor. Él escucha, identifica bien el contenido del habla, pero no se hace cargo de la resonancia de las palabras.

- *Victimización.* Una de las actividades que se realiza en el aula es el rescate de la memoria familiar y sus resultados son compartidos en la clase. Sin embargo, algunos estudiantes se conciben como víctimas de la represión, porque lo han comprendido en sus familias y porque el Estado chileno ha reconocido a los detenidos-desaparecidos, ejecutados, muertos, prisioneros políticos y torturados. Pero en las mismas salas de clases, algunos de los estudiantes vinculados con los responsables de crímenes, tortura o de acciones moralmente sancionadas, también se definen como víctimas. Se trata de hijos de militares que están siendo sometidos a juicios por violación de los derechos humanos.

El dilema ético refiere a cuáles son las víctimas que debe reconocer el profesor. Pero, en nuestra investigación, cuando los docentes observan la victimización de los perpetradores o escuchan frases que valoran sus acciones, guardan silencio. No expresan su condición de víctima ni sus puntos de vista. Menos explicitan la emoción que sus dichos generan en ellos. Mientras que lo ético exige no ser indiferente a una posición o declaración que te afecta.

- *Ideología del profesor y gestión de las minorías.* Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los profesores que no enseñan la sub-unidad y su auto-identificación con posiciones políticas más derechistas. Mientras que los que sí la enseñan, se sitúan más hacia la izquierda. El dilema no se encuentra en que los profesores se identifiquen con una ideología, sino que se posicionen como si no la tuvieran, que no la declare al momento de iniciar su discurso. Ella se oculta en el lugar del poder-saber del profesor. Desde ahí emite un relato continuo, nunca reflexivo ni “interpretativo”, un discurso “verdadero”. Se esconde en la neutralidad emotiva confundida con la objetividad científica, en la presentación de diversas versiones sobre los hechos, pues se parte del supuesto de que la ideología sólo se manifiesta cuando se expresa directamente, cuando ella incide sobre la selección de los hechos, su articulación y el análisis del contexto. Pero, la ideología del profesor no se verbaliza al interior de la sala de clases.

Por otra parte, el dilema refiere a la gestión de las minorías, pues un grupo queda marginado, excluido de expresar sus opiniones, cuando precisamente se está enseñando que eso fue socialmente dañino. Cuando se está abordando la temática de los derechos humanos, un grupo queda restringido en sus derechos. El tema ético que está en juego en esta situación, es la tolerancia y la capacidad para generar diálogo por parte del profesor. Además, a nuestro parecer es tarea del profesor desarrollar su capacidad argumentativa para fundamentar su posición ante sus estudiantes, modelando esta conducta ante ellos. Su rol, es dar lugar a la diversidad y generar las condiciones para el diálogo. Sin embargo, no sólo es necesario abrir el diálogo sino mantenerlo para que la aceptación del otro en sus diferencias sea realmente posible.