



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO

TESIS DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS CON ORIENTACIÓN EN
CIENCIAS SOCIALES

“Estrategias de enseñanza desde una perspectiva de Educación en Derechos Humanos.
Implicancias y aproximaciones metodológicas desde la Educación Ciudadana en una
escuela primaria de Trelew”

Susana Giavedoni

TRELEW

CHUBUT

ARGENTINA

2020

PREFACIO

Esta tesis se presenta como parte de los requisitos para optar al grado Académico de Maestría en Didácticas Específicas con orientación en Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y no ha sido presentada previamente para la obtención de otro título en esta Universidad u otra. La misma contiene los resultados obtenidos durante el período comprendido entre el 25 de octubre de 2016 y el 23 de junio de 2020, bajo la dirección de la Doctora Silvia Coiçaud.

Susana Giavedoni



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO
Secretaría de Posgrado

La presente tesis ha sido aprobada el/...../....., mereciendo la calificación de (......)

RESUMEN

Este trabajo da cuenta de una investigación que se realizó en una escuela de nivel primario, en el área de Educación Ciudadana, donde se indagó acerca de las estrategias de enseñanza implementadas por la docente y sus implicancias en la promoción de la participación democrática estudiantil desde una perspectiva de Educación en Derechos Humanos (EDH).

Se investigó acerca de los antecedentes de la EDH a través de un recorrido histórico-normativo de algunos instrumentos internacionales que reconocen la incorporación curricular como una forma de promover la protección de los derechos humanos, y también, se hace mención de la legislación nacional y provincial que establece las bases para la promoción, enseñanza y defensa de los derechos humanos como objetivo de la educación.

En el caso estudiado se abordaron las diferentes estrategias que la docente implementó como parte de su práctica y en relación con los contenidos curriculares, como así también el reconocimiento de la planificación y secuencia didáctica con temas vinculados a los derechos humanos y la participación estudiantil.

Además, se analizaron algunas dimensiones conceptuales de la práctica docente que contribuyen a repensar algunas estrategias de enseñanza que favorecen desempeños más participativos en las y los estudiantes generando espacios habilitantes para un intercambio más activo.

Por último, se elaboró una propuesta didáctica que brinda algunas orientaciones teóricas y metodológicas para docentes a fin de promover procesos de trabajo más participativos y democráticos.

ABSTRACT

This paper presents a research carried out in a primary level school, in the Citizenship Education area, where the teacher's strategies were observed and studied and their implications in the promotion of student's democratic participation in the Human Rights Education.

The backgrounds of Human Rights Education were studied within a historical-regulatory approach, of some international instruments that recognize the importance of curricular incorporation as a way or promoting the protection of Human Rights; the national and provincial legislations that establish the basis for the promotion, teaching and defence of Human Rights as an educational purpose, are also mentioned in this paper.

In the case studied, different strategies carried out by the teacher as part of her practise were analysed, as well as the planning and sequencing of topics related to Human Rights and student's participation.

The conceptual framework that supports the relationship between the strategies used by the teacher and the impact on student participation was also analysed.

Finally, a didactic proposal was elaborated, providing some orientations for teachers to promote student participation within the academic sphere.

INDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	8
1. Presentación del tema de investigación.....	8
2. Planteo del problema y objetivos	9
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	12
1. Educación en Derechos Humanos	12
1.1 Marco normativo: algunos sucesos relevantes	12
1.2 Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales. "Protocolo de San Salvador"	12
1.3 Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). Programa de Acción	13
1.4 Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-2007). Primera etapa.....	14
1.5 Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2010-2014). Segunda etapa.....	16
1.6 Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2015-2019). Tercera etapa.....	17
1.7 Ámbito nacional y provincial.....	18
2. Significancias y propósitos de la Educación en Derechos Humanos.....	21
2.1 La pedagogía crítica en la Educación en Derechos Humanos.....	21
2.2 Aportes de la Educación Popular	23
2.3 Algunos principios de Derechos Humanos.....	24
2.4 Hacia una pedagogía en Derechos Humanos	25
2.5 Qué implica educar en Derechos Humanos.....	25
2.5.1 La centralidad está puesta en la persona.....	26
2.5.2 El conocimiento.....	26
2.5.3 El aprendizaje.....	27
2.5.4 Las escuelas.....	27
2.5.5 Las maestras y los maestros	27
2.6 Principios didácticos orientadores de la práctica docente.....	28
2.6.1 Principio de integración	28
2.6.2 Principio de recurrencia	29
2.6.3 Principio de coherencia	29
2.6.4 Principio de la vida cotidiana	29

2.6.5 Principio de la construcción colectiva del conocimiento.....	30
2.6.6 Principio de apropiación	30
3. Educación en Derechos Humanos y Currículo	30
3.1 Presencias y ausencias en torno a una relación	30
3.2 El período de inclusión reactiva: una nueva prescripción curricular para la educación ciudadana	31
3.3 Implicancias de la Educación en Derechos Humanos en los NAP	35
3.4 Convergencia de la Educación en Derechos Humanos en el diseño curricular	35
chubutense de Educación Primaria	35
3.5 Educación Ciudadana en el diseño curricular chubutense	38
3.6 Educación en Derechos Humanos y cultura escolar. De la teoría a la práctica	39
3.7 La convivencia en las escuelas	41
4. Planteos didácticos acerca de la enseñanza en Derechos Humanos	42
4.1 Un enfoque metodológico.....	42
4.2 Algunas precisiones conceptuales sobre las estrategias metodológicas	44
4.3 Estrategias para promover la participación estudiantil	45
4.4 Desde una perspectiva didáctica.....	47
4.5 El enfoque problematizador	47
4.6 Una mirada sobre la evaluación	49
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	51
1. La investigación cualitativa	51
3. Caso estudiado	52
4. Selección de la escuela	52
5. Contexto institucional para la investigación.....	53
6. Etapas de la investigación.....	54
7. Técnicas de investigación	55
7.1 Observación no participante	55
7.3 Análisis documental	55
8. Triangulación de la información	56
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	57
1. Concepciones ideológicas de la docente sobre la participación democrática estudiantil y sus implicancias en la enseñanza	57
2. Vinculaciones que la docente establece entre la participación estudiantil y contenidos de Derechos Humanos.....	61
3. Implicancias del rol docente en la participación estudiantil	62

4. Estrategias de enseñanza implementadas por la docente	65
5. Algunos ejemplos de prácticas de participación democrática de las y los estudiantes en la escuela	70
CONCLUSIONES.....	73
Indicios para trazar planes de acción.....	73
PROPUESTA DIDÁCTICA	79
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
APÉNDICE	110

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1. Presentación del tema de investigación

En la actualidad la educación está transitando un período de cambio, la evolución de las miradas sobre las infancias permitió la transformación de un paradigma tutelar a uno de protección integral.

El paradigma tutelar consideró a las niñas y niños menores e inmaduros, por ello el Estado tenía la responsabilidad de su resguardo con lo cual esa inmadurez implicaba cierta incapacidad legal que la suplía la persona que ejercía la representación legal.

Ya a fines del siglo XX comienza a gestarse un contexto que reconoce la importancia de la cooperación entre países para el mejoramiento de las condiciones de vida de todas las niñas y niños plasmándose en la Declaración de los Derechos de la Niñez en 1959. En este sentido, surge un nuevo paradigma de protección integral que concibe a las niñas y niños sujetos de derecho, personas en proceso de crecimiento y plenas en derechos. Este cambio normativo y jurídico fue y es acompañado por un cambio de orden cultural que lentamente avanza en la consolidación de prácticas protectoras y garantes de derechos.

Desde una perspectiva de derechos, transitar las escuelas implica esfuerzo y desafío. Esfuerzo en la defensa de los ideales de una educación democrática y pluralista, y el desafío de ver plasmados esos ideales en las prácticas escolares cotidianas. Las propuestas educativas enmarcadas en esta línea privilegian la construcción de consensos, el establecimiento de vínculos de comunicación asertiva, la promoción de modos pacíficos de resolución de conflictos, lo que es negociable y lo que no.

Las prácticas educativas, desde un enfoque crítico, tienen que pensarse partiendo de un paradigma integral de protección de la niñez y adolescencia que a su vez están imbricadas en una educación en derechos humanos donde el foco está puesto en la formación de un sujeto de derecho en pleno ejercicio de los mismos y las estrategias de enseñanza no pueden ser ajenas a ese universo. Tienen que ser planificadas e implementadas de forma que sean promotoras de capacidades que conduzcan al pleno desarrollo de la autonomía de niñas y niños.

Un contexto escolar que incentive la participación democrática estudiantil estará preparando a sus estudiantes para ejercer plenamente sus derechos y puedan desempeñarse con autonomía y responsabilidad en la construcción de una sociedad más justa y pluralista.

Sin embargo, quienes trabajamos en escuelas, quienes formamos parte del sistema educativo, sabemos que en la actualidad conviven prácticas sociales que producen y reproducen conductas tradicionales que responden a un modelo conservador y normativo, lo

que dificulta el desarrollo de propuestas y experiencias innovadoras que permitan construir un nuevo saber desde un enfoque de derechos.

En el mismo sentido, el rol docente es clave para pensar este cambio de paradigma porque es sabido que solo con un marco normativo que enuncia y proclama derechos no es suficiente, es necesario trascender lo teórico y así poder plasmarlo en la práctica. Es necesario para ello que las y los docentes tengan conciencia que existe una gran variedad de instancias educativas que transmiten mensajes formativos, a veces más o menos implícitos, relacionados con los derechos humanos. La naturaleza de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas, las tareas y los procesos que forman parte de la actividad escolar diaria, los criterios pedagógicos que se implementan, las formas de evaluar, el régimen de acuerdos escolares de convivencia y los modos de resolución de conflictos son algunas de esas instancias donde se expresan mensajes que resultan ser, más o menos, formadores de sujetos de derecho.

Se trata básicamente de incorporar gradualmente en las prácticas escolares aquellos enunciados y principios de una educación en derechos humanos a partir de la permanente revisión de la propia práctica en diálogo con otras y otros colegas, invitando a las y los estudiantes a transitar el mismo camino que recorreremos.

La participación democrática estudiantil en el ámbito escolar es posible si se piensa desde un enfoque de derechos, una participación propositiva supone generar espacios y crear condiciones para que se desarrolle y se transforme en el medio privilegiado para intervenir y actuar socialmente. Las escuelas son espacios públicos idóneos para promover el desarrollo de una ciudadanía plena y en ejercicio de los derechos, por lo tanto, el mundo adulto escolar tiene la responsabilidad de asumir que todo lo que se diga y haga, como lo no dicho ni hecho, tiene implicancia directa en la formación – o deformación – de ese sujeto de derecho. Lo mismo ocurre con las estrategias de enseñanza que, de acuerdo a la forma en que se desarrollen, podrán promover o inhibir la participación estudiantil democrática.

2. Planteo del problema y objetivos

Retomando la idea del cambio paradigmático y el fenómeno de transición que se vive en las escuelas, podemos inferir que dicho proceso genera incertidumbre, resistencias, conflictos y miedos que obstaculizan el libre desarrollo de nuevas ideas. La implementación de políticas públicas recientes no es tarea sencilla en escuelas que aún reproducen prácticas escolares tradicionales y conservadoras que responden a un modelo de enseñanza pensado desde un paradigma tutelar donde el poder se concentra en el rol docente limitando la autonomía y participación de estudiantes. Cuando estos modos de pensar y transitar las escuelas se tornan cotidianos, dificultan la consolidación de prácticas pedagógicas democráticas e inclusivas.

En mi experiencia como integrante profesional del Equipo de Orientación y Apoyo a las Trayectorias Escolares del Ministerio de Educación de la provincia, he podido observar que en la cultura escolar conviven aspectos explícitos e implícitos tanto del orden organizacional como vincular, que inciden directamente en las prácticas escolares convirtiéndolas en más o menos democráticas. En este mismo sentido las prácticas en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular, terminan siendo funcionales a un sistema que permanentemente fluctúa entre concepciones ideológicas y metodológicas del pasado y del presente.

A propósito de lo anterior, la experiencia profesional demuestra que no es tarea sencilla articular la teoría con la práctica, consolidar los principios teóricos de una educación inclusiva y democrática supone trascender la palabra y pasar a la acción.

Sin embargo, considero que las prácticas escolares han ido rompiendo con estructuras tradicionales y conservadoras en el sentido de poner sobre el tapete temas que hace apenas una década no se abordaban y poco se hablaban en las escuelas como es la educación sexual integral, la prevención de los consumos problemáticos de drogas, la promoción de actos no discriminatorios, que a su vez implican un modo de *hacer y ser* consecuentes con el cambio de paradigma ya mencionado.

Si bien hay un camino recorrido, queda mucho por andar porque aún persisten prácticas escolares del viejo paradigma que le otorgó un rol pasivo al estudiantado; si se pretende formar sujetos de derecho empoderados para ejercerlos, la participación activa estudiantil es una condición sine qua non para lograrlo.

Ahora bien, en las escuelas se enseñan contenidos de Derechos Humanos pero la cuestión está en ver el modo en que se realiza. Si las formas que se practican no son interactivas y participativas sino del orden de la instrucción, se corre el riesgo de banalizar el contenido, reduciéndolo al plano normativo exclusivamente lo que resultaría contradictorio con prácticas que promueven los derechos humanos. Por lo tanto, las estrategias de enseñanza implementadas en la enseñanza de contenidos de Derechos Humanos tienen que ser pensadas desde una perspectiva crítica donde el eje de atención esté puesto en considerar a las niñas y niños sujetos de derecho y que a través de la educación se pueda promover una cultura de los derechos humanos. Siguiendo a Alicia Camilloni (1998) podemos decir que es indispensable para el docente poner atención no solo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase, sino también y simultáneamente en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por las y los estudiantes. La relación entre temas y forma de

abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles (Camilloni, 1998).¹

Por lo tanto, los objetivos que orientan el trabajo de investigación son:

- Indagar acerca de las concepciones ideológicas de la docente sobre la participación estudiantil.
- Identificar y describir cuáles son las estrategias de enseñanza que la docente implementa y sus implicancias en la participación de estudiantes en Educación Ciudadana.
- Reconocer las propuestas didácticas en relación con las estrategias implementadas que le permite a las y los estudiantes construir sentidos.
- Elaborar una propuesta didáctica que contribuya a incentivar procesos de participación democrática estudiantil en el ámbito escolar.

La construcción y reconstrucción de sentidos origina una producción de conocimiento, cuya finalidad es la de contribuir a la elaboración de una propuesta didáctica para el trabajo áulico. La misma es de carácter orientativo y presenta sugerencias didácticas para docentes y actividades para las y los estudiantes. Tiene como propósito fundamental, enfatizar la participación democrática estudiantil a partir de actividades que contribuyan a afianzar y/o desarrollar capacidades para participar responsablemente en decisiones que atañen a la vida cotidiana escolar.

Por otra parte, la indagación sobre el problema de investigación permitiría aportar para la construcción de un marco conceptual y didáctico para la enseñanza de contenidos de derechos humanos que podría resultar útil para otro estudio que implique investigar cuánto y de qué modo está presente la Educación en Derechos Humanos en los planes de formación inicial de maestras, maestros y profesores, si partimos de la base de considerar su implicancia en la formación de ciudadanía.

¹ Camilloni A. (1998). La programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en Aisenberg, B., y Alderoqui, S., (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Buenos Aires, Paidós.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

1. Educación en Derechos Humanos

1.1 Marco normativo: algunos sucesos relevantes

El propósito de este apartado es brindar información sobre el estado de la EDH en el ámbito internacional, nacional y provincial, y los aspectos más relevantes en relación con su desarrollo. Este breve recorrido es coincidente con el retorno de la democracia a nuestro país en la década del ochenta.

Conocer la evolución y desarrollo de la educación en derechos humanos, al menos a través de hechos que considero relevantes destacar, no es un detalle menor ya que muchas de las tensiones y contradicciones que se presentan en la sociedad en general y en las escuelas en particular, podrían leerse a la luz de esa evolución y que a su vez va acompañada por un cambio de paradigma que plantea una revisión y reformulación de las prácticas educativas prestando especial atención a los procesos que se dan en las escuelas y a un contexto que tiene que generar condiciones que permitan que nuevas miradas y nuevos decires habiten en ellas.

Como se mencionó con anterioridad a mediados de la década de los ochenta (momento clave de recuperación democrática) fue apareciendo con más firmeza la educación en derechos humanos. No fue nada fácil porque las condiciones no eran las más adecuadas ya que existía temor y cierto riesgo, además de los escasos espacios disponibles que funcionaran como interlocutores. Por lo tanto, hablar del tema suponía correr riesgos reales, pero sin embargo existieron instituciones y personas que arriesgaron convencidas que ese era el camino: ONG, docentes, profesores y movimientos populares. Estas luchas fueron ganando en derechos y es así como hoy día se encuentran incluidos en los currículos de muchos países en concordancia con normativas vigentes que los refrendan.

1.2 Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales. "Protocolo de San Salvador"

El Protocolo de San Salvador (1988) en el artículo 13, inciso 1 y 2, dice: "Toda persona tiene derecho a la educación. Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz".

Cabe señalar que de ese artículo surge una noción de transversalidad donde los derechos humanos están incluidos en el tratamiento de otros temas relacionados con el género, la diversidad sexual, la interculturalidad, la salud, el medio ambiente, etc., y no solo destinado a la educación formal sino también a la no formal donde organizaciones civiles realizan tareas que implican la defensa y promoción de los derechos humanos para los sectores más vulnerables, para aquellas personas o grupos que históricamente han sufrido violaciones de derechos permanentes, como son las niñas, niños, mujeres, homosexuales, adultas/os mayores, personas con discapacidad, extranjeras/os, etc.

1.3 Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). Programa de Acción

A través de la Resolución 49/184 del año 1995, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (DNUEDH) haciendo un llamamiento a los gobiernos a fin de contribuir a la ejecución del Plan de Acción del Decenio redoblando los esfuerzos para erradicar el analfabetismo y orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales (DNUEDH, 1995, pág. 4). También solicita a organismos docentes gubernamentales y no gubernamentales a intensificar los esfuerzos en la elaboración y ejecución de planes nacionales para la EDH.

En el documento también se menciona la importancia de la participación de organizaciones que se interesen en cuestiones relacionadas con las mujeres, el trabajo, el desarrollo y el medio ambiente, así como a todos los demás grupos dedicados a la justicia social, las/os defensores de los derechos humanos, las/os educadores, las organizaciones religiosas y los medios de información, a que amplíen su participación en la educación escolar y no escolar en la esfera de los derechos humanos.

De acuerdo con el informe brindado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas de los Derechos Humanos² en relación con el DNUEDH 1995-2004, se podrían sintetizar como logros la abundante actividad de las organizaciones no gubernamentales y comunitarias en materia de protección y promoción de los derechos humanos, las actividades de promoción de educadores, la divulgación de información de los organismos de las Naciones Unidas y el aporte de fondos para contribuir al sostenimiento de actividades prácticas en el contexto de los derechos humanos.

Por otro lado, se brindan sugerencias a los gobiernos sobre medidas complementarias que fortalezcan la ejecución del Plan de Acción. Algunas recomendaciones fueron: fomentar

² Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas (2004), disponible en <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/112/39/PDF/G0411239.pdf?OpenElement>

la creación de comités nacionales de representación amplia para la EDH encargados de formular planes de acción, prestando apoyo en la tarea; planear y llevar a cabo programas culturales y educativos que tengan por objeto combatir el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, y respaldando y llevando a cabo campañas de información pública y programas específicos de capacitación en el ámbito de los derechos humanos.

Si bien en el documento no menciona de forma explícita las dificultades que pudieron obstaculizar la ejecución del Plan, las recomendaciones son precisas, concretas y enfáticas lo cual llevaría a suponer una escasa participación de las instituciones gubernamentales, aún más considerando las medidas complementarias que se tomaron para reforzar las acciones del Decenio en materia de promoción y protección de Derechos Humanos.³

1.4 Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-2007). Primera etapa

Los acontecimientos citados hasta aquí muestran que la EDH ha ido ganando terreno, pero es en 2005 que la Asamblea General de las Naciones Unidas creó el Programa Mundial para la EDH⁴, que en su primera etapa centró la atención en la educación primaria y secundaria. En el prólogo señala que:

“Cada vez en mayor medida, la comunidad internacional viene adoptando marcos intergubernamentales a nivel mundial. Entre ellos se cuenta el Programa Mundial para la educación en derechos humanos (de 2005 en adelante), destinado a fomentar el desarrollo de estrategias y programas nacionales sostenibles de educación en derechos humanos.

En particular, el Plan de Acción para la primera etapa del Programa Mundial (2005–2007), expuesto en el presente folleto, se centra en la integración de la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria” (PROMEDH, 2005).

El Programa define a la EDH como:

(...) un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad (PROMEDH, 2005, pág.6)

El Programa propone una estrategia concreta para impartir educación en derechos humanos, enumera y desarrolla las condiciones necesarias para su desarrollo. Establece que el

³ Resolución 2003/70 de la Comisión de Derechos Humanos, Medidas Complementarias al DNUEDH (1995-2004).

⁴ La proclamación del PROMEDH se aprobó en diciembre de 2004 y en julio de 2005 se aprobó el proyecto revisado del Plan de Acción para la primera etapa. En sus inicios el programa llegaba hasta 2007, luego se extendió hasta 2009.

enfoque de las prácticas escolares sea en base a los derechos humanos, además de transmitir contenidos que promuevan en los estudiantes habilidades para reconocer y hacer valer sus derechos, a la vez que favorece una cultura donde prevalecen los derechos. Aborda un enfoque holístico, que implica considerar todos los elementos y aspectos que conforman las prácticas educativas, como los planes de estudio, los métodos pedagógicos, los materiales didácticos (PROMEDH, pág.8). Algunos principios rectores de las actividades del Programa tienen por objeto:

Promover la interdependencia, la indivisibilidad y la universalidad de los derechos humanos, incluso los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como el derecho al desarrollo. Fomentar el respeto y la valoración de las diferencias, así como la oposición a la discriminación por motivos de raza, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, condición física o mental, o por otros motivos.

Dotar a las comunidades y a las personas de los medios necesarios para determinar sus necesidades en materia de derechos humanos y velar por su satisfacción.

Utilizar métodos pedagógicos participativos que incluyan conocimientos, análisis críticos y técnicas para promover los derechos humanos.

Fomentar entornos de aprendizajes y enseñanza sin temores ni carencias, que estimulen la participación, el goce de los derechos humanos y el desarrollo pleno de la personalidad humana. Ser pertinentes en la vida cotidiana de los educandos, haciendo que estos participen en un diálogo sobre los medios de transformar los derechos humanos de la expresión de normas abstractas a la realidad de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas.

Con relación a la EDH en el sistema de enseñanza, el plan señala que promueve un enfoque de derechos y que supone un proceso que implica lo siguiente:

Los derechos humanos en el contexto educativo: asegurar que todos los componentes y procesos del aprendizaje, incluso los planes de estudio, los materiales didácticos, los métodos pedagógicos y la capacitación, conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos.

La realización de los derechos humanos en la educación: asegurar el respeto de los derechos humanos de todos los actores, y la práctica de los derechos, dentro del sistema educativo.

El entorno de aprendizaje: el entorno escolar, por sí mismo, debe respetar y promover los derechos humanos y las libertades fundamentales. Debe ofrecer la oportunidad para que todos las/os actores del sistema escolar (estudiantes, maestros, funcionarios, administradores y padres) practiquen los derechos humanos mediante actividades de la vida real. Debe proporcionar a las y los niños la posibilidad de expresar sus opiniones con libertad y participar en la vida escolar.

La enseñanza y el aprendizaje: todos los procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje deben basarse en los derechos (por ejemplo, el contenido y los objetivos de los planes de estudio, las prácticas y los métodos democráticos participativos, los materiales apropiados que incluyan la revisión y el examen de los libros de texto existentes, etc. (PROMEDH, pág. 22).

También menciona la importancia de la preparación de maestras/os y profesoras/es en el sentido de formarse y capacitarse para la enseñanza en derechos humanos como así

también de todas/os las/os actores involucrados en la educación, los materiales didácticos empleados, las metodologías de enseñanza y aquellos aspectos que intervienen en los procesos educativos como serían el contexto y las condiciones laborales. Asimismo, menciona que dichas actividades promuevan el bienestar general de la comunidad educativa teniendo incidencia directa en la eficacia de la educación.

Como puede apreciarse de la lectura del documento, la EDH constituye una trama que configuran las prácticas educativas. El desafío podría centrarse en someter a juicio esas prácticas cotidianas con la finalidad de revisarlas y avanzar en favor de consolidar una cultura escolar en clave de derechos.

Hasta acá hemos rescatado del texto algunos aspectos relevantes en relación con el ámbito educativo, más precisamente al nivel primario y secundario. Si bien se podría aventurar que de manera implícita hace referencia también al nivel educativo superior al destacar la formación y capacitación docente, es en la segunda etapa del Plan de Acción del PROMEDH que dirige su atención al nivel superior y a las personas que tienen la responsabilidad de proteger y hacer efectivos los derechos de las/os demás (funcionarios públicos y fuerzas del orden).

1.5 Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2010-2014). Segunda etapa

El PROMEDH, en su segunda etapa, define a la enseñanza superior como:

(...) toda enseñanza que se imparte en el nivel postsecundario en universidades u otros establecimientos aprobados por las autoridades estatales, incluidas las instituciones de formación y certificación de profesionales tales como docentes, trabajadores sociales y personal médico y jurídico (PROMEDH, 2010, pág. 4)

A continuación, agrega:

En este contexto, la educación en derechos humanos promueve un enfoque holístico, basado en los derechos, que abarca tanto “los derechos humanos por conducto de la educación”, es decir, lograr que todos los componentes y procesos del aprendizaje, incluidos los planes de estudios, el material didáctico, los métodos pedagógicos y la capacitación, conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos, como “la realización de los derechos humanos en la educación”, que consiste en que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad educativa.

De forma similar a la primera etapa, en esta también destacan y recomiendan desarrollar estrategias y metodologías democráticas y participativas, definir objetivos, elaborar planes de estudio y diseñar materiales didácticos y recursos que promuevan valores relativos a los derechos humanos. También otorga impulso a las investigaciones que respalden y difundan prácticas óptimas como así también la posibilidad de otorgar becas de estudio e intercambios en experiencias educativas.

Resalta la importancia de la formación de formadoras/es en materia de derechos humanos destacando la función de transmitir valores y ser modelo de su práctica. Promover la libertad académica, la participación estudiantil en la vida académica y la libertad de expresión. Asimismo, hace mención del ejercicio docente y las condiciones favorables para ello en un contexto donde se respete la dignidad y los derechos humanos.

Dicho programa propone un plan de cuatro fases donde cada gobierno adecuará teniendo en cuenta las características y condiciones propias, a través de las cuales pondrá en marcha el proceso de planificación, aplicación y evaluación de la EDH en el nivel de enseñanza superior y en las/os funcionarios públicos, militares y fuerzas del orden. Para ello convoca a los ministerios responsables de las áreas y de instituciones afines, tanto del orden estatal como privado.

Uno de los aspectos más relevante del programa (para este trabajo en particular) es que hace foco en la enseñanza superior y brinda orientaciones metodológicas y destaca los requisitos necesarios para implementar la EDH a la vez que insiste en promover espacios académicos participativos y democráticos.

Por otra parte, el informe de evaluación de la segunda etapa del PROMEDH (A/HRC/30/24)⁵ pone de manifiesto que, en muchos países los programas de educación en derechos humanos están cada vez más integrados en las instituciones, con recursos, materiales y metodologías pertinentes, y que se visualizan una mayor colaboración entre instituciones gubernamentales con académicas y no gubernamentales.

1.6 Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2015-2019). Tercera etapa

Respecto de la tercera etapa del PROMEDH, solo mencionaré los objetivos propuestos a fin de poner de manifiesto que la EDH es un tema de interés y se continúan las gestiones hacia el afianzamiento de una cultura de derechos humanos.

En el Prólogo establece lo siguiente:

Además de consolidar la labor realizada en años anteriores, esta nueva etapa se centra específicamente en la formación en derechos humanos de los profesionales de los medios de comunicación, reconociendo la importancia crucial de unos medios de comunicación libres, independientes y pluralistas para promover la justicia, la no discriminación, el respeto y los derechos humanos (PROMEDH, 2015, pág. 5).

Ampliando lo anterior, el Plan de Acción se propone lograr los siguientes objetivos:

- a) Reforzar la educación en derechos humanos en la enseñanza primaria y secundaria y en la enseñanza superior y la formación en derechos humanos de los maestros y los educadores, los funcionarios públicos, los miembros de las fuerzas del orden y el personal militar;

⁵ Informe del Alto Comisionado de Derechos Humanos correspondiente a la segunda etapa del PROMEDH, citado en el documento de la tercera etapa del Plan de Acción.

- b) En relación con los profesionales de los medios de comunicación y los periodistas:
- Poner de relieve su papel en la promoción y protección de los derechos humanos;
 - Proporcionar directrices sobre la elaboración de programas efectivos de formación en derechos humanos dirigidos a esos profesionales;
 - Apoyar la elaboración, adopción y aplicación de estrategias sostenibles y pertinentes de formación;
 - Hacer hincapié en la importancia de que haya entornos propicios que garanticen su protección y seguridad;
 - Facilitar apoyo para la formación en derechos humanos de esos profesionales impartida por organizaciones locales, nacionales, regionales e internacionales;
 - Apoyar el establecimiento de redes y la cooperación entre las instituciones y las organizaciones locales, nacionales, regionales e internacionales, tanto gubernamentales como no gubernamentales.

1.7 Ámbito nacional y provincial

En lo que respecta a nuestro país y en torno a la EDH, la legislación nacional ha incorporado en su letra algunas de las recomendaciones manifestadas por el PROMEDH. La Constitución Nacional, en el artículo 75° inciso 22, pone de manifiesto que los tratados internacionales gozan de jerarquía constitucional; el inciso 23 en su primer párrafo dice:

Legislar y promover medidas de acción positiva que garantice la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad.

La Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (2005) el artículo 2° dice:

La Convención sobre los Derechos del Niño es de aplicación obligatoria en las condiciones de su vigencia, en todo acto, decisión o medida administrativa, judicial o de cualquier naturaleza que se adopte respecto de las personas hasta los dieciocho años de edad. Las niñas, niños o adolescentes tienen derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos.

Los derechos y las garantías de los sujetos de esta ley son de orden público, irrenunciables, interdependientes, indivisibles e intransigibles.

Amplía en el artículo 15° con lo siguiente:

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.

La Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006) en el artículo 3° dice:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

Asimismo, en el artículo 8° expresa que la educación brindará las oportunidades necesarias para que las/os estudiantes logren una formación integral de su persona y que logren desarrollar proyectos de vida basados en los valores de la paz, libertad, la solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y el bien común.

Del mismo modo, en el artículo 11° donde detalla los fines y objetivos de la política educativa enuncia:

Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural (inciso c).

Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061 (inciso g).

Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles (inciso i).

Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos (inciso n).

Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as (inciso ñ).

La misma ley en el artículo 92° establece el abordaje jurisdiccional respecto a temáticas tales como la construcción de la identidad nacional desde la perspectiva regional latinoamericana; la causa de la recuperación de Malvinas; el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva de la historia reciente con el propósito de “generar en los/las alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 25633”.⁶ Estos son solo algunos textos de los cuales se desprende claramente principios que consagra la EDH con lo cual se percibe una correspondencia entre el sistema educativo nacional con el sistema internacional de derechos humanos.

Con relación a la normativa provincial, la Ley VIII N° 91 de Educación de la provincia del Chubut (2010), el artículo 2° dice:

La Educación se constituye en política de Estado, para construir una sociedad justa y equitativa; reafirmar la soberanía en un marco de respeto a las identidades, diversidades culturales y de

⁶ Ley Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, sancionada en el Congreso de la Nación el 01 de agosto de 2002.

género, profundizando el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, garantizando el pleno ejercicio de los derechos humanos, fortaleciendo el desarrollo económico-social de la Provincia, la unidad nacional y provincial; respetando las particularidades municipales, comunales, regionales y comarcales.

En los fines y objetivos, la ley propone:

Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural (inciso e).

Fortalecer la identidad nacional, abierta a la integración regional y latinoamericana, basada en el conocimiento de la historia, la cultura, las tradiciones argentinas, de los pueblos indígenas y otros, en el respeto a las identidades, diversidades culturales y a las particularidades locales (inciso f).

Asegurar la formación en el conocimiento y en el ejercicio cotidiano de los derechos humanos y de los pueblos, con el fin de consolidar las instituciones democráticas y promover la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos (inciso g).

Promover la educación para la Paz y la no violencia, centrándose en los valores de solidaridad, justicia, participación social, el cuidado del otro y del medio en el que vivimos.

Promover y garantizar las condiciones para la participación democrática de docentes, familias, estudiantes y comunidad en las instituciones educativas de todos los niveles (inciso h).

Brindar a las personas con necesidades educativas derivadas de una discapacidad una propuesta pedagógica que permita el máximo desarrollo de sus posibilidades y la integración familiar, escolar, laboral y social, en el pleno ejercicio de sus derechos (inciso ñ).

Si bien la ley provincial data del año 2010, es importante señalar que acciones relacionadas con la promoción y protección de los derechos humanos se venían desarrollando e implementando particularmente en ámbitos educativos, a través de la Resolución 80/2009 del Consejo Federal de Educación, denominada “Plan de enseñanza del Holocausto”, invita a las provincias a incluir en el Diseño Curricular la enseñanza del Holocausto, el terrorismo de Estado en la Argentina y la cuestión de las Islas Malvinas. Es por lo que a partir del 2009 la Provincia de Chubut se suma mediante la implementación del Proyecto *Futuro con memoria: jóvenes y derechos humanos*,⁷ referido al abordaje de temáticas de la memoria y derechos humanos en la región, con estudiantes y docentes del nivel secundario.

En 2010 se firmó un convenio marco entre el Ministerio de Educación de Chubut y la Subsecretaría de Derechos Humanos de Chubut donde se acordó llevar acciones en conjunto referidas a la enseñanza, defensa y respeto por los Derechos Humanos en el ámbito educativo de la provincia, en articulación permanente con organismos nacionales; dar continuidad al Proyecto Futuro con memoria, jóvenes y derechos humanos proporcionando

⁷ Para acceder a material didáctico (Serie Recursos para el Aula) consultar www.chubut.edu.ar/cpie/catalogos.html

los recursos humanos y materiales necesarios para viabilizar la propuesta. Con la intención de continuar e intensificar las políticas educativas de memoria en Chubut, en el 2012 se crea el Área de Educación y Memoria, en articulación con el Ministerio de Educación de la Nación donde algunos de los propósitos son: generar en los estudiantes reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos; propiciar la reflexión, la investigación y el debate en torno a la violación de los Derechos Humanos cometidos durante la última dictadura militar.

Las propuestas de formación docente en Derechos Humanos en los últimos años se han multiplicado como las ofrecidas por entidades gubernamentales de carácter público y privado. Sin embargo, el desafío es trascender el plano teórico y normativo hacia el convivencial. Articular la teoría con la práctica ha sido siempre un desafío en la docencia y una responsabilidad ineludible; los derechos humanos tienen que ser el eje transversal de los procesos educativos.

2. Significancias y propósitos de la Educación en Derechos Humanos

2.1 La pedagogía crítica en la Educación en Derechos Humanos

La pedagogía crítica surge de la teoría crítica la cual considera que a través de una conciencia crítica las personas cuestionan el orden hegemónico y problematizan las relaciones sociales y el ejercicio del poder a fin de promover la acción social como una forma de alcanzar la emancipación y resistir las estructuras sociales opresivas.

Uno de los principales teóricos en esta línea fue Henry Giroux que a través de sus trabajos interpela la educación formal y tradicional poniendo en evidencia el poder que se ejerce sobre los y las estudiantes, docentes y sobre el conocimiento, apuntando al carácter reproductor de las injusticias sociales. Giroux (1990) sostiene que las escuelas tendrían que ser el lugar por excelencia para vivir experiencias de empoderamiento para lo cual es necesario que la reflexión y la acción crítica se conviertan en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a las y los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales para humanizarse más a fondo ellas/os mismos como parte de esa lucha. En este sentido, el conocimiento y el poder están inextricablemente ligados a la presuposición de que escoger la vida, reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático y cualitativo para todas las personas, equivale a comprender las condiciones previas necesarias para luchar por ello.⁸

Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica pretende crear nuevas formas de conocimiento a través del énfasis en romper con las disciplinas y producir conocimiento interdisciplinario. Plantear preguntas sobre las relaciones de poder que se construyen en las escuelas y desarrollar un modo de ver que promueva un pasaje de lo más obvio a lo más

⁸ Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, págs. 171-178.

complejo. Rechazar la distinción entre cultura superior y popular de tal manera que el conocimiento curricular responda al conocimiento cotidiano que constituye las historias de vida de las personas de forma diferente y destacar la primacía de lo ético al definir el lenguaje que los maestros usan para producir prácticas culturales particulares.⁹

Tanto la pedagogía crítica como la pedagogía en derechos humanos enfocan la observancia en las estructuras de poder y sus implicancias dentro y fuera del sistema educativo. Las estructuras educativas y el currículo interactúan dando forma a las prácticas escolares cotidianas sosteniendo y reproduciendo modelos predeterminados.

Entonces las y los educadores en derechos humanos, asumidos en una posición crítica, tendrían que analizar y ser conscientes de la interacción que se juega entre la educación y el currículo con la finalidad de empoderar y formar a las y los estudiantes para ser sujetos de derecho. Este ejercicio crítico promueve una participación activa, cuestionadora de posiciones ingenuas y superficiales, no se trata de un aprendizaje académico sino más bien práctico, un conocimiento que ofrece mayores posibilidades de acción y más poder para involucrarse en la promoción y defensa de los derechos propios y de todas las personas.

Con relación a lo anterior, Giroux (1990) plantea una forma de representar y reestructurar la tarea docente como intelectuales transformadores y no como meros ejecutores de ideas ajenas. Considerar a las y los profesores como intelectuales implica asumir una posición crítica donde los procesos de pensamiento son constitutivos de la práctica docente. Contemplar a las y los docentes como profesionales reflexivos de la enseñanza requiere la capacidad de integrar pensamiento y práctica.

Esta visión de docentes como intelectuales supone una fuerte crítica a las ideologías instrumentales y tecnocráticas que desvincula la dimensión de la conceptualización de la ejecución. Se tiene que defender la idea de que las y los docentes tienen que plantear firme y responsablemente cuestiones acerca de qué enseñar, cómo y para qué. No es una tarea sencilla en los contextos actuales, pero sí una condición necesaria para el desarrollo de una sociedad democrática.

Las y los profesores como intelectuales transformadores tienen que favorecer las condiciones necesarias que permitan a las y los estudiantes ser partícipes activos en sus experiencias de aprendizaje, y ello supone contemplar la complejidad de la vida áulica y escolar asumiendo la multiplicidad de contextos culturales, sociales, históricos, sexuales, sin descuidar la singularidad de cada vida.¹⁰

⁹ Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*, Santiago, LOM Ediciones, pág. 60.

¹⁰ Giroux, H., op. cit.

2.2 Aportes de la Educación Popular

La educación popular (EP) en América Latina tuvo una etapa de mayor esplendor a partir de la década del 70 en adelante. Sin embargo, ponerse de acuerdo sobre lo que se entiende por educación popular, no ha sido nada sencillo y ha generado mucha controversia al respecto. En este aspecto diré que, sabiendo el largo camino recorrido y conociendo los aportes de tantos teóricos que se ocuparon de investigar y escribir sobre la EP, aquí se retomarán conceptualizaciones a partir de algunas ideas de Paulo Freire que resultó ser un gran inspirador para el desarrollo de la educación popular. En este sentido el aporte tan significativo de su trabajo tiene que ver con una visión de educación que contrasta con un modelo tradicional y conservador donde las y los docentes eran protagonistas fundamentales portadores del saber. Aparecen en escena educandas, educandos y educadoras/es que, a partir de una educación dialógica pone en otro plano a dichos actores.

Desde esta perspectiva entonces, la EP es considerada un medio para que los sectores más desfavorecidos tengan la oportunidad de acceder a aquellos espacios que resultaban posibles solo para sectores más pudientes. A través de un método pedagógico que tomaba como punto de partida los saberes propios adquiridos y construidos en la cotidianidad de la vida, se tornaban protagonistas, revalorizando y demostrando que ofreciendo la oportunidad de ponerlos en acción era el punto de partida para cuestionar y resistir la unidireccionalidad del sistema educativo imperante.

En sus inicios la educación popular surgió como una forma de resistir a los embates de las políticas gubernamentales de un momento histórico y que en su mismo desarrollo fue mutando de acuerdo con las experiencias educativas realizadas, asumiendo características propias del contexto y adecuándose a las condiciones posibles. Los nuevos discursos pedagógicos que iban apareciendo intentaron la revisión de prácticas conservadoras que respondían a los mandatos educativos fundacionales que estaban influenciados directamente por los movimientos sociales en lucha por la igualdad de derechos: mujeres, indígenas, campesinos, negros, identificados como “minorías”, con avances y retrocesos pero que han logrado sentar precedente a partir de la incorporación de las causas de luchas en legislaciones del orden jurisdiccional, nacional e internacional.

A pesar de los cambios en las regulaciones vigentes para incluir estas iniciativas, las vidas cotidianas de niñas, niños, jóvenes y docentes en la vida escolar han tenido que enfrentarse a prácticas hegemónicas con alto nivel de resistencia al cambio. Los discursos sobre educación popular no quedan por fuera de estos procesos que abarcan un amplio campo de posiciones donde finalmente se reconoce la diferencia como constitutiva de las relaciones humanas asumiendo la diversidad como inherente a la vida misma.

Entonces, si consideramos a la educación popular como una oportunidad para comprender a la educación como transformadora de la realidad social, lo cual implica una relación dialéctica entre la teoría y la práctica que permite rever y reconstruir sentidos nuevos, diferentes a los convencionales, abordando críticamente el conocimiento para intervenir sobre aspectos de la vida cotidiana, podemos sostener que la educación popular es concordante con la educación en derechos humanos. Pensar la educación popular en la escuela implica asumir la responsabilidad de mirar la historia y pensar los procesos sociales y económicos desde la vida de los grupos subalternos. Como plantea Gustavo Galli “la educación popular interpela las naturalizaciones de la desigualdad para hacer de esta vida una más justa, para hacer de los alumnos sujetos de derecho, sujetos actores de la transformación del mundo” (Galli, 2014, p. 50).¹¹ También y complementariamente, los objetivos que persigue la educación en derechos humanos apuntan preferentemente a la formación del sujeto de derecho. Para Magendzo, la EDH es la práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integralidad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz (Magendzo, 2006).¹²

2.3 Algunos principios de Derechos Humanos

La esfera de los derechos humanos (DH) es un campo propicio para rescatar valores como la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo, la democracia, la tolerancia, el respeto a la diversidad, la no discriminación y la solidaridad. Pensar la enseñanza de los DH desde una perspectiva valórica, implica comprender que los instrumentos internacionales fueron el resultado de largas y duras luchas de las sociedades para que la dignidad humana sea reconocida como un valor fundante que orienta un estilo de vida.

La *universalidad* de los DH denota que trasciende lo cultural e histórico de las personas, todas y todos somos sujetos de derecho sin distinción de ninguna naturaleza. Por ello, la libertad e igualdad en derechos cuestiona la relatividad cultural y será cuestión de interés el hecho de que las/os docentes debatan estos sentidos independientemente de un contexto sociocultural histórico, pues el relativismo cultural puede justificar conductas humillantes y denigrantes.

¹¹ Galli, G. (2014). *Escuela secundaria y educación popular: cartografía de una experiencia*, CABA, La Crujía.

¹² Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*, Santiago, LOM Ediciones, pág. 23.

La *indivisibilidad e interdependencia*, así como la *inalienabilidad y exigibilidad* de los derechos humanos hace referencia a los derechos civiles y políticos como a los sociales, económicos y culturales, los derechos de solidaridad y de los pueblos, y los derechos ambientales, todos como un todo y dependientes unos de otros.¹³

La *interdependencia e indivisibilidad* implica que la violación de un derecho lleva a la violación de otros, por ello la enseñanza de los derechos humanos tiene que mostrar esta relación para abordar las problemáticas que derivan de dicho principio. Para promover un derecho no se puede reprimir otro, los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales son igualmente necesarios para una vida digna.¹⁴

Los principios de indivisibilidad e interdependencia brindan un sentido específico a la enseñanza de los derechos porque exige una metodología que contemple la integralidad. Cuando se quebrantan, por ejemplo, los derechos del medio ambiente necesariamente afectan los derechos al desarrollo sustentable y será tarea de la EDH tratar estas contradicciones.

La *inalienabilidad y exigibilidad* supone que los derechos le son propios a las personas y no se pueden renunciar, transferir ni enajenar, y el Estado está obligado a hacerlos vigentes. Un desafío de la EDH es enseñar a las personas a exigir su cumplimiento a través de métodos pacíficos y dialógicos.

2.4 Hacia una pedagogía en Derechos Humanos

La pedagogía en derechos humanos supone una acción estratégica de parte de las y los docentes orientada a la emancipación de toda dominación. Se trata de cuestionar las prácticas existentes en la sociedad, pero también y fundamentalmente indagar sobre los supuestos que subyacen en las mismas, modos de actuar que se han naturalizado y entonces se aceptan pasivamente sin ser demasiado conscientes de ello; la problematización de la conciencia y de los valores, es una característica clave de la pedagogía en derechos humanos.¹⁵ Las y los estudiantes tienen que conocer los marcos normativos e institucionales que protegen los derechos humanos, pero de nada sirve si ese conocimiento no se consolida en una práctica social, histórica y contextualmente construida.

2.5 Qué implica educar en Derechos Humanos

Para ser educadoras y educadores en DH y en democracia no basta con tener conocimientos teóricos sobre estos temas, es necesario cumplir con ciertas condiciones: sentirse afectivamente convencidas/os de su decisiva utilidad para la construcción de una sociedad más humana, justa y solidaria.¹⁶ Es fundamental revisar a fondo nuestras propias

¹³ Magendzo, A., op., cit., pág.26.

¹⁴ Op., Cit., pág. 27

¹⁵ Op., Cit., pág. 62.

¹⁶ Mujica, R. M. (2002). *La metodología de la EDH*, IIDH, San José, Costa Rica.

creencias, pensamientos, actitudes, desarrollar una capacidad crítica con la cual mirarnos a nosotras/os mismos y la disposición de modificar aquello que pueda resultar un obstáculo para el desarrollo integral propio y de otras y otros.

Ser promotores de los DH implica generar las condiciones que ayuden a facilitar el desarrollo de habilidades sociales que permitan a todas las personas una intervención social responsable y comprometida.

2.5.1 La centralidad está puesta en la persona

La pedagogía de los DH coloca como centro del proceso educativo a la persona como un ser único e irreplicable en su singularidad sin importar las condiciones materiales, sociales, culturales ni de ningún otro tipo.

La concepción central de la EDH es humanizadora, porque busca recuperar y afirmar a la persona y el respeto a su dignidad. Sólo la persona es sujeto de derechos, autora de su propia realización y por ende es quien decide su vida personal y social. Educar en la práctica y en la defensa de los derechos humanos involucra la posibilidad de desarrollar estilos de convivencia democrática en las escuelas, en las familias, en la comunidad.

En el mismo sentido la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 26 dice: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento y respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales”. Educar en y para los DH supone una revisión crítica de la ubicación y significación que se le da a la persona que aprende, revalorizar a cada estudiante en su singularidad, promover espacios de encuentro, de conversación, de interacción capaces de rechazar prácticas discriminatoras y negadoras que aún existen en las escuelas respecto a género, cultura, condición social o étnica.

2.5.2 El conocimiento

El conocimiento de los derechos humanos no puede quedar reducido a los instrumentos jurídicos y normativos, ese conocimiento se construye, se reconstruye, se contextualiza y recontextualiza en las experiencias de vida cotidianas individuales y colectivas. Por ende, el acercamiento a los derechos es desde la intelectualidad, la racionalidad, desde el cuerpo y la afectividad.

Cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones entre un discurso respetuoso de los derechos humanos y otro que se ocupa de violarlos, emerge el saber de los derechos humanos. Vislumbrar estas contradicciones, analizar las consecuencias que pueden provocar, y pensar alternativas de superación es una tarea central de la educación en derechos humanos.

2.5.3 El aprendizaje

El aprendizaje concebido desde un enfoque holístico compromete a la persona en su totalidad: su intelecto, su afectividad, su cuerpo en la individualidad y en lo social. El aprendizaje desde esta perspectiva recoge las experiencias cotidianas para analizarlas, cuestionarlas, clarificarlas a la luz del conocimiento universal de los derechos humanos, le otorga sentido por medio del significado propio y personal que es la base para construir nuevos saberes.

Experiencias de mayor participación en las escuelas constituyen vivencias únicas con mucho potencial para poner a prueba la toma de decisiones y que a través de la problematización y resolución de conflictos, vayan desarrollando capacidades y construyendo conocimientos a partir de una participación responsable.

2.5.4 Las escuelas

Asumirse como educadoras y educadores en derechos humanos exige una mirada diferente de las escuelas, significa leerlas en clave de derecho entendiendo que son espacios públicos y sociales donde se establecen relaciones sociales, formas de comunicarse, de actuar, de pensar y de sentir democráticas.

Para ello se requiere que nos detengamos a mirar la cultura escolar críticamente e identificar cuáles son las prácticas que favorecen o dificultan una educación en derechos humanos. Una cultura poco dialógica, jerárquica, poco participativa y autoritaria dificultan una EDH. Promover una práctica ética de la comunicación donde todas y todos los protagonistas participen (estudiantes, docentes, familias) y se les dé el lugar para expresarse, opinar, acordar, discrepar y comprometerse. Solo a través de una cultura escolar democrática es posible desarrollar una educación en y para los derechos humanos.

“La escuela tiene que ser un lugar de resistencia a la reproducción sin sentido y a la repetición banal de discursos y acciones, a la instauración de la desigualdad y al autocumplimiento de las profecías de fracasos que cercenan posibilidades de crecimiento y desarrollo en los jóvenes. Su misión es interrumpir, para no generar más de lo mismo si lo mismo no es de calidad. Hay que poder interrumpir aquello que no se constituye en experiencia, sino sólo cotidianidad” (Coïçaud, 2015, pág. 124).¹⁷

2.5.5 Las maestras y los maestros

Una condición necesaria para pensar la educación en derechos humanos es repensar el rol docente y reflexionar la propia práctica como educadoras y educadores analizando en qué medida es promotora o no de derechos humanos.

¹⁷ Coïçaud, S., (ed.). (2015). *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política. Jóvenes, escuela y proyectos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Esta acción docente requiere un ejercicio constante acerca del uso que hace del vocabulario, es decir las terminologías usadas para nombrar y designar a las personas, hechos, sucesos, en la selección de textos de estudio, de los recursos didácticos como así también una mirada crítica del currículo.

Qué enseñar y cómo, demanda un posicionamiento de las y los docentes que responden a concepciones políticas y éticas. Este es un tema de debate en la comunidad académica pues hay quienes argumentan por una posición neutral o beligerante, la intención aquí no es seguir profundizando dicho debate sino tomar de Jaume Trilla (1995) algunas consideraciones que, a mi criterio, pueden orientar la actuación docente.

La opción por la neutralidad o la beligerancia adquiere relevancia cuando el tema a tratar implica un posicionamiento claro en relación con la defensa y promoción de los derechos humanos, si aspiramos a construir una sociedad pluralista y democrática la defensa de los valores que ello implica es irrenunciable.

Las y los docentes tienen que estar dispuestos a que sus estudiantes cuestionen la posición asumida brindando fundamentos éticos y asumiéndose como parte de un proceso de construcción colectiva; el papel de "experta/o" no tiene cabida si se lo piensa sólo por el lugar de autoridad que ocupa, sino que aprovechando los saberes y las experiencias de sus estudiantes hace una contribución desde el saber sistemático, científico y universal. Desde esta perspectiva colabora para explorar el saber y problematizar el conocimiento.

Entonces el rol docente supone crear las condiciones para que esa práctica se lleve a cabo, actuar como un generador de experiencias escolares a fin de que puedan leer la realidad escolar, familiar y social y aprendan a transformarla desde el enfoque de los derechos humanos.

2.6 Principios didácticos orientadores de la práctica docente

Toda práctica educativa se fundamenta en concepciones teóricas e ideológicas que marcan un rumbo a seguir. Las y los docentes toman decisiones y adoptan posicionamientos en relación con los saberes a enseñar, las estrategias implementadas y la metodología para su enseñanza. En este sentido, educar en y para los derechos humanos implica un proceso dialéctico entre la teoría y la práctica, entre el discurso y la acción, lo cual requiere tener presente ciertos lineamientos básicos que orientarán el trabajo docente. En este punto, Magendzo (2006)¹⁸ menciona principios didácticos que las y los docentes tienen que tener presente al momento de educar en y para los derechos humanos.

2.6.1 Principio de integración

Los contenidos de derechos humanos forman parte integral de otros contenidos y temas del currículo. El propósito es que las y los estudiantes adquieran aprendizajes vinculados a

¹⁸ Magendzo, A., op., cit., págs. 66-70.

los DH juntamente con el desarrollo de los temas que incluye cualquier programa de estudio, no es necesario ni conveniente que se salgan del espacio disciplinar si lo pensamos desde la transversalidad al abordar temas vinculados al género, la formación ciudadana, la diversidad, la solidaridad, la paz y el medio ambiente. La formación integral de estudiantes tiene implicancias en el ámbito del saber, del ser y del saber hacer, es decir en contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

2.6.2 Principio de recurrencia

La práctica cotidiana hace que los aprendizajes en derechos humanos adquieran relevancia, analizar e intervenir en situaciones diarias ya sea en el ámbito escolar o extraescolar tiene que ser una tarea constante y reiterada. La vida escolar, como la vida misma, ofrece innumerables posibilidades de poner a prueba estos aprendizajes, en las escuelas existe una rica y dinámica vida que constituye una cultura que tiene su propia ideología, más o menos explícita, que va conformando una identidad que ordena espacios, tiempos, regula la disciplina, determina decisiones, distribuye poder creando un clima escolar que no es neutro. Por ello las habilidades que involucran los aprendizajes en derechos humanos tienen que ejercitarse frecuentemente ya que de esta manera lograrán formar parte de la vida escolar cotidiana.

2.6.3 Principio de coherencia

Para lograr que se consoliden prácticas promotoras en derechos humanos tiene que existir en primer lugar, coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, en segundo lugar, crear un ambiente propicio para que se desarrollen y en tercer lugar las metodologías de enseñanza y de aprendizajes tienen que ser coherentes con la doctrina de los derechos humanos.

Si una actividad de clase tiene como propósito un trabajo colaborativo, de interacción grupal donde cada estudiante puede expresar libremente su pensamiento en relación con un tema determinado y se reduce a ese momento solamente, es necesario retomar y repensar las dimensiones a las que hace referencia la EDH. La metodología como el discurso de enseñanza tienen que ser coherentes por eso es fundamental prestar especial atención al estilo docente para favorecer una coherencia global.

2.6.4 Principio de la vida cotidiana

La vida cotidiana está cargada de experiencias donde están en juego valores referidos a los derechos humanos y las experiencias escolares son parte de esa vida. La educación en derechos humanos hace un llamado a rescatar esos momentos, a clarificar, a dialogar para no ocultar o silenciar.

Las escuelas son lugares propicios para que las y los estudiantes con sus docentes retomen situaciones vinculadas a la vulneración y violación de derechos humanos para

analizarlas y resignificarlas promoviendo un abordaje constructivo considerando las perspectivas y visiones del estudiantado.

2.6.5 Principio de la construcción colectiva del conocimiento

Las y los docentes son quienes ponen a disposición de estudiantes información sobre los derechos humanos, además de guiar y orientar otras búsquedas. También y en ocasiones en conjunto con el grupo estudiantil, plantearán situaciones problemáticas o estudios de casos promoviendo un abordaje colectivo a través de foros de debate, paneles, talleres, dándole prioridad al intercambio grupal para favorecer la construcción de opiniones. En este punto es importante señalar la potencia que adquiere esta modalidad de trabajo si se relaciona con situaciones de la vida cotidiana escolar, familiar, comunal, y con sus propios sentimientos y emociones. En consecuencia, el rescate de la afectividad promueve la construcción del sujeto de derecho.

2.6.6 Principio de apropiación

La recreación de situaciones cotidianas desde el enfoque de educación en derechos humanos contribuye a que las y los estudiantes se apropien de un modo orientador de pensar, de ver y abordar otras situaciones de sus vidas. Estos aprendizajes traducidos en un discurso propio brindan mayores probabilidades para la construcción de criterios de actuación. Por ello es importante dar lugar a la exploración de los procesos que las y los estudiantes realizan, identificar qué estrategias y habilidades se ponen en juego para que logren tomar conciencia de sus propias actuaciones y los valores que las sustentan.

3. Educación en Derechos Humanos y Currículo

3.1 Presencias y ausencias en torno a una relación

Hemos visto que los Derechos Humanos trascienden el ámbito nacional transformándose en una obligación de índole internacional y universal, lo que concede a los mismos una connotación muy especial en el currículo. El carácter universal e imperativo de la temática hace que sea un contenido y un quehacer que la educación no puede eludir.¹⁹

Sin embargo, en la historia reciente de nuestro país la presencia de los derechos humanos en los programas de enseñanza no ha sido continua, quedando sujeta y condicionada a una época de cambios institucionales de la Argentina.

Isabelino Siede (2017)²⁰ sostiene que para hacer una lectura sobre la enseñanza de los derechos humanos en Argentina es necesario identificar dos períodos: de 1949 a 1983, que lo denomina el período de la *inclusión intermitente*, y el de la *inclusión reactiva* que abarca de 1984 a la actualidad; esta última etapa la subdivide en tres: de 1984 a 1989 que es la

¹⁹ Magendzo, A. (1989). *En torno a la relación entre currículum y Derechos Humanos. Una primera reflexión en Currículum, Escuela y Derechos Humanos*, PIIE, Santiago de Chile, págs. 19-42.

²⁰ Siede, I. (2017). *Vaivenes y claroscuros de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina*, Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, Vol. 28 (1).

transición democrática, de 1989 a 2001 la experiencia neoliberal y de 2002 a 2015 la experiencia kirchnerista.

En este trabajo abordaré el segundo período que se inicia con la transición democrática ya que adquiere relevancia para comprender las prácticas de enseñanza actuales porque muchas/os docentes de hoy se formaron profesionalmente en esa época y sabemos que la trayectoria escolar propia pesa en la toma de decisiones a pesar de las prescripciones normativas. Asimismo, diré que se aborda lo acontecido en líneas generales, en los niveles primario y secundario en relación con la educación ciudadana en las escuelas para concluir más específicamente en el diseño curricular del nivel primario de la provincia de Chubut.

3.2 El período de inclusión reactiva: una nueva prescripción curricular para la educación ciudadana

Cuando Ricardo Alfonsín asume como presidente de nuestro país en 1983, lo hace en un marco de expectativas en relación con los derechos humanos como base de un nuevo orden social y como el camino a seguir en el enjuiciamiento de lo ocurrido en los gobiernos de facto. En este marco la educación ciudadana enunciaría un nuevo mandato curricular que se presentó bajo la denominación de *Educación Cívica*. Pero para comprender la significancia que adquiere esta terminología, es importante señalar algunos aspectos y características que definieron los objetivos de la materia y que resultaron ser funcionales a los gobiernos de turno a partir del golpe de estado de 1976.

Instaurada la dictadura cívico-militar de la década del 70, se implementa un proyecto neoliberal, un plan estratégico de reestructuración capitalista²¹ que no admite la democracia como forma de gobierno. Por ello despliega una represión atroz a través de una metodología que se va perfeccionando con el correr del tiempo. El propósito era impedir cualquier resistencia que pusiera en peligro el desarrollo de sus planes económicos y políticos. En este escenario, *formar al ciudadano* no contempla la participación ni movilización social, sino todo lo contrario: terminar con las organizaciones autónomas de conducción, restablecer el orden jerárquico y restaurar el principio de autoridad. Aparece como asignatura escolar *Formación Cívica*, y más tarde será reemplazada por *Formación Moral y Cívica* guardando coherencia con el contexto dictatorial.

La cultura grecorromana, la tradición bíblica y los valores de la moral cristiana fueron los ejes de su contenido. La diferencia más sustancial entre ambas disciplinas es el grado en que hacen explícito el ideario de los sectores sociales que avalan al gobierno militar,

²¹ Bottarini, R. (2013). La educación ciudadana en el vendaval político argentino, en Schujman, G., y Siede, I., (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique.

imponiendo encubiertamente una educación religiosa católica en un sistema educativo legalmente laico.

El pensamiento de la dictadura puede verse claramente en el programa de Formación Cívica de tercer año del ciclo básico,²² donde se establece la enseñanza de los ideales básicos de nuestra nacionalidad, la valoración de la herencia cultural hispanoamericana, la vigencia de los valores de la moral cristiana y la responsabilidad ante Dios. El sujeto que interpela el Estado es al *hombre argentino* y alude a los varones de nacionalidad argentina, únicos protagonistas del espacio público, ya que los extranjeros carecen de derechos y las mujeres estaban destinadas al hogar como ámbito de desarrollo personal. El ciudadano es definido como la persona que habita la ciudad y que goza de obligaciones y derechos; las primeras siempre citadas y los derechos no se enumeran.

En 1980 con Llerena Amadeo como ministro de educación se produce una nueva reforma que transforma la asignatura en *Formación Moral y Cívica*. Se profundizan los valores tradicionales de la concepción católica y se busca ubicar al futuro hombre argentino en la cultura occidental y cristiana. En la nueva propuesta existe un claro sentido de regeneración moral y religiosa que proporciona contenidos a la formación cívica. No se piensa en ciudadanos ni en participación política. Es notable la falta de derechos políticos y sociales, lo importante son las responsabilidades y los deberes. Se busca la formación de un buen súbdito, desmovilizado, pasivo y sumiso.

Con la transición a la democracia en 1983 la materia *Educación Cívica* reemplaza a la anterior, con el objetivo de llevar al nivel secundario la nueva orientación política del gobierno. Es así como se aprueba un programa oficial de la materia donde se enfatizaba la democracia como forma de gobierno y la participación ciudadana como un medio para su consolidación. En este período aparece una variedad de textos de estudio donde comienza a percibirse un debilitamiento del adoctrinamiento que caracterizó épocas anteriores y la tendencia al análisis de la información a través del reconocimiento de los derechos humanos.

Algunos programas del nivel secundario incluyeron a los derechos humanos como material de estudio a través del abordaje de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y las formas de violación de los derechos, ya sean manifiestas o encubiertas. Si bien esta democracia incipiente tuvo que hacer frente a los alzamientos militares (entre 1986 y 1989) el propósito fue claro: buscar nuevos consensos y reformas administrativas del estado a fin de consolidar prácticas democráticas y benefactoras. Aparecen en escena contenidos y enfoques teóricos que establecen claramente una diferencia sustancial respecto de la anterior. Se promueven procesos democráticos, se

²²Para profundizar véase manual escolar de Luchenio, A. (1981). *Formación Moral y Cívica 3*, Buenos Aires, Kapelusz.

admite la pluralidad como característica esencial de la escuela, la participación de estudiantes es una iniciativa que comienza a permear las barreras de las escuelas, se fortalece una visión crítica evidenciando una voluntad manifiesta de conectar la realidad con los procesos educativos.

Con la asunción a la presidencia de Carlos Menem (1989) y las condiciones del contexto internacional, el estado benefactor se debilitaría de forma estrepitosa dando origen a prácticas sociales que evidenciaban claramente un carácter individualista guiado por las leyes del mercado capitalista.

Cuando se aprobó la Ley Federal de Educación (N° 24195/93) aparecieron en escena los CBC (Contenidos Básicos Comunes) para la Educación General Básica y la materia *Formación Ética y Ciudadana*. La redacción se llevó a cabo a partir de la consulta de varios actores sociales expertos en la materia, académicos y autoridades eclesiásticas. Luego de la aprobación de los CBC se originó un enfrentamiento con la iglesia porque sostenía que los fundamentos ideológicos de la educación denunciaban una postura atea y en contra del cristianismo. El conflicto fue tal que finalmente se reformaron los CBC y se incluyeron las modificaciones aportadas por la iglesia con lo cual la materia Formación Ética y Ciudadana se vio atravesada por una fuerte concepción moralista religiosa.

El espacio curricular de FEyC plantea un enfoque multidisciplinar y no menciona a la ciencia política como fuente primaria de los contenidos pese a su denominación; contempla a la filosofía, psicología, la salud, las ciencias sociales y el derecho. Tampoco nombra claramente las nociones de poder, estado, partidos políticos y sufragio. Estos temas se incluyen en el bloque 3 como expectativas de logro con la finalidad que las y los estudiantes reconozcan en la vida cotidiana las funciones de las normas, los valores de la forma democrática de organización social y que sepan dar cuenta de los principios de la Constitución Nacional y de la forma de gobierno representativa, republicana y federal. Agrega que sean capaces de reconocer las formas de discriminación y su rechazo fundado en la defensa de los derechos humanos (CBC, 1995, p.343).

No se concibe expresamente al ciudadano como sujeto político y protagonista del régimen democrático, es una concepción despolitizada donde el centro de la escena es la persona con lo cual los valores universales como la paz, el amor, la tolerancia, el derecho a la vida sana, entre otros, adquieren preponderancia.

Esta noción está estrechamente vinculada a la pretensión neoliberal de insertarse como único discurso en Occidente. Los valores culturales distintos y las diferencias sociales deben

ser toleradas siempre que no entren en contradicción con la libertad individual y las leyes del mercado, principios fundamentales del neoliberalismo.²³

Hacia fines de la década del 90 existían dos posiciones, una que incorporó la materia de FEyC en el nivel primario y otra que sostenía la continuidad de Educación Cívica con el programa tradicional. Aparecieron libros de textos con una perspectiva favorable a la democracia que incluyó la reflexión histórica y sumió la participación estudiantil como forma de posicionarse en el mundo, pero edulcorada de la realidad social compleja y conflictiva que se estaba viviendo. Se incrementó el énfasis en lo ético más que en lo político.

En 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26206 y se reorganiza el sistema educativo en referencia a los niveles y ciclos ya que en relación con los espacios curriculares fue difícil lograr consensos dado que, cada provincia elaboró los propios y fueron diferentes unos de los otros, aunque en su mayoría mantenían los espacios de Formación Ética y Ciudadana en el nivel primario y Educación Cívica en el secundario. Con esta ley se activaron nuevos debates de participación ciudadana que dan cuenta de una forma nueva de hacer política coincidente con las recomendaciones internacionales de derechos humanos. Es importante señalar otros marcos jurídicos de base que complementan aquella: la Ley N° 26150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, la Ley de Protección Integral de la Infancia y Adolescencia (N° 26061), Ley contra la Violencia Familiar (N° 24417), Ley de Protección Integral de las Mujeres (N° 26485), la Ley de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (N° 26892).

Para esa época los CBC fueron reemplazados por los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) a nivel nacional a la vez que se activaba un movimiento social que daba impulso a los derechos humanos encabezado por el gobierno kirchnerista y apoyado por los organismos que los defendían. Algunas medidas adoptadas por el gobierno que reanudaba las políticas de enjuiciamiento a los responsables de los actos de terrorismo de Estado hicieron que se consolidara una firme campaña para sostener la memoria de la dictadura y la reivindicación de sus víctimas. En el marco de este escenario se les brindó relevancia a las efemérides escolares, una forma de enfatizar la nacionalidad a pesar de las diferencias que se suscitaban en las provincias con los programas de enseñanza de los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, la construcción de la ciudadanía pasa a ser el centro del debate, y en las escuelas se promueve la actividad escolar colectiva, la participación democrática a través de los órganos de representación estudiantil, una práctica política que genera ciudadanía. Aparecen propuestas pedagógicas para el aula y en espacios extraescolares,

²³Para consulta véase “*Aportes para la enseñanza en el nivel medio. Formación Ética y Ciudadana*”, Ministerio de Nación. Disponible en www.aportes.educ.ar

muchos de los cuales impulsados por el propio estudiantado que, a su vez generaron algunas dificultades evidenciando resistencias de docentes atemorizados por la tan temida “pérdida de autoridad”. Sin embargo, existen experiencias como los CAJ (Centro de Actividades Juveniles) en nuestra provincia, que han sido fuente de aprendizajes en distintas dimensiones (social, política, ética, etcétera).²⁴

3.3 Implicancias de la Educación en Derechos Humanos en los NAP

A pesar de lo acotados que resultaron los NAP contribuirían al logro de consensos a fin de revertir la desigualdad social a través de la reconstrucción de una plataforma común y recuperar la centralidad de la enseñanza que promueva aprendizajes en el sentido de construcción de ciudadanía.²⁵ En lo que respecta a los del segundo ciclo de primaria, establece una base de saberes enunciando algunos criterios para el abordaje que adhieren a una educación en derechos humanos al destacar la necesidad de lograr condiciones de igualdad y equidad para todas las personas.

El área de ciencias sociales enfatiza el diálogo como medio de resolución de conflictos, la defensa de principios democráticos para la convivencia, una actitud responsable de preservación del medio ambiente, un comportamiento proactivo destacando la participación en proyectos que consoliden relaciones democráticas y solidarias en situaciones problemáticas de la sociedad con la finalidad de aportar al mejoramiento de las condiciones que las generan. En el área de lengua se destaca en los aprendizajes la importancia de expresar sentimientos y emociones, además del aspecto intelectual. Se evidencia una mirada holística comprendiendo a la persona como un ser total: afectividad, intelecto, cuerpo, vivencias individuales y sociales lo cual apunta a la integralidad de la persona. También lo hace partícipe de sus propios aprendizajes promoviendo procesos de autorreflexión y pensamiento crítico.

3.4 Convergencia de la Educación en Derechos Humanos en el diseño curricular chubutense de Educación Primaria

En este apartado haremos un recorrido del marco general del diseño curricular del nivel primario a fin de visualizar la convergencia de principios basados en la Educación en Derechos Humanos en el currículum, a la vez que funcionan como orientadores de la función docente.

El documento se aprobó en el 2014 luego de un trabajo de consulta y cooperación entre docentes, especialistas de distintas áreas, generalistas y asesores. El marco normativo hace

²⁴ Véase a Vidoz, S. (2015). Instituciones, proyectos y construcciones de subjetividad, en Coiçaud, S., (ed.), *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política. Jóvenes, escuela y proyectos*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

²⁵ Para profundizar véase Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 2º ciclo EGB/Nivel Primario, Buenos Aires, 2005.

mención de documentos y leyes que abrazan los derechos humanos como son la Constitución Nacional, Constitución Provincial, la Declaración Universal de los DH, la Convención sobre los Derechos de la Niñez, la Ley de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley de Educación Sexual Integral, entre otras.

En los objetivos de la Educación Primaria establece como norma general garantizar el derecho a una educación que permita aprender con otras personas, que adquieran los conocimientos necesarios para convivir en una sociedad democrática y pluralista. Generar condiciones para el pleno desarrollo de las personas en un ámbito de protección y promoción de los derechos de las niñas y niños, apelando a la articulación y coordinación con otros organismos.

Destaca la función de la escuela como un espacio privilegiado para brindar oportunidades equitativas a todas y todos los niños para el aprendizaje de saberes sociales significativos atendiendo las particularidades de cada estudiante sin descuidar la dimensión creativa, lúdica y de disfrute.

Como puede apreciarse varios principios de derechos humanos, se encuentran presentes en los objetivos que se plantean. Podemos mencionar algunos como el de la *integralidad* no solo de los aprendizajes sino de la persona al hacer referencia a las diversas dimensiones que entran en juego como la social, personal, psíquica y emocional. La *construcción colectiva* de los saberes al incentivar el trabajo con pares destacando el ámbito escolar como un espacio óptimo donde la *cotidianeidad* ofrece una riqueza potencial para experiencias que se tornen aprehensibles.

En el marco sociopolítico del diseño se destaca la concepción política del Estado y menciona como prioridad la inclusión social, la redistribución de los bienes y la participación democrática, además del deber de garantizar los derechos de las personas a través de políticas públicas integrales.

Reconoce a las personas como seres libres e iguales en dignidad, derechos y deberes, así como a la educación como medio para formar en ciudadanía e intervenir en la sociedad para conocer, comprender y transformar el mundo.²⁶ Asimismo, destaca el papel de la educación en la formación de personas, alentando el compromiso con la comunidad y la defensa de valores como la justicia, la soberanía y la democracia.

Por otra parte, reconoce a las niñas y niños como sujetos de derecho, dejando atrás el viejo paradigma tutelar y reivindicando la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez. Capaces de pensar y opinar libremente sobre sus preocupaciones, necesidades, problemas y propuestas, son portadores de saberes propios y sobre el mundo, protagonistas en la construcción de la realidad en que viven.

²⁶ Diseño Curricular de Educación Primaria de Chubut, Marco general, (2014), pág. 5.

Con relación al aprendizaje sostiene que es un proceso de construcción continua, basada en la interacción entre los sujetos que aprenden y el conocimiento. Pone especial énfasis en los sujetos como protagonistas del proceso con una participación activa en la elaboración, reestructuración y construcción para comprender su contexto natural y social, y resolver los problemas que se les presentan.²⁷ En el mismo sentido destaca los saberes e ideas previas de las y los estudiantes como base para la construcción de otros saberes a partir del intercambio con pares y la orientación docente.

Más adelante en el documento curricular sostiene que “la enseñanza constituye una práctica intencional de transmisión cultural, regulada social e institucionalmente. Los docentes enseñan con la intencionalidad de provocar en los estudiantes el aprendizaje de determinados conocimientos, saberes, habilidades, principios y valores que se consideran valiosos socialmente y si este intento tiene éxito la transmisión está lograda” (Diseño Curricular de EP, pág. 9). Destaca la dimensión política de la enseñanza al sostener que la producción y circulación social del saber es un derecho de acceso al conocimiento que tienen todas las personas a fin de promover desde la educación, la justicia social y la superación de las desigualdades sociales.

En relación con la construcción del conocimiento sostiene que no es neutra y que se encuentra influenciada y atravesada por circunstancias de orden social, personal, histórica, cultural. Menciona el lugar que ocupan las relaciones de poder en la construcción de los saberes y destaca el rol de una enseñanza crítica a fin de que ese conocimiento contribuya a la formación de un ciudadano activo y que logre aplicarlo para la resolución de problemas en la vida cotidiana escolar y extraescolar.

Pensar a estudiantes de educación primaria remite a aquellas condiciones pedagógicas que posibilitarán la formación de un sujeto crítico, curioso, participativo, deseoso de seguir aprendiendo, capaz de reflexionar sobre sí mismo, sus actos y sobre situaciones de la vida cotidiana. Hay diferentes modos de aprender, lo que demanda del docente el despliegue de diversos modos de enseñar que atiendan la trayectoria escolar real, es decir, la que cada alumna/o construye en su recorrido por el nivel primario.²⁸ Más adelante agrega que la enseñanza tenderá a promover la participación real de los sujetos, a través de espacios para escuchar y ser escuchados, disentir y establecer acuerdos, mediante situaciones de reflexión sobre el respeto a los derechos humanos, la identidad cultural, la responsabilidad, la honestidad, la valoración y preservación del patrimonio natural y cultural, los que podrán abordarse en forma transversal, vinculándolos con temáticas del curriculum de las diferentes áreas curriculares.

²⁷ Op., cit., pág. 8.

²⁸ Op., cit., pág. 23.

En este breve recorrido del documento curricular se puede observar la incorporación de los derechos humanos y preceptos de una Educación en Derechos Humanos. Resignificar la vida cotidiana escolar como experiencias educativas, trabajar a partir de consensos donde cada persona es sujeto de derecho y goza de libertades para expresarse del modo que pueda y quiera en los diversos espacios curriculares, son solo algunos de los enunciados que se desprenden de la lectura y que vuelven a reforzar cuando señalan las intenciones formativas de la enseñanza primaria.

Para finalizar y como corolario de lo anterior, es importante destacar que este proyecto político educativo no surge por azar, sino que persigue propósitos definidos por un contexto determinado y bajo una ideología subyacente. En síntesis, podemos señalar que el currículo como reconstrucción social²⁹ implica asumir una actitud comprometida con las problemáticas sociales complejas. Asume el desafío de enseñar un modo de ver y comprender la realidad para intervenir y actuar responsablemente. Desde este enfoque “se postula que toda actividad intelectual implica una dimensión política, debiendo generar compromisos con acciones tendientes a la mejora social. El curriculum nunca puede ser neutral, pues se relaciona intrínsecamente con las estructuras económicas y sociales, reflejando las luchas que se producen entre grupos dominantes y contrahegemónicos acerca de los contenidos a transmitir” (Coiçaud S., 2015, pág. 78).

Desde una perspectiva crítica del curriculum, la problematización se torna fundamental para analizar las estructuras sociales y cuestionar las relaciones de poder que producen inequidades económicas, desigualdad de oportunidades, discriminación de género, xenofobia, etcétera. En este sentido la problematización de los contenidos curriculares se convierte en un eje fundamental para enfrentar las tensiones propias de la educación en derechos humanos.

3.5 Educación Ciudadana en el diseño curricular chubutense

En este apartado se realiza una exploración analítica acerca de la presencia de los derechos humanos y la relación con la educación en derechos humanos en el documento para el segundo ciclo de la educación primaria.

En la fundamentación expresa que la pretensión de la propuesta curricular es acompañar la formación de las y los estudiantes hacia una sociedad de respeto a la pluralidad, comprometida con la democracia y con una participación más activa en la vida. Asimismo, resalta la riqueza de la vida escolar cotidiana como fuente de aprendizajes que, a través de prácticas reflexivas y de análisis construyan criterios de acción basados en las convenciones y declaraciones de los derechos humanos. En definitiva, se trata de pensar la formación de

²⁹ Coiçaud, S., (ed.). (2015). *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política. Jóvenes, escuela y proyectos*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

estudiantes hacia una idea de ciudadanía que implica personas libres, capaces de elegir, de opinar y desarrollar un juicio crítico y de participar en la creación de normas.³⁰ Claro que para lograr el desarrollo de estas pretensiones es necesario considerar que no se logra de cualquier modo, sino de un modo específico de desarrollar una propuesta de enseñanza a través de una metodología adecuada, tema que se profundizará en el próximo capítulo.

Por otra parte, compromete a la escuela a tomar los idearios de la pedagogía de Paulo Freire y abogar por una educación no racista, antidiscriminatoria y para la liberación. En el mismo sentido, estimula a las y los docentes a la toma de posición activa y beligerante en valores y posiciones comprometidas con los derechos humanos. Finaliza la fundamentación manifestando que la formación para una ciudadanía plena es una formación que:

Educa en y para la libertad, desde y por la responsabilidad de cada sujeto. Aborda las prácticas y los discursos sociales como objeto de reflexión y análisis.

Concibe a los saberes que transmite en sus implicancias prácticas, situados en un sujeto (individual o colectivo) que se interroga acerca de sus hábitos, acciones y elecciones.

Incluye aspectos emocionales, en el que se entrelazan deberes y deseos.

Reflexiona crítica y sistemáticamente sobre las diversas representaciones sociales de la moral, la justicia y la política (Diseño Curricular Chubutense de Educación Ciudadana, pág. 5).

Como se puede observar están presentes temas de derechos humanos como también postulados de la Educación en Derechos Humanos, concibe al entorno inmediato, escuela y aula, como espacios propicios para la participación de estudiantes destacando el lugar que ocupan en la toma de decisiones y construcción de acuerdos de convivencia. Manifiesta una concepción crítica de la enseñanza, otorga valor a la autonomía estudiantil, a la libertad de acción y opinión como también al compromiso social. El desafío será consolidar los principios de una Educación en Derechos Humanos en las prácticas cotidianas escolares; trascender la palabra y pasar a la acción.

3.6 Educación en Derechos Humanos y cultura escolar. De la teoría a la práctica

Hemos podido observar que tanto en el marco general del diseño curricular provincial de educación primaria como en la fundamentación del área de Educación Ciudadana se encuentran presentes los derechos humanos dando fundamento a las propuestas. En efecto, en el diseño curricular se incluyen objetivos y propósitos que están estrechamente vinculados con la educación en derechos humanos. Sin embargo, y como se viene sosteniendo a lo largo de este trabajo, no basta con un conjunto de preceptos normativos, sino que se tienen que convertir en hechos y acciones que formen parte de la vida escolar cotidiana.

³⁰ Diseño Curricular de Primaria. Educación Ciudadana, segundo ciclo, Chubut, 2014, pág. 3.

Al respecto Magendzo (2006) sostiene que la educación en derechos humanos opera tanto en el currículo explícito como en el implícito. No solo intencionalmente se seleccionan objetivos y contenidos, sino que es importante que se tornen vigentes en la cultura escolar, es decir en la organización institucional, en las relaciones que se establecen entre las personas, en los actos escolares, en las normas y sanciones que se aplican en la escuela. Es importante que exista coherencia entre lo escrito (currículo oficial) y los hechos de la vida escolar cotidiana.

Esos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y en todas las interacciones que se producen día a día en las aulas y escuelas, es lo que Magendzo denomina la cultura escolar o currículo oculto³¹ como lo llaman algunos autores.

Todo ello, que muchas veces no llega a explicitarse como metas educativas intencionales operan, orientan, moldean el saber, el sentir y el hacer de las y los estudiantes.³² En las escuelas se vivencian experiencias que configuran una cultura que tiene su propia ideología que conforman una identidad institucional, a veces más o menos consciente. En este sentido se desarrollan prácticas que pueden abrir o cerrar puertas, que silencian o habilitan diálogos, que refuerzan o promueven determinadas actitudes y transmiten mensajes. Todo esto constituye el currículo real de las instituciones educativas. “Una cultura escolar inspirada en los derechos humanos es constructora de sujeto, de un sujeto de derechos y responsabilidades. Es una cultura reconocedora y promotora de la diversidad y moralmente pluralista; es una cultura que no reduce al Otro a lo Mismo” (Magendzo, 2006, pág. 50).

Las y los educadores transmiten mensajes a través de lo dicho, de lo que se calla, de los hechos y de las omisiones, y esos mensajes están implícitos en las modalidades acerca de la transferencia de los conocimientos, los criterios pedagógicos que se implementan, la naturaleza de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las tareas que se realizan a diario en las escuelas, las formas de evaluar los aprendizajes, el clima organizacional de las instituciones, las actividades recreativas, las formas y modalidades de resolución de los conflictos de convivencia entre estudiantes y de adultas/os. Desde esta perspectiva es de sumo interés revisar las prácticas escolares cotidianas a fin de promover estrategias de enseñanza y aprendizaje que faciliten un proceso de reflexión, de participación democrática y de ejercicio de la responsabilidad y la solidaridad (Torres, J., 1998).³³

³¹ Currículo oculto: refiere a los aprendizajes incorporados por las y los estudiantes que no son deliberadamente buscados por la/el educador y que son transmitidos por ellas/os. Para profundizar en este concepto, ver Torres, J. (1998). *El currículum oculto*, 1ª ed., 5ª reimp., Madrid, Morata.

³² Magendzo, A., op., cit., pág.49.

³³ Torres, J. (1998). *El currículum oculto*, 1ª ed., 5ª reimp., Madrid, Morata.

3.7 La convivencia en las escuelas

En las escuelas se viven a diario diferentes situaciones que pueden estar programadas o no, prescriptas o no, imprevisibles, lo que provoca en consecuencia un accionar organizado o improvisado. Experiencias que ponen en contradicción intereses individuales con intereses comunes, acuerdos con desacuerdos, disputas entre opiniones ingenuas y argumentos; este entramado complejo de discursos y prácticas van moldeando una cultura institucional propia, o en palabras de Guillermo Micó: un clima institucional.³⁴

Este clima institucional hace que una escuela sea más o menos democrática o autoritaria, más o menos habitable, acogedora o expulsiva, habilitadora o inhibidora. La vida escolar cotidiana adquiere un carácter formador de actitudes, habilidades, destrezas, valores. En este sentido, una cultura escolar que promueva una convivencia basada en los derechos humanos tiene que lograr la combinación de la racionalidad de la acción regulada por las normas y la racionalidad de la acción comunicativa. De esta manera se logra que la convivencia escolar esté orientada por valores y reglas comunes las cuales han sido establecidas por consenso institucional, y me refiero al consenso como parte de un proceso de participación de todas las personas que conviven y forman parte de la institución. “Se podría decir, entonces, que tanto el currículum explícito como el currículum de la cultura escolar que pretende reforzar la convivencia escolar necesita, en una perspectiva de la acción comunicativa, crear situaciones de encuentro entre los distintos participantes de la comunidad por medio de la comunicación agotando las propiedades del lenguaje. El diálogo y la intersubjetividad pueden darnos las bases para un posible encuentro entre las utopías (currículum oficial-intencionado-explícito) y la realidad (currículum ligado a las prácticas docentes y a la cultura escolar)” (Magendzo, 2006, pág. 53).

En este aspecto, la disciplina escolar forma parte de esa cultura escolar, en ella se ponen en juego concepciones de enseñanza y aprendizaje que orientarán las prácticas educativas y harán que sean democráticas o imperativas que, de constituirse estas últimas, entrarían en contradicción con los principios de una educación en derechos humanos.

La disciplina escolar se construye sobre la base del ejercicio del poder y si ese poder encarna en la opresión y el castigo, en cuyo caso no habría lugar posible para el desarrollo de un pensamiento crítico, de expresión libre de pensamientos, de emociones, de construcción colectiva de las normas de convivencia, no se favorece la formación de un sujeto de derecho y responsabilidades.

La participación es clave para pensar la disciplina escolar pero no una disciplina que refiere al control y al castigo, sino a una que representa los derechos humanos y es

³⁴ Micó, G. (2013). Hacia un abordaje formativo de las situaciones de la vida cotidiana escolar, en Schujman, G., y Siede, I., (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique.

generadora de compromiso con pares, con las actividades áulicas, con las propuestas institucionales, aportando ideas y trabajo para lograr metas comunes. En este sentido, participar implica responsabilizarse por las normas que se construyeron colectivamente y que surgieron del diálogo y el consenso de todas las personas que conforman la comunidad educativa.

En definitiva, ofrecer oportunidades a las y los estudiantes para que puedan ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades en la cotidianeidad escolar, implica leer la disciplina o la convivencia (como me interesa definirla) en clave de derechos.

4. Planteos didácticos acerca de la enseñanza en Derechos Humanos

4.1 Un enfoque metodológico

Una metodología para la educación en derechos humanos reúne algunas características que la diferencia de otras formas más tradicionales y conservadoras, con lo cual en el proceso de educar en derechos es necesario tener presente ciertos elementos y aspectos que la vuelven particular, especial y pertinente. La elección metodológica no tiene que ser algo improvisado o pensado al azar, es una tarea que exige planear y definir un camino destinado al cumplimiento de los propósitos deseados.

Dijimos que las y los estudiantes tienen que ser protagonistas principales en el proceso de aprender, la participación activa en sus aprendizajes favorecerá que puedan aplicar esos saberes a la vida cotidiana, de allí la importancia de considerar la dimensión afectiva en el diseño de estrategias de enseñanza. Las experiencias directas y las vivencias personales brindan una valiosa oportunidad para expresar emociones, sentimientos, pareceres, opiniones para luego poder avanzar en un plano más teórico. Por ello, lo vivencial es fundamental como paso previo para la teorización ya que de esta manera se promueve una construcción propia de conocimiento enriquecido con información teórica consultada; parafraseando a Mujica (2002)³⁵ diríamos que una experiencia puede más que mil palabras.

Otra cuestión importante es considerar que aprendemos entre todas y todos donde cada cual aporta y viceversa. Generar espacios de conversación y de intercambio hace que aprendan a escucharse ya que la diversidad de opiniones enriquece los debates. Es en esa multiplicidad de ideas que se van generando las bases para el desarrollo de una ciudadanía pluralista.

Partir de la realidad en la que viven las y los estudiantes es fundamental para una educación en derechos humanos. Conocer sus necesidades, sus intereses, sus problemas y el contexto socioeconómico y cultural en el que se desenvuelven, supone abordar los contenidos y saberes incorporando las experiencias y conocimientos previos. Dilucidar las

³⁵ Mujica, R. M. (2002). *La metodología de la Educación en Derechos Humanos*, IIDH, San José, Costa Rica.

posibilidades y limitaciones, exige adaptarse a esa realidad y demostrar apertura a las percepciones que cada estudiante tenga, ya que pueden percibir una misma situación o vivir un hecho de forma diferente. Este posicionamiento implica asumir que no existe una única verdad, sino que depende de las vivencias personales y eso hace la diferencia.

Un aspecto metodológico fundamental es orientar a las y los estudiantes a que aprendan a gestionar, o en palabras de Rosa Mujica “aprender a aprender”. Esto requiere que aprendan a través de experiencias y vivencias que les permitan investigar, buscar información, recolectar datos, sintetizar, organizar ideas, construir opinión y crear conocimiento. En este sentido, las y los docentes deben estar atentos para acompañar y guiar, pero sin imponer ya que en la medida que el estudiantado se sienta libre para accionar, estará ejercitando la toma de decisiones. Permitir la participación libre y responsable es educar en derechos humanos.

También será una metodología que privilegie como medio el diálogo respetuoso de los derechos humanos. Dialogar implica escuchar al otro, empatizar, ser sensible, no juzgar y expresar las ideas propias, libre de cualquier tinte discriminatorio. Las y los docentes tienen que habilitar espacios para el diálogo y generar condiciones de confianza y respeto, enseñar a dialogar es enseñar a que logren expresar con palabras lo que piensan y sienten.

Fomentar el pensamiento crítico implica una invitación permanente a argumentar posiciones asumidas, fundamentar ideas pudiendo diferenciar los aspectos positivos de los negativos, lo saludable de lo invasivo, lo democrático de lo autoritario. Estar atentas y atentos a lo que ocurre a su alrededor, salir de la queja y proponer alternativas. Para desarrollar la capacidad crítica es fundamental dar prioridad a la información del medio en que viven, que forme parte de la realidad para fomentar una actitud activa de intervención de manera que se relacione la teoría con la práctica.

Promover aprendizajes de valores implica dar vía libre a la expresión de sentimientos y afectos en todos los momentos de la convivencia escolar. Generar climas escolares que promuevan su expresión, acompañar en su crecimiento y maduración es una meta por cumplir. Es tarea docente estar atentas/os a las formas de tratarse, de hablarse, de mirarse para retomar si es necesario, conversar y acordar pautas para mejorar.

Una metodología que promueva la participación estará creando las bases para una convivencia democrática. A participar se aprende participando, de ahí la importancia de generar experiencias y actividades planificadas en el proceso educativo para lograr protagonismo estudiantil. La participación genuina fortalece el compromiso, la responsabilidad y la capacidad para tomar decisiones, si el ejercicio se torna sistemático y paulatino y se acompaña con procesos de evaluación y de autoevaluación, es probable que se fortalezcan los acuerdos de convivencia. Es necesario para todo ello, el acompañamiento

docente como guía y colaborador en la organización de las actividades: incentivar las actitudes democráticas, supervisar las discusiones de ideas y propuestas, estimular para que se agrupen de acuerdo con sus intereses, que acuerden actividades, que distribuyan tareas y que afronten grupalmente las dificultades a las que se enfrenten.

Si partimos de la base que toda educación en derechos humanos considera a la persona como una unidad donde aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y éticos intervienen de forma integral, se tiene que priorizar una metodología que contribuya al desarrollo de la personalidad. Por lo tanto, asumir a la persona en su integralidad requiere saberla diferente con características propias que la hace única en su singularidad, poseedora de potencialidades intelectuales psico-afectivas, socioafectivas, orgánicas y motoras, que deben ser atendidas con igual intensidad y preocupación.³⁶

La metodología en derechos humanos crea las condiciones necesarias para el desarrollo integral: estimula la capacidad de conocer, comprender, construir, crear, descubrir, cuestionar, proyectar, investigar, valorar a través de la expresión de emociones, sentimientos y afectos. En la medida que se logre el desarrollo de actitudes y habilidades basadas en los derechos humanos, mayor será la participación en la construcción de una sociedad más democrática.

4.2 Algunas precisiones conceptuales sobre las estrategias metodológicas

A continuación, se presentarán algunas estrategias metodológicas que considero más pertinentes para abordar temas relacionados con los derechos humanos y que recogen varios de los principios didácticos ya mencionados en otro apartado. Sin embargo, previo a ello creo necesario mencionar algunas precisiones en torno a la conceptualización del término *estrategias* y el sentido que se le dará en este trabajo.

Rebeca Anijovich (2012) define a las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma la/el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje. Son orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestras y nuestros estudiantes comprendan, por qué y para qué (Anijovich, 2012, pág. 23).³⁷ Además, agrega que las estrategias tienen dos dimensiones: una reflexiva que consiste en el diseño de la planificación para lo cual se requiere de un proceso de pensamiento que implica un análisis del tema a trabajar, las condiciones y variables que pueden intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las alternativas de acción y las actividades a desarrollar. La otra dimensión es la acción propiamente dicha que implica la puesta en marcha de esas decisiones.

³⁶ Mujica R. M., op., cit.

³⁷ Anijovich, R. (2012). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en la escuela*, Buenos Aires, Aique.

A la vez, estas dimensiones se manifiestan en un proceso que implican la planificación de la propuesta de enseñanza, el momento de la interacción grupal y el de la evaluación. Dicho proceso no es lineal y está sujeto a una permanente reflexión para hacer reajustes si es necesario.

Entonces podemos decir que las estrategias que se desarrollen tienen que recoger los principios didácticos de la pedagogía de los derechos humanos a fin de lograr una coherencia entre la teoría y la práctica.

4.3 Estrategias para promover la participación estudiantil

Dicho lo anterior, estamos en condiciones de profundizar un poco más en el diseño y puesta en práctica de las estrategias de enseñanza. En primer lugar, es importante acordar con las y los estudiantes las metas que nos proponemos, los propósitos a los que aspiramos, establecer criterios y reglas o normas de trabajo. Explicitarlos hará que docentes y estudiantes asuman un compromiso de tarea común donde cada cual tendrá una responsabilidad individual.

Es importante plantear situaciones problemáticas reales o ficticias para analizar y debatir, el aporte de información específica, de principios establecidos en las convenciones de derechos humanos, normas legales, estadísticas. Dichas situaciones serían como el punto de partida para abrir el juego y bucear ensayando diferentes soluciones, alternativas, por eso es importante tener en cuenta que las mismas tienen que estar redactadas de tal manera que no conduzcan a una única interpretación ya que lo que se intenta promover es la diversidad de ideas y opiniones, tienen que invitar a la reflexión sobre las acciones de las personas e interrogarse lo obvio. El estudio de casos³⁸ es muy propicio para abordar temas de derechos humanos, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, a la integración de saberes, a la toma de decisiones y búsqueda de soluciones.

Si lo que se busca es fomentar la participación activa de las y los estudiantes, las actividades propuestas tienen que tener relación con la vida cotidiana o al menos que puedan establecer relaciones con experiencias cercanas. Las experiencias directas como las visitas y entrevistas permiten que pongan en juego la observación, la escucha, la sensibilidad, la empatía y también favorecen la construcción de saberes *in situ*.

Una manera de viabilizar esto es a través de la elaboración de proyectos ya que posibilita profundizar en un tema y desarrollar la capacidad de investigar, de anticipar, de buscar información, de seleccionar, de analizar, de sintetizar y de comunicar. Es una propuesta que se puede utilizar con estudiantes de todas las edades y para edades tempranas de escuela primaria se puede comenzar con un proyecto breve presentado por la/el docente e ir

³⁸ Para profundizar en el tema consultar Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

ampliándolo. Es conveniente que se planteen los objetivos al inicio, que acuerden tareas para que todas y todos participen, que formulen preguntas que guíen el trabajo. Habrá que recordarles que tienen que establecer un tiempo probable, las fuentes y recursos que utilizarán para recolectar información (libros, periódicos, página web, fotos, entrevistas, encuestas, etc.), cómo se realizará el análisis de los datos y cómo se presentarán. En este sentido, el rol de la o el docente es el de un asesor proveedor de recursos que monitorea la realización del proyecto, sin presionar ni dilatar, buscando un equilibrio.

Otra estrategia que resulta ineludible es el diálogo atendiendo a los principios didácticos de la EDH. A través de la palabra se buscará ampliar las propias perspectivas, indagar lo que se manifiesta de forma expresa y profundizar sobre lo implícito, poder confrontar las ambigüedades, identificar sentidos comunes, interpelar las creencias propias o prejuicios, validar sentimientos, escuchar sin juzgar con el objetivo de comprender, respetar los silencios. También se puede apelar a una lectura o un video corto para facilitar la comprensión. Para ello, es necesario acordar pautas de intervención claras y concretas a fin de contribuir a que todas y todos participen libremente sin temor a ser censuradas/os. En este punto el rol docente es clave, actuará como facilitador a fin de no alejarse de los propósitos planteados, intervenir reformulando preguntas cuando no resultan claras, corrigiendo datos erróneos, sugiriendo la lectura o relectura de algún documento consultado y procurando un tratamiento respetuoso de discusión.

Puede suceder que en el transcurso del trabajo surjan emociones como el enojo, la vergüenza, el miedo entre otras, y se torne tenso el clima de trabajo con lo cual se tendrá que apelar en ese momento a brindar una atención diferenciada. Las y los docentes tienen que expresar claramente que cuentan con un espacio de conversación de mayor privacidad, en otro espacio físico, u ofrecer la posibilidad de expresarlo por escrito si así lo desean. Es importante que se tenga en cuenta esto, ya que el trabajo desde esta perspectiva pone en movimiento las emociones que tocan las fibras íntimas de las personas y es un desafío por asumir como parte de la tarea docente; nunca la salida es minimizar o dejarlo pasar quitándole el valor que tiene. Si esas emociones son resultado de una presunta vulneración de derechos de la o el estudiante, se comunicará al equipo directivo y se evaluarán los pasos a seguir.

Para darle un cierre a lo dialogado, se puede solicitar a las y los estudiantes que expresen brevemente qué les resultó más interesante de la conversación, qué fue lo novedoso o qué cuestión les sigue generando dudas.

Otra estrategia que puede incentivar la participación estudiantil es la promoción de actividades artísticas y lúdicas. Las artes y el juego son potentes recursos para abordar conceptos teóricos, poner en práctica procedimientos, desarrollar destrezas, habilidades

sociales, expresar emociones y sentimientos. El arte se manifiesta a través de la música, de la danza, del teatro, de la expresión gráfica: murales, grafitis, fotografía, de la narración de relatos, de poesías. El juego incentiva el trabajo en equipo, el compañerismo, la solidaridad y el disfrute. Estas estrategias son solo algunas entre muchas que las/los docentes podrán adaptar, cambiar, reinventar de acuerdo a las edades, intereses y nivel de profundidad de las temáticas a trabajar.

4.4 Desde una perspectiva didáctica

Isabelino Siede (2013)³⁹ afirma que, para construir una didáctica de la formación ética y política, entre otras cosas es necesario revisar las prácticas de enseñanza, analizarlas y caracterizarlas para orientarlas. En este marco es imposible pensar el *qué* separado del *cómo* y el *para qué* queremos enseñar. Lo que se va a enseñar no puede estar divorciado de cómo se va a realizar. En este sentido, se propone buscar una estructura didáctica que vaya en ese camino.

La formación de estudiantes se orienta hacia una idea de ciudadanía que requiere de personas libres, capaces de elegir y desarrollar su plan de vida, de opinar y desarrollar su juicio crítico, de determinarse, de participar en la creación de normas, así como en la toma de decisiones públicas. El Diseño Curricular de Educación Ciudadana sostiene que unos de los propósitos del área es promover el desarrollo de propuestas que inviten a la reflexión sobre el sentido y funcionalidad de las normas, la argumentación y el debate de posturas valorativas diversas, con el fin de explicitar las diferencias y la construcción de estrategias para el logro de acuerdos posibles para la acción colectiva (Educación Ciudadana, Diseño Curricular Primaria de Chubut, págs. 3 y 4).

Por lo tanto, las escuelas son espacios privilegiados de encuentro para generar pensamiento, discutir ideas, argumentar posiciones con el cuidado necesario de no caer en un adoctrinamiento. Entonces, qué enfoque educativo sería el más apropiado para la formación ciudadana de estudiantes, que promueva la autonomía, la criticidad y la participación.

Considero que la enseñanza a través de situaciones cotidianas escolares y sociales abre un abanico de oportunidades para conversar en clase porque apela a las representaciones que tiene cada estudiante y es el momento justo para confrontar con los contenidos curriculares a través de la problematización.

4.5 El enfoque problematizador

“La preocupación principal que debería orientarnos en la formación ética y política escolar es la construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y las relaciones de

³⁹ Schujman, G., y Siede, I., (comps.). (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique.

poder. Ese es el norte de una actividad pedagógica emancipadora, y la enseñanza ha de brindar herramientas para actuar en una sociedad, para deliberar en la resolución de conflictos, para enunciar proyectos que nos aproximen a una vida social más justa, para articular voluntades en acciones colectivas” (Siede, 2013, pág.229).⁴⁰ Las personas actúan como piensan y otorgan a sus prácticas significados particulares, por lo tanto, habrá tantos significados como personas involucradas. En esa pluralidad y diversidad radica la potencia educativa de brindar claves de lectura sobre el actuar de las personas, no solo de las acciones ajenas sino también de las propias. Interpelar las actuaciones a partir de principios normativos y declaraciones universales es un modo de contribuir a formar personas críticas que puedan construir sus propios criterios para la participación ciudadana.

Desde este punto de vista, será necesario comprender la necesidad de revisar algunas prácticas de enseñanza que pueden facilitar u obstaculizar el tipo de formación que se pretende brindar. Decidirse por una u otra forma de enseñanza tiene un fundamento ideológico que se torna consecuente con una posición asumida frente a la realidad. Siede (2013) menciona un tipo de estructura didáctica que es la denominada *explicación-aplicación*: se trata de una enseñanza básicamente expositiva donde la o el docente presenta un conjunto de saberes y luego ofrece ejercicios para aplicarlos. Aquí puede verse condicionada y limitada la toma de posición por parte de estudiantes por la postura docente; el posicionamiento autónomo estudiantil se debilita. Por otra parte, no se da lugar a las experiencias propias y situaciones de vida cotidiana generando muchas veces un divorcio entre la teoría y la práctica.

Una propuesta alternativa a la anterior es la *problematización-conceptualización* (Siede, 2013) donde las preguntas adquieren protagonismo, la interrogación de lo obvio, las contradicciones entre teoría y práctica es una oportunidad para pensar. Desde esta estructura se toma como punto de partida situaciones vivenciales que dan cuenta de prácticas y conceptualizaciones sociales. Las mismas pueden analizarse desde una óptica ética, política, jurídica, social y cultural lo que enriquece las miradas y promueve la diversidad de criterios en la toma de decisiones en sus vidas cotidianas.

En la *problematización* se parte de una situación, puede ser un caso, una pregunta, situaciones que refieren a conflictos en torno al deber, de valores, controversias sociales. El propósito es que se movilicen en busca de acciones y respuestas argumentadas para la situación en estudio. Hay diferentes tipos de situaciones que integralmente responden a muchos contenidos del área curricular y que pueden tener respuesta en el proceso de enseñanza. Los conflictos de valores están presentes en las elecciones de la vida cotidiana

⁴⁰ Siede, I. (2013). Hacia una didáctica de la formación ética y política, en Schujman, G., y Siede, I., (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique.

que, ante las preferencias de cada persona, pone en evidencia la necesidad de esclarecer los principios de valoración propios y de otros. Las controversias que se presentan por tradiciones culturales o ideológicas y los conflictos de intereses suponen un motor para la vida política, pues las acciones humanas están dirigidas a la satisfacción de necesidades, al logro de expectativas y a la resolución de situaciones conflictivas.

En todas estas situaciones aparece como eje central la acción, ya sea colectiva, individual, pública o privada, donde el foco está puesto en orientar ese accionar o evaluar lo actuado. En este punto es importante señalar que el posicionamiento docente es clave en este proceso si se pretende una participación activa de estudiantes. Para ello, es necesario generar un espacio de escucha atenta y respetuosa de todas las posiciones expresadas. Siede (2013) cita a Trilla J. (1992) al destacar que un ingrediente didáctico fundamental en esta tarea es el posicionamiento docente y la necesidad de adoptar una actitud de neutralidad activa, la cual consiste en facilitar la introducción de un tema controvertido y el debate a partir de todas las posiciones que surjan, pero renunciando a influir para que el estudiantado adopte una u otra.

Es importante tener claro que la neutralidad absoluta no existe, siempre hay convicciones que orientan la enseñanza, sin embargo, no hay que restar atención a la permanente toma de postura de la/el docente en el aula.

El proceso de *conceptualización* hace referencia a la presentación de categorías explicativas como una manera de explicar las realidades sociales y resolver los problemas o preguntas generadas en la etapa anterior. Considerando los varios enfoques explicativos que dan diferentes disciplinas, se puede apelar a materiales didácticos como libros de textos, autores que escriben sobre el tema en estudio, documentales, videos que estén en relación directa con las preguntas o inquietudes surgidas en la problematización.

En esta etapa la/el docente adopta una posición aún más activa que en la anterior en el sentido que existen límites que no pueden transgredirse y que son los derechos humanos, ninguna opinión, idea o creencia puede significar un acto de discriminación y violencia de ningún tipo ni modalidad. La toma de posición aparece cuando el problema está abierto y presenta una respuesta posible sin eludir otras opciones ni cerrar preguntas. Las limitaciones surgen de los postulados de una educación democrática y pluralista (Siede, 2013, pág. 236).

4.6 Una mirada sobre la evaluación

Si pensar y planificar estrategias de enseñanza desde una perspectiva de educación en derechos humanos implica un gran desafío debido a la convivencia con modelos más tradicionales y conservadores, la evaluación no está exenta de convertirse en una de las escenas más temida de la vida escolar, más si se la utiliza como un modo de control. En cambio, si los procesos de evaluación implican generar espacios para que fluyan los

aprendizajes, para que logren expresarse con espontaneidad, sin ansiedad, sin vergüenza, que permitan reconocer los límites y las posibilidades de cada estudiante, podrían transformarse en nuevas instancias de aprendizaje (Litwin, 2012).⁴¹

Un propósito central que atiende la evaluación de la educación en derechos humanos es el de investigar el proceso de acción educativa que llevan adelante las y los docentes y la incidencia en el desarrollo y construcción afectiva, moral, intelectual y ciudadana de las y los estudiantes. Entonces es necesario trascender el sentido técnico (cómo evaluar) y considerar también el plano ético en el sentido de analizar si son correctas y adecuadas las prácticas evaluativas para apreciar los aprendizajes de estudiantes en relación con los mensajes de la educación en derechos humanos.

La evaluación tendría que dar cuenta de la articulación entre contenidos, habilidades y valores, de allí su carácter integrador. Se puede trabajar sobre un tema particular como puede ser la Conquista del Desierto y solicitarles a las y los estudiantes que expresen un juicio ético, que opinen acerca de lo que piensan y que puedan argumentar esas opiniones. También es deseable relacionar con realidades sociales actuales como es hoy en día la lucha de los pueblos originarios para que se les reconozcan sus derechos; he aquí el desafío de generar situaciones donde se pongan en juego esos aprendizajes.

Es importante tener en cuenta que la evaluación desde la perspectiva de educación en derechos humanos no se circunscribe a tiempos breves, sino que son procesos que implican una mirada holística, de carácter formativo y que de ningún modo podría sintetizarse en una instancia de medición final.

Los recursos o instrumentos utilizados para recopilar información que permita valorar los aprendizajes de estudiantes son diversos y depende de la creatividad de cada docente. Lo fundamental acá sería usar recursos que contribuyan a generar situaciones donde las y los estudiantes tengan que poner en juego discursos y acciones que den cuenta del desarrollo afectivo, intelectual, ético y ciudadano. Solo por mencionar algunos podemos contemplar la observación, el intercambio oral entre y con estudiantes, que elaboren textos, discursos y que exploren prácticas de autoevaluación y co-evaluación. Específicamente estas últimas permiten a estudiantes analizar sus propias conductas, tomar más conciencia sobre las propias acciones y la de otros como así también desarrollar una capacidad crítica y autocrítica, además de ser una oportunidad para favorecer la participación estudiantil en la evaluación como una práctica colectiva.

⁴¹ Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1. La investigación cualitativa

La lógica de investigación pertinente para la presente tesis es la cualitativa, dicha elección obedece al carácter social y multidimensional del objeto a investigar el cual está anclado en un contexto socio histórico atravesado por un conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, culturales y teóricos donde surge y tiene anclaje la investigación.

Según María Teresa Sirvent (2006)⁴² la lógica de investigación cualitativa es la que enfatiza la inducción analítica y busca la generación de teoría, la comprensión, la especificidad; busca comprender, holísticamente, por qué un hecho social es de una manera y no de otra. La teoría previa orienta y focaliza el objeto de estudio y se va construyendo teoría de base a partir de sumergirse en el terreno empírico, el análisis comparativo permite identificar nuevas preguntas y nuevos conceptos y se vuelve al terreno con la orientación de nuevos interrogantes. Se genera un proceso de comparación constante y se va construyendo de manera espiralada y recurrente (empiría- teoría, teoría-empiría) un esquema conceptual de apoyo para la comprensión de la realidad, por ello el análisis de los datos se realiza a lo largo de todo el estudio.

Por otra parte, el enfoque interpretativo permitió que las acciones sean analizadas continuamente en el transcurso de su desarrollo. Resultó de gran valor en la recuperación de sentidos de la docente al momento de reconstruir las respuestas brindadas en las entrevistas; me interesó particularmente reconocer esas construcciones que la docente hace para describir y explicar su práctica. En este sentido, el “por qué” permitió un acercamiento a la complejidad del hecho educativo, por qué un hecho es de una determinada manera y no de otra. Se busca la esencia por sobre la apariencia, de allí la implicación de el/la investigador/a en la realidad estudiada (Sirvent, 2006).

2. Estudio del caso único

La investigación se basa en el estudio de un caso, tal como lo propone Robert Stake (1999) se prioriza la particularidad de la situación destacando los acontecimientos en su contexto. Se enfatiza la indagación e interpretación con la intención de integrar y articular la teoría y la práctica a fin de visibilizar las condiciones reales y del entorno que posibilita la acción. Se aprecia la singularidad del caso en el contexto que se desarrolla.

Stake (1999) clasifica los estudios de casos en intrínseco, instrumental y colectivo. Cuando el interés está puesto en el caso por sus particularidades, cuando existe un interés intrínseco en el caso particular se puede llamar al trabajo *estudio intrínseco de casos*. En

⁴² Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación*, 2ª ed., Material de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, Investigación y Estadística Educacional I, UBA.

otra situación, como acontece en esta investigación, puede ocurrir que se requiera investigar un tema, una situación de comprensión más general que va más allá del caso particular. En este sentido, el caso es un instrumento para lograr mayor comprensión de un tema o problema y se lo denomina *estudio instrumental de casos*. El *estudio colectivo de casos* se desarrolla cuando se estudian varios casos bajo una buena coordinación.⁴³

El estudio cualitativo de casos es una investigación de carácter personal, donde el investigador aporta sus perspectivas propias a la interpretación y no necesariamente reproducible en otros casos. La calidad y la utilidad de la investigación no dependen de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que se han generado en la investigación.⁴⁴ Se espera una valoración personal del trabajo por lo tanto el análisis reconstructivo del caso se basa en una interpretación acerca de su significado y de sus implicancias para la didáctica.

3. Caso estudiado

Se seleccionó una docente titular (de la escuela) que se desempeña en el área curricular de Educación Ciudadana de sexto grado de una escuela primaria. Si bien más adelante describiré las circunstancias en las que se desarrolló este trabajo, adelanto que la docente que colaboró con la realización del proyecto de investigación no fue la titular seleccionada en un principio sino una suplente que asume en su lugar luego que aquélla licenciara su cargo titular.

La docente entrevistada lleva cuatro años ejerciendo la docencia y estudió en el Instituto Superior de Formación Docente de Trelew y actualmente trabaja doble función en dos escuelas de la ciudad. En la escuela donde se realizó la investigación trabaja en el turno tarde, en el área de Educación Ciudadana y Ciencias Sociales.

Todas las personas de la escuela que por un motivo u otro formaron parte de este proyecto prestaron su colaboración de manera desinteresada y solidaria, y deseo destacar específicamente la disposición y colaboración de la docente que hizo posible el desarrollo y finalización del trabajo de investigación.

4. Selección de la escuela

La escuela elegida es de nivel primario, de gestión pública y modalidad común. Está ubicada en un barrio de la zona norte de la ciudad de Trelew, funciona a doble turno de cuatro horas cada uno. Cuenta con una matrícula total de doscientos cincuenta estudiantes, quince docentes de grado y seis de áreas especiales en ambos turnos. También cuenta con una Maestra de Apoyo en el turno mañana, dos MAI (maestra de apoyo institucional) y un

⁴³ Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*, 2ª ed., Madrid, Ediciones Morata, págs. 16-17.

⁴⁴ Stake, R., op., cit.

docente IADA (Inclusión de alumnas/os con dificultades adaptativas) en el turno tarde. Por otro lado, en la parte administrativa acompañan dos docentes (con tareas pasivas) que pertenecen a otras instituciones escolares y que prestan colaboración al equipo directivo de la escuela.

La elección de la escuela responde básicamente a la disposición que manifestó el equipo directivo al tomar conocimiento de mi trabajo de investigación. Como integrante profesional del equipo de orientación escolar tuve oportunidad de intervenir y trabajar en el establecimiento, lo que me permitió construir un vínculo de confianza profesional. Por otra parte, han colaborado también en trabajos de investigación de profesionales de la institución y de otras, lo que supone un conocimiento previo de las implicancias del trabajo a realizar.

5. Contexto institucional para la investigación

La entrada al campo de investigación implicó reuniones con el equipo directivo, con docentes y el envío de una carta informativa a las familias de las y los estudiantes de sexto grado a fin de informar los propósitos de la investigación y transmitir la disponibilidad de concretar las reuniones necesarias a fin de aclarar dudas e inquietudes. Todas estas acciones comenzaron a mediados del 2017.

El camino recorrido para la realización de este trabajo fue bastante complejo debido a que circunstancias propias del contexto escolar y social dificultaron su avance como había sido previsto, lo que provocó una reorganización de tareas, tiempos planeados y acuerdos establecidos. Estas circunstancias a las que hago mención, son parte del contexto habitual en que se desarrollan las prácticas escolares en la actualidad, el plantel docente de las escuelas está en permanente movimiento y por diferentes motivos, las y los maestros van rotando de un lugar a otro.

En este caso particular, la entrada en el campo de investigación como ya mencioné fue a mediados del 2017 y finalizado el 2018 tuve que afrontar dos cambios de docentes que, por diferentes motivos tuvieron que dejar el cargo. En una oportunidad, debido al cierre y fusión de dos secciones por escasa matrícula de estudiantes, la docente de sexto pasó a dar clases en primer ciclo por lo tanto se nombró a otra docente para sexto grado; dicha circunstancia hace que nuevamente repita el procedimiento de acercamiento con la nueva maestra. Una vez concretada la fase inicial estaba todo preparado para realizar las observaciones de clases cuando se profundiza un conflicto entre los gremios docentes y el ejecutivo provincial que termina con un paro general de actividades. Después de una larga y dura lucha que duró aproximadamente tres meses, se lograron algunos acuerdos que tuvieron como consecuencia el cese de las medidas de fuerza.

Pero los inconvenientes siguieron, y aún persisten, transitamos tiempos de incertidumbre y desazón que pone en escena la fragilidad y la vulnerabilidad de la ciudadanía ante el accionar indiferente, irresponsable e injusto de quienes nos gobiernan.

Y en ese contexto fue muy complejo y difícil llevar adelante el trabajo de investigación, no solo porque las condiciones materiales necesarias no estaban dadas (paro de maestras/os, de directivas/os, de personal auxiliar, edificios sin las mínimas condiciones óptimas para funcionar, etc.) sino también por la contradicción que generó en mí dicha situación. Por momentos sentí que se desvanecían esas certezas que impulsaron el deseo de indagar, investigar, profundizar acerca de cómo se construyen vínculos, cómo se relacionan las personas, cómo se las alojan, cómo se transitan las escuelas en un contexto tan adverso. Sin embargo, la mayor inquietud radicó en decidir qué posición desplegar en ese terreno y repensar en los modos en que lo social tiene lugar en la experiencia escolar.

Ya entrando en el segundo semestre del 2018 y preparándome para realizar las primeras observaciones, la docente me informó que licenció el cargo y que nombrarían una suplente. Finalmente, y a contra reloj comencé el trabajo de campo gracias a la disposición y voluntad de la docente Diana (nombre ficticio para preservar su identidad) que accedió a ser parte de este proyecto teniendo que ajustar su agenda personal y laboral de acuerdo a sus posibilidades.

6. Etapas de la investigación

El diseño de la investigación es una guía que se fue revisando, modificando y ajustando a las características y exigencias del contexto actual. Las diferentes etapas que conformaron el trabajo no tuvieron un desarrollo lineal, sino que fue recurrente, se elaboraron informes parciales que se fueron revisando, modificando, cuestionando y profundizando en función de los datos que proporcionó el mismo trabajo investigativo prevaleciendo la reconstrucción dialéctica de las diferentes etapas del proyecto.

Primera etapa:

- Lectura y sistematización bibliográfica.
- Entrada al campo de investigación.
- Selección del caso de estudio.

Segunda etapa:

- Observaciones de clases, entrevistas a la docente.
- Análisis documental de planificación anual y secuencias didácticas.
- Primeras interpretaciones.

Tercera etapa:

- Reflexión, análisis sistemático y crítico en relación a los datos proporcionados por el trabajo.

- Triangulación de la información.

Cuarta etapa:

- Reconstrucción dialéctica de las diferentes etapas.

Quinta etapa:

- Informe final.
- Elaboración de una propuesta didáctica para promover la Participación Democrática Estudiantil en el Ámbito Escolar.

7. Técnicas de investigación

7.1 Observación no participante

He recurrido a la observación no participante de clases que implicó el registro (manual y grabación de audio) de lo acontecido en el aula y el trabajo con la docente sobre el análisis de su propia práctica. El registro de los acontecimientos requirió centrar la atención en hechos claves o categorías que brindaron datos para una posterior interpretación. En este tipo de observación se pone el énfasis en episodios que permiten formar una historia o una descripción particular del caso, lo cual significa encontrar esos momentos claves que revelan la singularidad del mismo (Stake, 1999).

7.2 Entrevista en profundidad

Si bien algunas de las preguntas de las entrevistas fueron preestablecidas y enviadas con anterioridad a la docente, en el transcurso del intercambio se repreguntó y se hicieron otras a fin de despejar dudas, aclarar situaciones para lograr una comprensión más profunda del pensamiento de la docente.

La entrevista se utilizó con una doble finalidad, por un lado, para lograr una aproximación a las concepciones previas y sentidos en relación a su propia práctica, y por el otro procurar una indagación crítica por parte de la docente de un aspecto o estrategia de enseñanza por lo cual, en este caso, la entrevista fue más enfocada.

Se grabaron y al mismo tiempo en papel se escribieron palabras claves que ayudaron a retomar los audios para realizar un escrito con las ideas y comentarios principales, construyendo una narración que en ocasiones fue necesario retomar en otras entrevistas con la intención de asegurar lo que quería expresar la docente.

7.3 Análisis documental

Se tuvo acceso a la planificación anual del área de Educación Ciudadana y de secuencias didácticas de clases con la finalidad de describir situaciones y anticipar intervenciones. Indagar sobre estos documentos permitió estudiar la información contenida para procurar una comprensión de las ideas, perspectivas y actividades en forma retrospectiva sobre el acto educativo.

8. Triangulación de la información

En la presente investigación el centro de interés reside en conocer y comprender los supuestos conceptuales que permiten a la docente implementar estrategias de enseñanza y la implicancia de las mismas en la promoción de la participación estudiantil.

Para ello me valgo no solo del discurso de la docente sino también de las observaciones de clases ya que las prácticas pedagógicas resultan valiosas al momento de contrastar y chequear información (coherencias, contradicciones, dudas) entre el discurso y la acción, así también el análisis de la planificación anual y secuencias didácticas permitió repensar algunas intervenciones y reflexionar sobre otras. Es importante destacar que el interés está centrado en comprender las prácticas pedagógicas desde las perspectivas de las personas involucradas en ese contexto y para aumentar el crédito de las interpretaciones resultó necesario la confluencia de las diferentes fuentes de datos que aportaron al objeto de estudio.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

1. Concepciones ideológicas de la docente sobre la participación democrática estudiantil y sus implicancias en la enseñanza

La docente Diana sostiene que la participación estudiantil es fundamental para el aprendizaje porque permite la construcción del saber. Sostiene que el aprendizaje se torna significativo solo cuando participan, ya sea guiados por la docente o espontáneamente. La participación espontánea para ella supone la libertad con la que las y los estudiantes expresan sus ideas, opiniones y deciden independientemente de las ideas de la docente: *“es sumamente importante que los chicos participen, es fundamental que desde nuestro rol docente se incentive y no solamente conmigo sino también entre ellos, para mí no hay aprendizaje sin participación.”* Por otro lado, también reconoce la participación guiada donde la docente orienta un camino a seguir para evitar distraerse de los propósitos que se planteó, aquí el tiempo es un factor clave: *“si tuviéramos el tiempo necesario se podrían hacer tantas cosas con lo que ellos traen, pero no se puede, hay que cortar y continuar con lo planeado”*. La clase sigue adelante, pero toma en consideración inquietudes de sus estudiantes para retomar en otro momento: *“ellos traen muchas ideas, tienen intereses y vos lo tomás para trabajar más adelante”*.

La docente presta atención a lo planificado, a aquello que pensó anticipadamente. Para ella es importante respetar la secuencia didáctica ya que es su guía de trabajo para desarrollar las actividades propuestas: *“siempre tengo a mano la secuencia para no irme del tema”*. Esa atención sobre lo planificado me conduce a pensar en aquello que Edith Litwin (1997) denomina como la agenda clásica de la didáctica.⁴⁵ Prima una mirada más instrumental donde el énfasis está puesto en la aplicación de técnicas concebidas como universales y aplicables a cualquier situación de enseñanza, sin mayores consideraciones de los diversos contextos en los que interactúan una pluralidad de personas. Esta visión instrumental de la didáctica tenía como objeto generar normativas para la tarea docente a través del análisis de algunas dimensiones de la didáctica como los objetivos, contenidos, curriculum, actividades y evaluación, restando lugar a la reflexión pedagógica y a la comprensión de la compleja trama de las relaciones humanas (Litwin, 1997, pág.44).

Por otro lado, resulta importante destacar la experiencia docente ya que es un factor clave en las prácticas pedagógicas. La forma en el tratamiento de la información y las relaciones entre los contenidos varían según se trate de docentes novatas/os o expertas/os. Edith Litwin (2012)⁴⁶ toma una investigación realizada por Ropo (1998) donde menciona las

⁴⁵ Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.

⁴⁶ Litwin E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.

diferencias notables entre expertos y novatos. Mientras que los novatos, a medida que avanzan en el discurso preguntan a sus estudiantes si entienden el tema que se desarrolla y ponen énfasis en relacionar los contenidos propios del tema, los expertos van más allá de la comprensión de los contenidos y estimulan la reflexión a través de preguntas sugerentes que involucran otros contenidos y de otras áreas. En este sentido y considerando que la docente Diana está transitando sus primeros años en la docencia, podríamos inferir que algunos desempeños responden a las características de una novata.

En este punto y en relación con la participación estudiantil puede suceder que, si el mayor interés de la docente está puesto en terminar con la secuencia de la clase y los temas se desarrollan monótonamente, la participación sea pasiva y se reduzca a cumplir con lo requerido por la docente.

En una clase, un estudiante pregunta: “¿vos seño estás a favor del aborto?”, la docente contesta: “sí”. El estudiante vuelve a preguntar: “¿por qué estás a favor?” y Diana responde: “Bueno ahora no viene al caso, pero podemos hablarlo en otro momento”. En la entrevista tuve la oportunidad de preguntar sobre la situación y la docente manifestó que la pregunta la tomó por sorpresa y le pareció que ese no era el momento porque se iban a ir del tema. Al planificar la clase parecería que no tuvo en cuenta que podían surgir preguntas como esas y lo resolvió de esa manera. Es importante destacar en la situación relatada que la docente se sujeta a la planificación anticipada y pospone el tema para abordar en otra oportunidad, hecho en el que podría influir no solo la mayor o menor experiencia docente sino también la controversia que origina el tema puntual. En este aspecto es interesante el análisis que realiza Silvia Coiçaud (2015) sobre cómo impactan las condiciones subjetivas, los intereses individuales y grupales en las prácticas pedagógicas, y las tensiones que originan lo formalmente institucionalizado con experiencias innovadoras que interpelan el dispositivo rígido escolar: “toda propuesta necesita ser experimentada en clase, pues el curriculum no debe concebirse como un “paquete” que puede ser entregado en cualquier lugar. No existe el curriculum “a prueba de los docentes”, ni tampoco existe el curriculum “a prueba de los estudiantes” (Stenhouse, 1987).⁴⁷

Con relación a la participación estudiantil la docente sostiene que se da en todo momento y en cualquier lugar, tanto en el aula como en otros espacios de la escuela: “*en todo momento participan, en los recreos por ejemplo cuando hablan entre ellos y comentan algo acerca de un tema tratado en clase o cuando me dicen “sabías que tal cosa” y ahí te das cuenta que no paran de participar*”. En relación con lo que acontece en el aula, la docente distingue tres momentos: el *inicio* donde presenta el tema, el *desarrollo* que implica la participación de las

⁴⁷ Stenhouse (1987) citado en Coiçaud, S., (ed.), *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política*, Buenos Aires, Miño y Dávila, págs. 72-73.

y los estudiantes llevando adelante las tareas requeridas y el *cierre* que se concluye con una síntesis de la temática. Para ella la participación estudiantil se materializa en el *desarrollo* de la clase lo cual implica una clara idea de asociar la participación a la acción, al desenvolvimiento, al hacer: “*la participación se plasma en el desarrollo de la clase y la lleva adelante*”. En la primera parte de la clase existe un rol más protagónico de la docente, en el sentido que es ella la que elige el tema, selecciona los contenidos y propone las actividades. Del mismo modo que el cierre donde concluye solicitándoles que piensen un título y resuelvan una actividad final. Esta forma de organizar la clase se asemeja a lo que Siede (2013) denomina *explicación-aplicación*⁴⁸ y está muy ligada a la propia historia escolar. En síntesis, se trata de una clase donde la docente expone el tema a través de un conjunto de saberes y luego ofrece alguna actividad para poner en juego esos conocimientos. Esta forma de estructurar la enseñanza corre el riesgo no solo de trabajar sobre situaciones que se alejan de la vida cotidiana sino también de simplificar el tema a una única perspectiva de análisis.

Mientras resuelven la actividad final, Diana pasa por los bancos corrigiendo tareas, lee, comenta dudas con la/el estudiante, pregunta, repregunta, en algunos casos solicita que lo revisen en su casa y lo completen para la próxima clase; no lo deja en el pasado, lo retoma, pretende asegurarse la corrección. Pone atención en las carpetas de sus estudiantes, en la presentación de los trabajos, en la prolijidad. Utiliza un tono de voz suave, cálido y alentador en aquellos casos donde tienen que revisar y corregir, proporciona pistas, guía con preguntas. Se detiene en una carpeta de un estudiante, gira las hojas, una y otra vez, le dice que las hojas están desordenadas, ayuda a ordenarlas, lo mira y le sonríe. Utiliza un tono amigable, y eso favorece una relación de confianza entre ambos, entre estudiantes y docentes, y es esa misma confianza la que permite poner en palabras lo que se piensa y siente. En relación con ello, y más específicamente en el nivel primario, las intervenciones docentes son más individualizadas: se alienta más a ciertas y ciertos estudiantes, se brinda ayuda más a menudo, se orienta proporcionando otros recursos. Al respecto Philippe Perrenoud (2008) menciona que “enseñar es esforzarse por orientar el proceso de aprendizaje hacia el dominio de un curriculum definido, lo que no sucede con un mínimo de regulación de los procesos de aprendizaje en el curso del año escolar. Esta regulación pasa por intervenciones correctoras basadas sobre una apreciación del progreso y el trabajo de los alumnos” (Perrenoud, 2008, pág. 102).⁴⁹ La enseñanza exige un reajuste permanente en

⁴⁸ Schujman, G., y Siede I., (comps). (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique, pág. 231.

⁴⁹ Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes entre dos lógicas*, 1ª ed., Buenos Aires, Colihue, cáp. 1-7.

función de los ritmos y las características individuales de cada estudiante: la participación, la capacidad de comprensión, el manejo de recursos prácticos e intelectuales.

Para Perrenoud (2008) la evaluación es formativa si contribuye al progreso de los aprendizajes de las y los estudiantes, y esa contribución está ligada indefectiblemente a la regulación de los aprendizajes en proceso. Si bien todas las intervenciones docentes tienen la intencionalidad de favorecer los aprendizajes, dicho autor, establece una diferencia entre la regulación *directa* e *indirecta*. La primera refiere a las intervenciones que apuntan a los funcionamientos intelectuales de la/el estudiante, y la segunda es la que enfatiza sobre las condiciones de los aprendizajes como la participación, motivación, organización de las tareas, aspectos ambientales y de convivencia. Parafraseando a Perrenoud podríamos decir que la principal condición de cualquier evaluación formativa es el compromiso docente en las interacciones con sus estudiantes.

Los modos de decir y hacer transmiten mensajes y valores. Lo que dice y hace la docente en las clases, su posición frente a diferentes situaciones y temas, los modos de intervenir y resolver conflictos pueden influir en sus estudiantes ya que esos aspectos tienen implicancias directas en la enseñanza. Indagando un poco más acerca de las ideas sobre la educación ciudadana, la docente sostiene que “*el propósito de la materia es educar y formar al ciudadano para que pueda construir las herramientas necesarias para actuar en la sociedad y conozca distintas maneras de enfrentar las diferentes situaciones en su vida cotidiana*”. Para ella el manejo de información hace que la participación de las personas en la sociedad sea activa, conocer los derechos humanos es muy importante para que puedan ejercerlos, visibilizar situaciones de vulnerabilidad y procurar su disminución o desaparición. Considera que desde su rol docente cumple con un papel de facilitadora y mediadora entre el conocimiento y sus estudiantes.

Está atenta a los intereses y necesidades de sus estudiantes, es conocedora del entorno social, de los contextos familiares, de sus vivencias, de sus posibilidades y limitaciones. Ese conocimiento hace que crea con firmeza que la escuela, para algunas y algunos estudiantes, es el único lugar en el que pueden acceder a cierta información y además tienen la posibilidad de experimentar vivencias cotidianas diversas que les permitirán ver otras formas de vivir y entender la vida, diferentes maneras de relacionarse con otras personas, aprender a valorarse, a cuidarse: “*tengo estudiantes que este es el único lugar con posibilidades de vivir cosas lindas, de hacer cosas lindas...*”; lo expresa con lágrimas en sus ojos, fluyen emociones, su sensibilidad aflora. Diana está convencida que la escuela es el lugar indicado para alojar, cobijar, un lugar amigable donde cada cual pueda construir con un otro su propia subjetividad, ella cree firmemente que es posible generar algunas condiciones para que esos encuentros sean una potencia para el crecimiento personal y social y su función de

educadora es clave. En palabras de Perla Zelmanovich (2007), podríamos decir que la docente “apuesta” a ello, y “apostar” es estar implicada desde su función adulta que va más allá de su rol; “(...) cuando alguien apuesta, puede ganar o puede perder, en la apuesta hay una confianza a futuro, confío en que algo bueno puede llegar a pasar (...) hay algo en la función adulta que es necesario y tiene que ver con los ideales, con aquello que nosotros queremos para el otro” (Zelmanovich, 2007).⁵⁰

2. Vinculaciones que la docente establece entre la participación estudiantil y contenidos de Derechos Humanos.

Diana sostiene que la participación estudiantil está estrechamente ligada con los derechos humanos ya que la concibe como un derecho en sí misma. A través de ella, las y los niños adquieren mayor protagonismo porque pueden accionar, peticionar, exigir el cumplimiento efectivo de derechos y denunciar situaciones de vulneración: *“la participación es un derecho que a su vez favorece la inclusión, la solidaridad y el compañerismo”*.

Además, considera que la participación activa estudiantil es la posibilidad que tienen para expresar lo que piensan y desean, y la escuela es el lugar ideal para ello. En el mismo sentido, plantea que el conocimiento empodera a las personas, el acceso al mismo posibilita ampliar el horizonte cultural y por lo tanto es generador de estrategias de acción para vivir y convivir en sociedad: *“Es importante que los estudiantes conozcan sus derechos para evitar vulneraciones, tienen que ser partícipes activos, eso les permitirá pensar estrategias y obtener las herramientas necesarias para poder intervenir y participar responsablemente y activamente en la sociedad en que viven”*. Asimismo, entiende que la participación responsable implica tomar decisiones permanentemente, en diferentes ámbitos y dimensiones como la emocional, política, laboral y que excede al ámbito escolar. En este sentido, sostiene que el conocimiento que adquieren en relación con sus propios derechos actúa como una herramienta básica y necesaria para que puedan solicitar ayuda cuando la necesiten y recurrir a otras instituciones que se ocupan de resguardar los derechos de niñas, niños y adolescentes, a la vez que considera fundamental no solo que conozcan las leyes sino también que reconozcan que es un derecho que tienen como es el de recibir Educación Sexual Integral consagrado en la Ley N° 26.150. Por lo tanto, para que puedan ejercer sus derechos, no basta con conocer que existen, se tienen que generar las condiciones para que se torne efectivo y se consolide en actos concretos, y que no dependa de la voluntad de unas pocas personas, o solo de la docente y en su sala de clases; es necesario un trabajo

⁵⁰ Zelmanovich, P. (2007). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias*, extraído de Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente, Cine y Formación Docente 2007, Conferencia, 8 de noviembre en Río Grande y 9 de noviembre en Ushuaia, Provincia de Tierra del Fuego.

institucional donde el protagonismo lo tengan las y los estudiantes en el sentido de desarrollar actividades pensadas *con* las y los estudiantes y no tanto *para* ellas y ellos.

Gustavo Schujman (2012)⁵¹ sostiene que participar es ser parte de un grupo o un colectivo pero que sin embargo es más que el simple hecho de estar ahí, sino que implica estar con otras personas, y que esas personas nos reconozcan, con lo cual podemos afirmar que si ese reconocimiento no está, difícilmente nos sintamos parte de un grupo. Además, agrega que existe otro aspecto de la participación y que tiene que ver con el poder, con las formas de ejercerlo y quienes lo ejercen. Esta idea que aporta Schujman, sobre estos dos aspectos a considerar cuando hablamos de participación, es importante para profundizar un poco más la idea de la escuela como espacio público y posible de participación democrática. Siendo así, podríamos pensar en un poder que sea colectivo, que sea dinámico y que no sea ejercido por una persona o sector, sino todo lo contrario, concebir al poder como poder político y público implica que circula, que es compartido, que no supone imposición y obediencia, y que además las responsabilidades también son compartidas. Por ello, la circulación de la palabra, los espacios de diálogo, los conversatorios, entre estudiantes y con docentes, son recursos para ejercer la participación, una participación con confianza, sin miedo a la desaprobación, en un clima afectivo, donde las personas adultas estén dispuestas a delegar y dejar hacer. Que las y los estudiantes asuman poder, implica que puedan tomar decisiones e influir en la vida cotidiana escolar. Paulo Freire (2014) afirma que “es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el gusto de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate” (Freire, 2014, pág. 111).⁵²

3. Implicancias del rol docente en la participación estudiantil

Diana considera que el rol docente es fundamental porque puede favorecer la participación estudiantil o todo lo contrario: *“hacer gestos con la cara influye para que participen, a veces yo lo hago y me siento mal porque me doy cuenta después cuando me voy, entonces digo “Ay” ... como que estoy esperando que me respondan tal cosa...y eso los inhibe”*. Tiene registro de su actuación y de lo que podría generar en sus estudiantes.

Destaca la importancia de la libre expresión de las y los estudiantes, aun si discrepan con su propia opinión. La expresión espontánea es parte de la participación y si eso se da

⁵¹ Schujman, G. (2012). *La participación estudiantil como ejercicio responsable de la acción y la palabra*, Conferencia en el marco del ciclo Cátedra Abierta, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación.

⁵² Freire, P. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*, 2ª ed., 8ª reimpr., Buenos Aires, Siglo XXI.

es porque perciben que el espacio lo habilita: *“ellos traen muchas ideas, tienen intereses y vos los tomás para trabajar más adelante”*. En una clase una estudiante pregunta sobre la ley N° 25.929 (Parto Humanizado) y la docente responde que desconoce su contenido: *“No leí esa ley, pero me comprometo a leerla y traerles información para la próxima clase y les pido disculpas por no poder aportar más información”*; efectivamente llevó el texto de la ley y explicó su contenido. Esta situación me permite detenerme en dos aspectos: en primer lugar, la docente cumplió con el compromiso que asumió al manifestarles que llevaría la ley mencionada, y en segundo, pienso que podría haber aprovechado la ocasión para incentivar a sus estudiantes que sean ellas y ellos mismos los que busquen, investiguen, como una forma de promover la participación a partir de una inquietud que surgió del mismo grupo. En relación con este último aspecto, el modo de proceder de la docente me induce a pensar sobre el ideal docente que posee y tuve la oportunidad de preguntarle en una entrevista. Manifestó que como docente tiene el deber de proporcionar la información y si la desconoce tiene que investigarlo para la próxima clase, y agregó sentirse incómoda cuando eso ocurre. En este episodio puntual, su posicionamiento se acerca más a un ideal de docente portadora y proveedora del saber, aunque contemplativa de los aportes e intereses de sus estudiantes.

Partir de los intereses de los estudiantes es una forma de conocer sus ideas, qué conocimientos tienen, qué información manejan, qué quieren y qué sienten. Para la docente ese momento de participación es muy importante porque funciona como una fuente de información valiosa, dichos, ideas, creencias a las que presta atención y retoma lo que considera necesario: *“los chicos hablan de todos los temas y vos tenés que estar atenta porque a veces depende de las fuentes que consulten, vienen con sus conocimientos, con sus ideas, y resulta que no son correctas, entonces hay que trabajarlas”*.

En varias ocasiones la docente incentiva a participar a sus estudiantes procurando que todas y todos participen, pregunta a quienes están en silencio, acompaña el proceder acercándose al estudiante, repregunta. También limita a aquellos que intervienen permanentemente: *“¿...y vos Elías (nombre ficticio) qué pensás?”,* respeta el momento de silencio del estudiante y luego de unos segundos vuelve a preguntar: *“si vos estuvieras en esa situación, ¿cómo actuarías?”*. “Las buenas preguntas ayudan a obtener informaciones acerca de los aprendizajes de nuestros alumnos, de sus errores más comunes y de las omisiones tanto individuales como grupales” (Anijovich, 2011, págs. 77-78).⁵³ Rebeca Anijovich plantea que la interacción en el aula funciona como una estrategia valiosa que amerita mucha atención ya que el uso adecuado de preguntas por parte de la docente resulta clave para mejorar las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizajes. Pero las

⁵³ Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, Aique.

preguntas en general y las orales en particular, pueden tener varios propósitos: mantener la atención y el ritmo de la clase, recolectar información, como instrumento de control, favorecer un ambiente propicio para expresar ideas y opiniones promoviendo la participación. Además, las preguntas pueden ser cerradas si el énfasis está puesto en recuperar datos con lo cual tienden a generar respuestas cortas y breves, o abiertas donde se requieren respuestas más extensas y promueven una actividad intelectual de mayor complejidad (Anijovich, 2011).

En una clase estaban conversando sobre los prejuicios y cómo influyen en las decisiones que se toman, en las formas de actuar y responder ante determinadas situaciones. Estaban trabajando con un escrito (extracción del texto: “El periodista que pasó por ilegal”, entrevista de C. Rodríguez a Marco Antonio Santibáñez Soria, en diario Página/12, 16 de abril de 2006) y la docente compartió con el grupo una vivencia personal de alto impacto emocional para ella: “...*me bajé del colectivo, iba escuchando música con los auriculares y vi que venía un chico caminando con gorrita, buzo grande, bermuda y zapatillas. Era morochito y tenía anteojos...lo cruzo y siento que me agarra fuerte de atrás e intenta arrebatarme la cartera... tironeamos y me pega muchas veces en la cabeza con el puño hasta que suelto la cartera y sale corriendo. Eso me pasó a mí... hoy en día voy caminando por la calle y veo un chico con esas características y vestido de esa manera...y me cruzo de vereda. A mí me quedó temor, un cierto miedo a las personas que se visten de esa manera, entonces lo estoy prejuzgando y eso no está bien porque no lo conozco*”. El relato la humaniza, pone en evidencia que a ella le suceden cosas como a cualquier persona, no está exenta y da su opinión. El desafío sería tener conciencia del límite, a menudo difuso, entre dar una opinión personal y el deseo de persuadir, o de manifestarla explícitamente o no. Jaume Trilla (1992) sostiene al respecto que, depende del tema que se trabaja en el aula, las y los profesores pueden asumir una posición neutral o beligerante, siempre que exista la honestidad profesional de manifestarlo a sus estudiantes sin que ello interfiera en sus propias opiniones.⁵⁴

Respecto al área de educación ciudadana, Diana sostiene que los temas que abarca, proporcionan saberes y procedimientos que los aplican en otras áreas o en situaciones cotidianas de la vida escolar. Desde el inicio del ciclo, se planteó como marco regulatorio de acción, el valor del respeto, se acordaron cuáles serían las formas de tratarse y de expresar las ideas, la libertad de expresión sería defendida en el aula en el marco de la diversidad de opiniones. La docente manifiesta que existen temas que son controvertidos y de los cuales se conversa en las clases, se escuchan varias opiniones diferentes y puntos de vistas diversos. Sucede que a veces, en la discusión algún estudiante se expresa utilizando un

⁵⁴ Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*, Barcelona, Paidós.

vocabulario no apropiado que puede herir la sensibilidad de otra persona, entonces Diana interviene y retoma las pautas establecidas a principio de año: *“A principio de año, bueno cuando ingresé el primer día de clases, les planteé qué cosas no se iban a tolerar, hacer sentir mal al otro no está permitido”*. Expresa que han vivido situaciones como esas, ha intervenido retomando los acuerdos y sancionando las transgresiones. Sin embargo, manifiesta que poner una sanción está mal: *“Yo sé que está mal sancionar, pero es mi herramienta, es lo que utilizo porque veo que funciona para que piensen sobre lo que hicieron”*.

Lo manifestado por la docente me lleva a pensar que sostiene una concepción de la sanción ligada más al castigo, lo cual estaría dificultando ver el enfoque educativo que tiene la misma, es decir, como una instancia para el aprendizaje. Al respecto se le pregunta por qué cree que sancionar está mal y responde: *“Porque ellos solos se tienen que dar cuenta que actuaron mal, que no tienen que esperar a que se los sancione como si fuera un castigo. Yo siento que es un castigo, en cambio si hago hincapié en los valores y las emociones es otra cosa”*. Sin embargo, me resulta un tanto contradictorio su discurso, ya que su forma de proceder se aleja del “castigo”, entendido como un acto represivo y disciplinador: *“El objetivo mío es que no vuelvan a cometer el mismo error y que la próxima vez piensen por qué no corresponde que hagan sentir mal a un compañero al decirle tal o cual cosa, es para que reflexionen sobre lo que hicieron”*. En ese mismo sentido, Mara Brawer (2014) sostiene que para que una sanción sea educativa “debe contener en su propia trama la posibilidad de generar una reflexión sobre los hechos ocurridos, es decir que quien cometió la transgresión pueda comprender su accionar y aprender del mismo” (Brawer, 2014, pág. 190).⁵⁵

4. Estrategias de enseñanza implementadas por la docente

Como señala Rebeca Anijovich “definimos las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (Anijovich, 2012, pág. 23)⁵⁶, entonces según las estrategias que desarrolle la docente, se promoverá una forma de relacionarse entre pares, con ella misma, y con el contenido curricular; no se seleccionan al azar, se planifican teniendo en cuenta el contenido a trabajar, el grupo de estudiantes y el contexto, y se materializan a través de diferentes tareas. Las actividades escolares son instrumentos para abordar contenidos que permiten a estudiantes apropiarse de determinados saberes y utilizarlos en la resolución o aplicación de diversas situaciones. En ese escenario aparecen preguntas,

⁵⁵ Brawer, M. (2014). *Violencia. Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Aique.

⁵⁶ Anijovich, R., y Mora, S. (2012). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique.

clases expositivas, el uso de las imágenes, exploraciones y descubrimientos, el juego, otros espacios físicos aparte del aula, entre otros.

La docente comienza la clase preguntando: “¿qué vimos la clase pasada?”, una estudiante responde: “los valores” y le pide que lea su producción mientras pega sobre el pizarrón las siguientes imágenes:⁵⁷

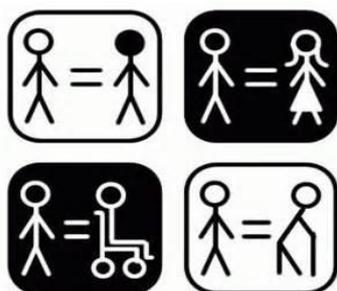


Imagen 1

La imagen 1 fue utilizada para trabajar los derechos humanos y la igualdad ante la ley. Luego de presentarlas, formula algunas preguntas: “¿qué tienen de parecido?; ¿son iguales las mujeres y los varones?; ¿qué derechos conocen?; ¿saben dónde están establecidos los derechos humanos? Aquí podemos observar que las preguntas que realiza la docente son sencillas y requieren respuestas breves que rápidamente dan sus estudiantes, podríamos decir que en esta oportunidad las preguntas estaban dirigidas a rescatar conocimientos previos, conocer qué información manejan, brindar oportunidad para que expresen opiniones, sentimientos y emociones. “Las preguntas sencillas requieren respuestas breves, casi siempre únicas, informaciones precisas. Son necesarias en determinados momentos de la enseñanza y del aprendizaje, pero no generarán un diálogo, un intercambio profundo para la construcción y comprensión de los contenidos. Preguntas sencillas promueven respuestas simples” (Anijovich, 2012, pág. 38).⁵⁸

Por otro lado, y en relación con las imágenes utilizadas, podríamos decir que transmiten una información de forma inequívoca, está enunciando algo, es el signo “=” el que no deja lugar a dudas. Sostiene Anijovich que “una imagen informativa funciona de este modo cuando deseamos, por ejemplo, presentar información a través de la observación de fotos de una determinada época, cuando decidimos sintetizar un contenido desarrollado en detalle en un gráfico, cuando precisamos mostrar relaciones entre los componentes de un sistema, o bien, enseñar sistemas alternativos de representación del mundo real” (Anijovich, 2012, pág. 66). Con esas imágenes la docente intenta transmitir la noción de “igualdad” y más específicamente la igualdad en derechos y entrega a sus estudiantes un texto sobre la

⁵⁷ Secuencia didáctica de clases (2018). Ver apéndice.

⁵⁸ Anijovich, R., op., cit.

Declaración Universal de los Derechos Humanos con algunos artículos seleccionados. Van leyendo, comentan, dan ejemplos, cuentan experiencias que han vivido o escuchado, tiene en cuenta la dimensión afectiva permitiendo que expresen lo que sienten, lo que desean y en todo ese proceso la docente aporta no solo información a las respuestas espontáneas y personales de sus estudiantes sino también sugerencias dirigidas a fortalecer habilidades sociales, promover comportamientos y actitudes de cuidado contribuyendo al desarrollo integral.

Hasta acá, podemos sostener que, de acuerdo a la forma en que se fue desarrollando la clase, lo hizo a través de una clase expositiva que resulta adecuada para realizar la presentación de información. Si bien el papel protagónico lo tiene la docente, sus estudiantes participan activamente contando sus experiencias, sus creencias, dando opiniones, haciendo valoraciones en relación con la información que brinda la maestra. Por lo tanto, en una clase de estas características “el procesamiento de la información puede comenzar a partir de una serie de estímulos externos, auditivos o visuales, como foros, textos que el profesor propone en la clase, y culmina cuando el alumno logra integrar y combinar esos datos construyendo una nueva red de conceptos de manera coherente y significativa” (Anijovich, 2012, pág. 54).⁵⁹

En la parte final de la clase, la docente pregunta al grupo qué título podrían escribir que represente lo trabajado hasta ahí y surgen dos propuestas: “Derechos Humanos” y “Derechos, ley y valores”; eligen ambos. Seguidamente, escribe una pregunta de cierre en el pizarrón para que respondan en grupo: “¿qué pasaría si todas las personas fuéramos totalmente idénticas e iguales?”. Una pregunta de este tipo puede realizarse con diferentes propósitos, Edith Litwin (2012)⁶⁰ sostiene que una pregunta final puede estar dirigida a que las y los estudiantes realicen procesos de síntesis o conclusión como así también anticipar un tema para la próxima clase, en este caso considero que la docente la planteó de una forma conclusiva.

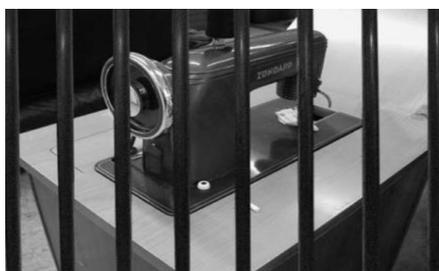


Imagen 2

⁵⁹ Anijovich, R., op., cit.

⁶⁰ Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.

La imagen 2 a diferencia de la anterior, brinda la posibilidad de otorgarle sentido a partir de las diferentes interpretaciones que cada cual realice, aunque no deja de ser sugerente ya que las rejas representan la idea de encierro o prisión. Transmite un mensaje con relación a las condiciones laborales a las que son sometidas las personas inmigrantes (previo a la imagen se trabajó con el texto: “El periodista que pasó por ilegal”, entrevista de C. Rodríguez a Marco Antonio Santibáñez Soria, en Diario Página /12, 16 de abril de 2006). La consigna que acompañó la imagen fue: “Imaginá que estás en un lado de la reja del taller: desde dentro de la reja. ¿Cómo te sentirías si fueras un niño inmigrante? ¿Por qué?”, aquí podríamos pensar que la docente apeló a la empatía, a lo emocional, para estos casos suelen ser estrategias pensadas para promover una mirada crítica apelando a la subjetividad de las y los estudiantes. También se podría avanzar un paso más en la comprensión de la temática solicitándoles que piensen acciones posibles que puedan generar algunos cambios a la realidad planteada.



Imagen 3

La imagen 3 fue utilizada para trabajar la discriminación y la influencia que tienen los prejuicios al momento de dar una opinión o tomar una decisión. Mafalda y sus historias suelen ser atractivos por la originalidad de los textos, una forma sencilla y directa de enunciar un tema, en este caso también apropiada al grupo etario. Luego de la lectura se dio un intercambio de ideas, contaron anécdotas personales, experiencias conocidas, hicieron valoraciones y establecieron relaciones con los derechos humanos que vieron en otras clases. En este sentido, la imagen se utilizó como un recurso y contenido de enseñanza que habilitó el diálogo, la interacción grupal e instaló el tema de la discriminación social.



Imagen 4

La docente presentó la imagen 4 a modo de cierre con la siguiente consigna: “¿Qué le podría decir Mafalda a Susanita sobre los prejuicios que ella tiene?”. Resolvieron en grupo y se mostraron motivados con la actividad, mucha conversación para definir qué escribirían. Las viñetas son un recurso interesante porque estimula la creatividad, la imaginación y la narración, como podría ser en este caso.

El diálogo aparece como una estrategia privilegiada en las clases, los intercambios se producían con mucha fluidez lo que permitió aseverar que es una herramienta de trabajo diario, surgían con espontaneidad entre pares y con la docente, se desarrollaban en un clima de confianza y de comunicación horizontal en el sentido que se reconocían parte de un proceso dialógico, educativo. El diálogo y la participación resultan imprescindibles para pensar ámbitos de convivencia democrática inspirados en una educación en derechos humanos.

Y esta forma de expresarse y de manifestarse no se reducía a la sala de clases, también se daba en otros espacios de la escuela. Tuve oportunidad de presenciar una jornada de trabajo en el marco de “Educar en igualdad. Prevención de la violencia de género” la cual constaba de dos momentos, uno en el aula donde la docente a través de publicidades estimulaba en sus estudiantes una mirada crítica de las mismas, los mensajes que transmitían (explícitos e implícitos), identificar estereotipos de belleza, de género, relaciones vinculares entre mujeres y hombres, y las implicancias en el ejercicio pleno de derechos. Y una segunda parte en el SUM (salón de usos múltiples) que consistía en un juego (implicaba destrezas físicas y estrategias de trabajo en equipo) donde tenían que armar un rompecabezas y pegar en un afiche, completar una ficha con información que trabajaron en clase y escribir un mensaje de prevención de la violencia de género. La actividad resultó altamente motivadora, se escuchaban risas, gritos de aliento, se organizaron para que cada cual tuviera una tarea. La docente disfrutó tanto como sus estudiantes mostrando en todo momento una actitud alentadora. Finalmente expusieron sus trabajos junto a los demás cursos.

Las tareas grupales pueden realizarse en espacios por fuera del aula, en la escuela misma o fuera de ella siempre que se tenga conocimiento claro sobre las condiciones que brinda el lugar para el desarrollo de la actividad como así también acordar las condiciones del trabajo, los requerimientos de la tarea, el valor del trabajo en grupo, el sentido de la ayuda y la colaboración. Experiencias como estas promueven y fortalecen valores de la convivencia y “la escuela es el primer microcosmos para enseñar a vivir en democracia. Experimentar y aprender con sentido moral sólo se logra cuando aprendemos a vivir, a convivir y gozar con nuestros pares, iguales y diferentes a cada uno de nosotros” (Litwin, 2012, pág. 111).⁶¹

5. Algunos ejemplos de prácticas de participación democrática de las y los estudiantes en la escuela

Son diecisiete estudiantes de sexto grado, diez niños y siete niñas. Se sientan en grupos de tres y cuatro, los pupitres dobles bipersonales están ubicados de a dos y enfrentados entre sí. La modalidad de trabajo es grupal, las actividades son conversadas en el grupo, algunas veces acuerdan y cada cual escribe en su carpeta y cuando esto no sucede, solicitan la presencia de la docente. En algunas ocasiones la intervención de la docente facilitó un acuerdo ya sea aclarando o parafraseando lo dicho por un/a estudiante y otras veces no, y cada cual escribió su apreciación en su trabajo. Recupera y pone en valor los comentarios de las/os estudiantes. Esa práctica de comunicación se acerca a una forma más horizontal de relacionarse que enriquece la misma.

La forma de participar que propone la docente a sus estudiantes adquiere un significado que ordena los modos de vincularse en la cotidianidad escolar. El estudiantado acude a la maestra en situaciones donde no logran ponerse de acuerdo. En el recreo surgió una discusión entre dos estudiantes motivada por el desacuerdo en un juego, la cuestión era si tenían o no que “pagar” con la entrega de una bolita de vidrio (canica), la discusión terminó con el enojo de dos niños. Al regresar al salón de clases, uno de ellos le cuenta a la docente manifestando su enojo. Ante esa situación la docente dio lugar a la palabra para que ambos expresen su parecer respecto de lo sucedido. Cada uno contó la situación desde su propio parecer y la docente retomando las reglas del juego les invitó a repensarlas teniendo en cuenta ese episodio. En esta situación hay dos aspectos que me parecen importante señalar, por un lado, que los niños hayan recurrido a la docente comunicando lo que sucedió es un indicio que me lleva a pensar que ahí vieron una posibilidad para conversar sobre el problema. Y por el otro, que ese mismo episodio funcionó como puente para expresar otra inquietud: el deseo y la necesidad que tenían de jugar al fútbol, ya que desde hacía varios días no estaban pudiendo hacer porque la vicedirectora les quitó la pelota a raíz de una discusión que surgió por el mismo juego.

⁶¹ Litwin, E., op., cit.

Por consiguiente, la docente retoma aquel episodio en el que intervinieron algunos varones, es conversado grupalmente, se rescatan las reglas del juego, el respeto o no de las mismas y las consecuencias que genera en el grupo. En ese intercambio también participaron algunas niñas dando su parecer y expresando que también jugaban al fútbol fuera de la escuela; comentario potente para problematizar estereotipos de género que reproduce la escuela en particular y la sociedad en general. Los varones continuaron la conversación sobre qué podían hacer y proponen hablar con la vicedirectora en el próximo recreo. La docente estuvo atenta a la conversación moderando los intercambios hasta que llegaron a un acuerdo.

Los niños hablaron con la vicedirectora y si bien no presencié dicha reunión, salieron de la dirección con la pelota en sus manos. Esa escena fue el resultado de un trabajo de pensamiento anterior, de reflexiones, de intercambios y de toma de decisiones de parte de las y los estudiantes en la que la docente brindó el andamiaje necesario.

Otra experiencia de aprendizaje que resulta importante destacar se desarrolló en el marco de la Jornada Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género. Tenían que armar un rompecabezas donde aparecían imágenes de publicidades que comunicaban mensajes en relación con los estereotipos de género y la implicancia en las relaciones vinculares. Conversaron grupalmente de la convivencia entre pares, los modos de comunicar ideas, pareceres, desacuerdos, los buenos y malos tratos. Estas instancias de conversación adquieren potencia en la medida que permitan identificar y dar lugar a la diversidad en sus múltiples manifestaciones, visibilizar aquello que les diferencia de las demás personas y a la vez les enriquece y hace únicas y únicos: sus gustos, sus formas de ser, de expresarse, sus costumbres y sus historias familiares entre otras cosas, enfatizando que si esas diferencias están sustentadas en procesos de discriminación y desigualdad tienen que ponerse en discusión desde la igualdad que proponen los derechos humanos.

Se originó un clima de trabajo amable en el cual las/os estudiantes contaron experiencias conocidas de violencia doméstica y algunas formas de intervenir con la finalidad de desarticular esas relaciones de poder que ponen en desventajas a algunas personas sobre otras y específicamente a las mujeres en relación con los varones. Se nombraron algunas instituciones que intervienen en situaciones de violencia a las que recurrir y decidieron tomar esa información para socializar con todos los cursos de la escuela en el cierre del trabajo. En este punto considero importante señalar, por un lado, una actitud activa del estudiantado de poner a disposición de todas las personas (docentes y estudiantes de la escuela), una información que les resultó valiosa para compartir, y por el otro la actitud de la docente generando un espacio de reflexión que propició la libre participación de las y los estudiantes en el desarrollo de la tarea.

Una actividad como esta contribuye a profundizar el estudio sobre los derechos humanos, tanto en el plano abstracto (derecho escrito) como en el ejercicio de los mismos, es decir, entre su aprobación e inclusión en instrumentos legales como su aceptación y cumplimiento en la vida cotidiana y en el ámbito escolar específicamente. Problematizar algunos modos sociales y culturales permite desnaturalizar prácticas consideradas como habituales que suelen vulnerar la integridad de las personas.

CONCLUSIONES

Indicios para trazar planes de acción

A continuación, se presentan las conclusiones de la investigación cuyo propósito es responder a los objetivos planteados considerando la singularidad del caso en el contexto que se desarrolló.

La docente considera la participación estudiantil una acción inherente al aprendizaje ya que permite desarrollar capacidades intelectuales que intervienen en la construcción del conocimiento; es acción, movimiento, es vivencial. Sin participación no hay aprendizaje. Devela una dimensión significativa que interviene en la producción de sentidos y que tiene implicancias en dimensiones como la pedagógica, social y cultural.

La participación estudiantil comprende la libre expresión de opiniones, creencias, vivencias y sentimientos, está presente en el aula, en otros espacios curriculares, en los recreos. La docente considera que es un derecho en sí misma y que a la vez posibilita el ejercicio de otros, es un medio por el cual las y los estudiantes tienen la oportunidad de conocer, de peticionar, de exigir y de tomar decisiones en situaciones de las cuales son parte. Identifica una participación espontánea y libre de condicionamientos y que responde a una dimensión más desde lo individual, y otra guiada (Rogoff, 1993)⁶² que refiere al plano interpersonal en el que intervienen otras personas que forman parte de un mismo grupo como estudiantes y docente. Realizan actividades donde participan colaborativamente y están sujetos a regulaciones que promueven algunas formas de intervenir y restringen otras, esas regulaciones son establecidas por la docente y en algunas ocasiones por los propios pares.

La práctica institucional de las escuelas actúa como intermediaria en la consecución de los proyectos pedagógicos institucionales, es decir de las metas establecidas institucionalmente. Esa trama de discursos y prácticas pone en evidencia modos de actuar que permiten realizar algunas inferencias en relación con la cultura institucional. En este sentido, se advierte que en la escuela existen ciertas condiciones que habilitan la participación estudiantil, básicamente prácticas dialógicas que contribuyen a vivenciar un clima institucional democrático en vías de desarrollo.

El rol docente es clave en la promoción de la participación democrática estudiantil. Los modos de actuar, de hablar, de gesticular transmiten mensajes que pueden favorecer o inhibir la participación. La docente manifestó una actitud de reconocimiento e interés por las inquietudes de sus estudiantes al permitir que expresen libremente sus opiniones, sus vivencias, sus gustos, preferencias y disensos. Habilitó espacios para que circule la palabra,

⁶² Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, cap. 6, Barcelona, Paidós.

estimuló a quienes son más tímidos e invitó a la conversación a través de preguntas y repreguntas. La formación profesional, sus experiencias de vida y su motivación personal están presentes al enseñar, se destacó un compromiso ético y afectivo.

Su rol como docente estuvo orientado a facilitar la construcción de conocimientos, proporcionó los recursos necesarios y generó condiciones que ordenaron y organizaron las clases. Asumió su tarea docente con responsabilidad y compromiso, incentivó la diversidad de opiniones, habilitó un espacio para la expresión de intereses, el reconocimiento y valoración de las características propias del grupo y, en esa heterogeneidad se produce conocimiento.

Respecto a la reflexión sobre su propia práctica, se observó que posee una actitud abierta y reflexiva, realizó procesos de introspección que le permitieron ser crítica con su accionar, lo que contribuyó a que se replantee sus formas de intervenir. El modo de actuar de la docente ofrece una perspectiva para leer e interpretar la práctica docente en clave de derechos, demuestra una actitud reconocedora del sujeto de derecho, una capacidad de mirarse críticamente, la afectividad es una dimensión presente en las clases, expresiones de emociones y sentimientos, entre pares, con la docente y de ella para con sus estudiantes.

En la planificación anual de Educación Ciudadana, está presente la noción de participación estudiantil, lo cual permite afianzar la idea que la docente la considera como parte constitutiva del aprendizaje. El interés por el desarrollo de competencias y comportamientos que se manifiestan a través de la participación estudiantil se evidenció en indicadores como: apertura al diálogo e intercambio de opiniones sobre situaciones de conflicto para arribar a acuerdos, compromiso y responsabilidad en las acciones que se emprenden en lo individual y en lo colectivo, reconocimiento de la importancia de los Derechos Humanos.⁶³ Fue concordante el accionar de la docente con lo planificado, se observó una actitud proactiva en relación con la participación de sus estudiantes y prevaleció una coherencia global en su accionar docente, es decir entre el discurso y la práctica. En palabras de Philippe Meirieu (2001) se podría decir que no basta con el solo hecho de enseñar los conceptos de la democracia para promover una convivencia democrática sino más bien el modo en que aprenden esos conceptos.⁶⁴

Respecto al tratamiento de temas de Derechos Humanos, se realizó un abordaje más desde lo teórico, se hizo hincapié en el reconocimiento y valoración de derechos expresados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sin problematizar en algunas contradicciones que están presentes en la vida real. El conocimiento de los marcos normativos es necesario para la protección y ejercicio de derechos, pero no suficiente para

⁶³ Planificación anual de Educación Ciudadana. (2018). Ver apéndice.

⁶⁴ Philippe, M. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.

avanzar en otra dimensión que sería confrontar la teoría con la práctica. Si el abordaje no contempla ambas dimensiones, se corre el riesgo de transformarlo en un contenido intrascendente sin la posibilidad de ahondar en aquellos aspectos controversiales que la ley por sí sola no da respuesta.

Se trabajaron algunas situaciones problemáticas donde la participación de las y los estudiantes fue más bien pasiva, esto puede tener relación con que esas situaciones no forman parte de la cotidianidad ni del contexto social donde viven, algunas opiniones expresadas respondían más a una valoración moral que redundaban en si “estaba bien o mal” y allí quedaba el fundamento sin intentar relacionar con otros temas o problemas. Un riesgo que se corre al trabajar con situaciones problemáticas que son lejanas a la realidad social y cultural de las y los estudiantes sin brindar el andamiaje necesario, es que puede instalarse una actitud de indiferencia o de poco interés en problemas que son verdaderos fenómenos sociales que tienen alto impacto en la calidad de vida de las personas. Sin embargo, en la jornada de “Educar en igualdad: Prevención de la violencia de género” las y los estudiantes participaron activamente, opinaron con fundamentos sólidos basados en experiencias conocidas y cercanas, esto demostró que, para lograr una participación activa, además de ser fundamental la relación entre los saberes previos y la nueva información, es necesario (y sobre todo en este nivel educativo) que tales situaciones problemáticas sean cercanas al contexto social de las y los estudiantes, o que permitan una transferencia a situaciones de la vida cotidiana.

Otra cuestión para destacar es el “tiempo real” que disponen para trabajar en el área de Educación Ciudadana. Una clase de ochenta minutos, separada en dos módulos de cuarenta minutos y con un recreo de por medio, una vez a la semana, no resultó ser la mejor de las opciones. El tiempo escolar está fragmentado de una forma que no contribuye a la discusión y comprensión de algunos conceptos cuya riqueza y complejidad necesitan de otros tiempos y de oportunidades de experiencias cotidianas que podrían resultar trascendentes al ámbito escolar. En este mismo sentido, se considera necesario por su importancia pedagógica organizar los contenidos curriculares desde una perspectiva integradora donde las propuestas didácticas sean globalizadoras.⁶⁵ Los dispositivos actuales que organizan y regulan las prácticas escolares actuales tendrían que ser revisados a la luz de nuevas propuestas más interactivas y participativas cuyas dinámicas no logran acoplarse totalmente al modelo vigente.

Otro aspecto a señalar que merece consideración es la experiencia docente, en este caso particular considero que fue un factor que influyó en el incentivo de la participación

⁶⁵ Coiçaud, S. (2003). La organización del currículum escolar. Algunos criterios de análisis, págs. 49-66, en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, ISSN 1668-4753 Vol. I, N° 1, UNLPAM, Argentina.

estudiantil, es una docente principiante que, debido al fuerte interés puesto en cumplir con la planificación escrita, pasó por alto algunos aportes de las y los estudiantes que podrían haber resultado interesantes como disparadores para generar procesos genuinos de participación estudiantil. Esto me conduce a pensar en la formación inicial de maestras y maestros, y el valor que se otorga a la participación estudiantil en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y cuán contemplada está en los diseños curriculares de formación docente.

Las estrategias de enseñanza que desarrolló la docente reunieron características acordes a una enseñanza inspirada en una educación en derechos humanos donde la participación estudiantil encuentra las bases para su desarrollo.

El diálogo aparece como un medio privilegiado y un procedimiento idóneo para promover la participación estudiantil. Expresiones de emociones, de sentimientos, de opiniones, de vivencias fueron constantes en las clases, permitiendo manifestar las diferentes posturas ante un hecho de convivencia escolar o actividad áulica, sumado a eso una escucha atenta como parte del proceso. Los conversatorios se desarrollaron en un ambiente flexible y abierto bajo un registro atento de la docente, procurando la participación de todas y todos los estudiantes.

La formulación de preguntas fue una práctica habitual de la docente, gran parte de ellas estuvieron dirigidas a recolectar información, verificar datos, corregir errores, otras estuvieron orientadas a ayudar a la comprensión de los temas estimulando un ejercicio reflexivo y crítico del pensamiento. También existieron aquellas que estaban dirigidas a estimular la participación de estudiantes más tímidos o retraídos.

Se priorizó el trabajo grupal para el desarrollo de las actividades, el intercambio de opiniones, la interacción entre pares, las discusiones en torno a situaciones problemáticas que forman parte o atraviesan directa o indirectamente las vidas cotidianas de las y los estudiantes, permitieron visualizar una participación activa imbricada en experiencias propias que reflejaron una diversidad de miradas, de opiniones, de creencias cuya conglomeración puede impactar positivamente en el aprendizaje colectivo.

La actividad desarrollada en el salón de usos múltiples resultó altamente motivadora, en el juego se desarrollaron con seguridad y entusiasmo con lo cual resulta significativo considerar la idea de incluir los juegos como un recurso didáctico porque presenta ventajas muy específicas además de la motivación: el disfrute, la construcción de vínculos entre pares, estimula la creatividad y contribuye al aprendizaje de contenidos.

Los casos también son instrumentos educativos muy ricos ya que aportan información y datos de diferentes áreas: psicológica, social, cultural, económica, histórica, de observación, etc. Si bien los casos suelen centrarse más en un área temática específica, está presente la interdisciplinariedad y se presentan como narrativas que se basan en problemas de la vida

real. El caso está acompañado de preguntas críticas elaboradas por la /el docente que contribuyen a que las y los estudiantes analicen y reflexionen sobre cuestiones complejas que no tienen respuestas sencillas lo que favorece una comprensión más profunda.⁶⁶ Los casos son una invitación para pensar, pues plantean dilemas o situaciones problemáticas de compleja resolución, que a la vez permiten suponer, conjeturar, hipotetizar, argumentar y contrastar con información brindada por la/el docente a fin de profundizar su análisis.

Planificar la enseñanza a través de proyectos de trabajo es otra opción a considerar para favorecer y potenciar la participación estudiantil. Un proyecto de este tipo permite relacionar varios temas y disciplinas, como así también abordar temáticas que sean significativas para las y los estudiantes. Para transitar ese proceso es importante, por un lado, que se establezca una meta, que se planifiquen acciones, que las lleven adelante a través de varios recursos y que tomen decisiones para lograr esa meta y, por otro lado, es importante y necesaria la supervisión de la/el docente para guiar, orientar y sugerir aportes en todo ese recorrido.

Las películas y videos son recursos potentes para la enseñanza y la utilización en el aula estará sujeta a los propósitos que las y los docentes se planteen y también a una reorganización de tareas ya que los tiempos de visualización puede que no se correspondan con las jornadas de clases. Es importante contemplar que las películas además de resultar atractivas por su estructura narrativa y estética, tienen una historia que define el contexto en el cual se desarrolló; un trabajo analítico profundo permite una mayor comprensión de la historia contada, lo cual posibilita poner en práctica competencias intelectuales superiores.⁶⁷

Las historias contadas en las películas permiten tender puentes para comprender otras historias similares, diferentes o análogas. Para Edith Litwin (2012) la utilización de películas puede tener varios fines, uno refiere a la utilización como fuente de contenido y comprensión, se trata de reconstruir la historia a partir de contenidos curriculares. También pueden utilizarse para instalar un tema y promover intercambios entre pares a través del análisis crítico. Y no se tiene que restar importancia al interés que puede generar este recurso ya que las historias contadas con movimiento suelen resultar muy atractivas y entretenidas.

Las biografías y autobiografías también resultan ser una buena elección para abordar una temática desde varias dimensiones apelando al abordaje interdisciplinario lo que contribuye a superar una mirada fragmentada. Cuentan experiencias de vida de una persona, sus sentimientos, creencias, valores que se ubican en un contexto particular permitiendo indagarlo e interpretarlo a la luz de las características de ese contexto. Brindan la posibilidad

⁶⁶ Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

⁶⁷ Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.

de conocer y entender hechos históricos sociales que han tenido incidencia directa en conquistas sociales y culturales como la ampliación de derechos.

Estas son solo algunas estrategias de enseñanza en un amplio abanico de posibilidades que permiten pensar que en la escuela no existe una única manera de hacer las cosas. La invitación es a animarse a cambiar, a probar otras alternativas, a crear, a innovar y prestar atención a prácticas escolares que suelen tornarse rutinarias y monótonas.

El desafío de pensar la enseñanza desde una perspectiva de educación en derechos humanos, implica poner en práctica acciones educativas que tengan como principales protagonistas a las y los estudiantes, y que formen parte de un quehacer cotidiano en la escuela. En este sentido, es necesario replantearse entonces el devenir de cada institución, sus particularidades, sus fortalezas, debilidades, expectativas que podrán plasmarse en un clima institucional⁶⁸ que brinde las condiciones necesarias para trabajar en esa dirección asumiendo la responsabilidad que le cabe a la escuela en la formación ciudadana y en el ejercicio de la misma.

⁶⁸ Micó, G. (2013). Hacia un abordaje formativo de las situaciones de la vida cotidiana escolar, en Schujman G., y Siede, I., (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique.

PROPUESTA DIDÁCTICA



Algunas ideas para promover la participación de las y los estudiantes en el ámbito escolar

Presentación

Esta guía es una herramienta de trabajo diseñada para orientar el trabajo docente en materia de participación estudiantil, y surge en el marco de un trabajo de investigación que se realizó en una escuela de nivel primario, en la ciudad de Trelew.

La participación estudiantil es un derecho que posibilita el ejercicio de otros y la escuela cumple un rol fundamental en el ejercicio de esos derechos. Las prácticas escolares cotidianas pueden estimular el desarrollo de experiencias participativas y democráticas o, todo lo contrario.

Esta guía propone unas breves definiciones acerca de la participación democrática estudiantil y las implicancias de la tarea docente en su promoción. También se desarrollan algunas actividades para trabajar con estudiantes como disparadoras para un trabajo reflexivo y colectivo desde una perspectiva de Educación en Derechos Humanos.

Las actividades propuestas (que pueden ser otras) adquieren relevancia cuando permiten relacionar el contenido que se aborda con experiencias escolares cotidianas a fin de problematizar y analizar prácticas habituales en clave de derechos.

Algunas consideraciones generales

Esta propuesta didáctica está inspirada en la Educación en Derechos Humanos (EDH), la cual se define como una práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos y aspira a que todas las personas desarrollen sus máximas capacidades para que puedan hacer efectivo el cumplimiento de los derechos.⁶⁹ Valores como la libertad, la justicia, la igualdad, la democracia, el pluralismo y el respeto a la diversidad, la no discriminación y la solidaridad, son recreados por los derechos humanos y consagrados en instrumentos jurídicos internacionales que la humanidad ha luchado por mantener y defender. En este sentido, es importante señalar que la Declaración Universal de los Derechos Humanos, al sostener como premisa fundante que todas las personas, no importando el contexto en que viven en el mundo, nacen libres e iguales en dignidad y derechos, está consagrando valores centrales que toma la EDH y le otorga significado a través de la enseñanza.

En el mismo sentido, la pedagogía inspirada en derechos humanos supone una acción estratégica de parte de las y los docentes orientada a cuestionar las prácticas existentes en la sociedad, pero también y fundamentalmente a indagar sobre los supuestos que subyacen en las mismas, modos de actuar que se han naturalizado y entonces se aceptan pasivamente sin ser lo suficientemente conscientes de ello; la problematización de la conciencia y de los

⁶⁹ Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy*, Santiago, LOM Ediciones.

valores, es una característica clave de la pedagogía en derechos humanos que nos invita a cuestionar y superar posiciones ingenuas. Pensarnos como agentes promotores de Derechos Humanos implica generar condiciones que contribuyan al desarrollo de habilidades sociales para una intervención social responsable y comprometida. Hay que pasar del dicho al hecho, como dice Isabelino Siede (2013) “no se trata, por lo tanto, de aproximarnos a nuevos enunciados propositivos, sino de incorporarlos gradualmente en el desarrollo de nuevas habilidades prácticas. De lo contrario, como ocurre con frecuencia, podemos enarbolar nuevos discursos que no modifiquen nuestros hábitos docentes” (Siede, 2013, pág. 240).⁷⁰

Reconocer que niñas y niños son sujetos de derecho implica que las y los adultos de la comunidad educativa, generen espacios y arbitren los recursos necesarios que les permitan ejercer el derecho que tienen a participar.⁷¹ Entonces, incentivar la participación estudiantil en la escuela es una condición *sine qua non* para formar estudiantes activas/os, informadas/os, críticas/os y responsables, personas empoderadas que usan el poder de la argumentación para hacer vigentes sus derechos y los derechos de las demás personas.⁷²

El ámbito educativo

Asumirse como educadoras y educadores en derechos humanos exige mirar la escuela en clave de derechos, reconociendo que son espacios públicos donde se forjan vínculos, formas de comunicarse, de pensar y de actuar que darán forma y definirán modos de convivir.

Es por ello, que se le tiene que prestar especial atención a la cotidianeidad escolar para poder observar críticamente la cultura institucional con el fin de identificar las prácticas escolares habituales, cuáles favorecen y cuáles obstaculizan una educación en derechos humanos. Una cultura escolar poco dialógica, jerárquica, restrictiva y autoritaria impide el desarrollo de prácticas democráticas, el establecimiento de relaciones de confianza, de seguridad, de afectividad, de sentirse cuidadas y cuidados; todas conductas esperables de actores escolares.

“Cada acto educativo es un acto político, pues siempre se interviene, se decide, se inaugura, se opta por algo cuando se educa” (Coïçaud, 2015, pág. 124).⁷³ Educar desde una perspectiva de derechos humanos, implica un proceso intencional orientado al desarrollo integral de las personas y a la construcción de modos de convivencia centradas en el respeto,

⁷⁰ Schujman, G., y Siede, I., (comps.). (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique.

⁷¹ Consultar Ley Nacional de Educación. (2006). Art. N° 27, inc. a) y art. 122.

⁷² Magendzo, A., op., cit., pág. 66.

⁷³ Coïçaud, S., (ed.). (2015). *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política. Jóvenes, escuela y proyectos*, Ciudad de Buenos Aires, Miño y Dávila.

en la práctica de los derechos humanos y los valores democráticos. En la escuela existen múltiples y significativas instancias que resultan ser formadoras de las y los sujetos de derecho como, por ejemplo: el lugar que ocupa la/el docente ante el conocimiento, los criterios pedagógicos que se establecen, las formas de evaluar, los modos de vincularse en la cotidianeidad escolar, el sistema normativo de convivencia y las sanciones.

El eje central de este enfoque educativo es la formación integral de las y los estudiantes, hace foco en el desarrollo de capacidades que implican aspectos de orden cognoscitivo, actitudinales y procedimentales, es decir, en los ámbitos del saber, del ser y del saber hacer; de ahí la importancia de considerar la transversalidad en el planteo de los objetivos en educación. Lo mismo ocurre cuando pensamos en la evaluación, desde la perspectiva de la educación en derechos humanos no se circunscribe a tiempos breves, sino que son procesos largos que implican una mirada holística, de carácter formativo y que de ningún modo podría sintetizarse en una instancia de medición final. La evaluación tendría que dar cuenta de la articulación entre contenidos, habilidades y valores desde un enfoque integrador.

De allí, la necesidad de trascender el sentido técnico (cómo evaluar) y considerar también el plano ético en el sentido de analizar si son adecuadas las prácticas evaluativas para apreciar los aprendizajes de estudiantes en relación con los mensajes de la educación en derechos humanos.

Pensando una hoja de ruta

Las actividades planteadas están pensadas para trabajar con estudiantes de los últimos años de la educación primaria y tienen como propósito orientar la tarea docente a través de una propuesta integradora en la que se conectan y relacionan varios temas vinculados a contenidos curriculares. Las actividades podrán ser adaptadas, enriquecidas y/o modificadas de acuerdo a los intereses y características propias del grupo de estudiantes, sin perder de vista que el eje central será la promoción de la participación democrática estudiantil, la cual se espera que se torne una práctica habitual y logre gradualmente instalarse como una forma de trabajo a partir de experiencias grupales interactivas.

Para ello, se sugieren algunas pautas que contribuirán a que el trabajo con estudiantes favorezca una mirada crítica aspirando a la problematización de las situaciones planteadas, habilitando la palabra, incentivando el intercambio grupal, visibilizando y acompañando modos democráticos de actuación. Cada docente dará curso libre a su profesionalismo y creatividad, y acá van algunas sugerencias para empezar:

- Estimular a las y los estudiantes para que indaguen más allá de lo que resulta obvio.
- Plantear preguntas en torno a situaciones que son complejas o enigmáticas.

- Esbozar problemas con soluciones diversas y posibles.
- Enfatizar la producción de soluciones alternativas.
- Estimular la revisión de lo realizado.
- Promover la transferencia de lo trabajado a situaciones cotidianas.
- Destacar la importancia del manejo de información.
- Orientar en el reconocimiento y manejo de diversas fuentes de información.
- Promover la autoevaluación y la evaluación colectiva.
- Promover un clima de trabajo respetuoso y cordial en el que cada cual pueda manifestar libremente su parecer sin temor ni censura, acompañando el proceso que implica diferenciar las opiniones de conocimiento o información validada.

Propósitos

- Promover la participación estudiantil en el ámbito escolar como práctica transformadora y de cambio.
- Avanzar en la construcción de los acuerdos escolares de convivencia (AEC).
- Favorecer el desarrollo de experiencias democráticas a través de la implementación gradual de instancias escolares de participación.

Objetivos

- Identificar prácticas individuales y sociales que atentan contra los Derechos Humanos y la incidencia en la desigualdad y exclusión social.
- Desarrollar una mirada crítica en torno a situaciones donde se vulneran derechos ya sea por razones de orden cultural, de género, de etnia o de cualquier otra índole.
- Lograr espacios de representatividad estudiantil en acciones cotidianas de la vida escolar.
- Participar con responsabilidad y compromiso en experiencias vinculadas a procesos de elecciones democráticas en la escuela.

Áreas curriculares y Contenidos

Educación Ciudadana

Identificación de conflictos, disputas y distintos intereses en juegos en situaciones vividas en el contexto escolar nacional y global, así como el reconocimiento de las posibles formas de resolverlos.

La iniciación en las estrategias de mediación en la resolución de conflictos

El dialogo y su valoración como herramienta para la construcción de acuerdos, la resolución de conflictos y la apertura a puntos de vista diversos. El desarrollo de la argumentación y dialogo alrededor de dilemas.

Participación en la elaboración consensuada y en la evaluación grupal de las normas de convivencia escolar y en el diseño de pautas para la reparación de su incumplimiento.

Ciencias Sociales

Identificación de conflictos y tensiones entre la sociedad receptora y los inmigrantes comparando con situaciones similares del presente.

El reconocimiento de la diversidad en las sociedades latinoamericanas tal como la lingüística, religiosa y cultural atendiendo no solo a lo que nos diferencia sino a lo que nos une.

Lengua

Producción oral de exposiciones individuales y/o grupales referidas a contenidos estudiados y a temas de interés en el aula, a partir de diversas fuentes de información y teniendo en cuenta: presentación, desarrollo y cierre.

Participación en entrevistas para profundizar un tema de estudio o de interés general, en compañía de sus pares y con la colaboración de la /el docente, lo que supone prepararse para ese momento (elegir el tema y persona a entrevistar, informarse, elaborar el cuestionario, etc.). Recuperar luego de la entrevista, la información más relevante y reflexionar acerca del proceso llevado a cabo.

Educación Física

La experiencia de integrarse con otras/os en juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos y juegos con base en los deportes participando en encuentros y su organización, con finalidad recreativa.

Participación en diferentes juegos y formas de jugar con elementos y situaciones cotidianas reflexionando sobre el compromiso necesario para poder jugar, debatiendo y consensuando las reglas, valores y comportamientos.

Actividades

A) Las leyes de Valle Verde⁷⁴

Un grupo de trabajadoras y trabajadores rurales deciden comprar veinte hectáreas de tierra para vivir y cultivarla. Con el fin de establecer las obligaciones y derechos de cada persona, se ponen de acuerdo y fijan el siguiente escrito:

⁷⁴ Adaptación de la actividad extraída del libro de Camilloni, A., y Levinas, M. (2013). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Aique, págs. 113-125.

Comunidad de Valle Verde

Acuerdo de normas:

- 1- Todas y todos los integrantes del grupo, cuyas edades estén entre los 18 y los 55 años, han de trabajar en beneficio de la comunidad.
- 2- La jornada laboral será de ocho horas.
- 3- Todas y todos los trabajadores gozarán de un día de descanso por semana.

1) Analicen cada una de estas normas para ver si se trata de una obligación o un derecho. Fundamenten la respuesta.

Norma 1: ¿es una obligación o un derecho?

Norma 2: ¿es una obligación o un derecho?

Norma 3: ¿es una obligación o un derecho?

2) Qué opinan de la siguiente afirmación: “La norma 1 constituye un derecho para menores de 18 y para mayores de 55 años, y un deber para quienes tienen entre 18 y 55 años”.

*Se puede consultar la Constitución Nacional⁷⁵, Art. Nº 14 y 14 bis, y la Ley Nacional Nº 26.390 de contrato de trabajo. Prohibición del trabajo infantil y protección del trabajo adolescente.

3) Respecto de la norma 2, algunas/os trabajadores sostuvieron que podría considerarse tanto un deber como un derecho. Es más, en su momento se sugirió el siguiente texto: “Toda persona tiene derecho a no trabajar más de ocho horas”. Luego de discutirlo y evaluar los inconvenientes de la redacción, se estableció el texto que ya conocen. ¿Qué problemas presentaba el texto recién referido y por qué el texto definitivo lo eliminó?

4) Cuando se discutió sobre la norma 3, algunas personas dijeron que era injusta porque hay trabajos que son más exigentes que otros y demandan más esfuerzo. ¿Qué opinan al respecto? ¿Se les ocurren ejemplos de trabajos?

5) Aunque parecía que las obligaciones y los derechos estaban claros, existieron algunas situaciones que generaron discusiones. Esta es una anécdota:

Un arador estaba trabajando la tierra con el arado tirado por un caballo cuando de repente vio que una herradura de la pata posterior se había desprendido. Entonces se dirige al taller de herrería y golpea la puerta. Golpeó varias veces hasta que la herrera abrió la puerta:

- ¿Qué quiere?
- Necesito que coloque una herradura a mi caballo.
- Hoy no podré porque es mi día de descanso.
- Entonces no podré seguir trabajando.

⁷⁵ Para profundizar consultar a Orihuela, A. (2008). *Constitución Nacional comentada*, 4ª ed., Buenos Aires, Estudio Editorial.

- Vuelva mañana temprano y lo haré con todo gusto.
- Mañana es mi día de descanso.
- Lo siento, la norma 3 es clara.

El arador se retiró preocupado y pensando en la norma 3, algo no estaba del todo claro. ¿Qué confusión piensan que le generó esa norma?

6) ¿Qué otras situaciones parecidas se podrían presentar en la comunidad? Escriban algunos ejemplos.

¿Esos inconvenientes que nombraron, creen que se solucionarían si se contemplan en la regla escrita? ¿Qué agregarían? ¿Cómo la redactarían?

7) Un día una pobladora integrante de la comunidad dijo que extrañaba la ciudad donde vivió antes y quería ir de visitas. Entonces un poblador le dijo que no podía ir porque tenían solo un día de descanso en la semana y las reglas no lo permitían. La pobladora dijo que pasado un año ya habían logrado una organización y que si se ausentaba durante tres días no sería grave para la comunidad, expresa que no era necesario cortar tanta leña en verano y que en invierno hay plantaciones que no requieren de tanta atención. Entonces agregó que podrían contemplar esas situaciones en una nueva ley para que no se paralizen las actividades en la comunidad. ¿Cómo podrían solucionarlo? ¿Qué nueva ley podrían incorporar al conjunto de normas? Escríbanla.
¿Se trataría de una obligación o de un derecho?

8) Escriban con sus palabras una definición de *derecho* y de *obligación*.

9) Piensen en alguna situación que vivieron en la escuela (puede ser que sucedió en el recreo, en el salón de clases, al momento de realizar una tarea en grupo, etc.) en la que surgieron conflictos por desacuerdos. ¿Cómo resolvieron? Y si no se resolvió en aquella oportunidad, escriban cómo lo harían ahora.

NOTA INFORMATIVA⁷⁶

Desde las comunidades más antiguas, se ha establecido siempre algún medio para mantener un cierto orden que asegure la convivencia pacífica de sus miembros. Para ello es necesario que las personas acepten ciertas limitaciones a su libertad. En cada sociedad encontramos así conjuntos de normas que reflejan y, al mismo tiempo, mantienen el funcionamiento de un determinado sistema de relaciones sociales. Estos conjuntos de normas, por lo tanto, pueden diferir de sociedad en sociedad.

Incluso, si se analizan a lo largo de la historia las normas existen en una misma sociedad, se observan importantes cambios en los sistemas jurídicos. Estos cambios suelen producirse

⁷⁶ Camilloni, A., y Levinas, M. (2013). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Aique, págs. 119-122.

paulatinamente, pero pueden ocurrir también en forma abrupta luego de algún importante acontecimiento histórico, como por ejemplo una revolución, una guerra, el reemplazo de un régimen político por otro, la conquista de un pueblo por otro, la unificación de Estados más pequeño en uno mayor, la independencia de un Estado colonial, etc.

La aparición de normas en una sociedad está íntimamente relacionada con la existencia de diferentes grupos en su seno, ya que tienen, por lo general, intereses diferentes y hasta contrapuestos. Las *normas* son reglas que indican cuál es el comportamiento aceptado de una persona en situaciones en la que podrían aparecer conflictos. El establecimiento de normas implica la existencia de ciertas formas de comportamientos que se consideran necesarias y el ejercicio de algún tipo de control social que las sancione y las mantenga vigentes.

Por lo tanto, el modo de elaborar las leyes, establecerlas, aplicarlas y vigilar su cumplimiento varía de pueblo en pueblo y de época en época.

Es importante diferenciar normas escritas y normas no escritas. El código del Rey Hammurabi (1793-1750 a. de C.), hallado en la ciudad de Susa en 1901-1902, es una compilación de los principios legislativos y de las costumbres de los antiguos sumerios. Está basado en la ley del talión, "ojo por ojo, diente por diente". La justicia era dura y existía abundancia de castigos corporales, pero la venganza, fundamentalmente debía ser ejercida por el Estado, y no por cada una de las personas que pretendían defender sus derechos (...) En las sociedades antiguas, el derecho no se aplicaba de igual manera a todas las personas. En el Imperio Romano, por ejemplo, existían derechos y deberes diferentes para miembros de diferentes estratos sociales. Las sanciones que se imponían para delitos similares dependían a la clase a la que pertenecía la persona juzgada: un patricio podía ser condenado a pagar una multa o ser condenado al exilio; mientras que, por el mismo delito, un miembro de la plebe podía ser condenado a muerte.

En la Temprana y Alta Edad Media, la sociedad feudal europea estaba dividida, básicamente, en tres estamentos diferenciados: los nobles, el clero y los siervos. Cada uno de ellos poseía derechos claramente distintos. Los derechos se concebían, aquí también, en función de la posición que cada cual tenía en la sociedad.

A partir del siglo XII, una nueva clase social formada por comerciantes y artesanos se asienta en las ciudades (burgos), que comienzan a ser importantes centros de actividad. La nueva situación exige una reorganización del derecho, puesto que los burgueses, no sujetos al poder feudal, aunque desprovistos de protección legal, van a luchar por el logro de derechos civiles (...)

En muchos Estados modernos, la igualdad de todas las personas frente a la ley es un principio básico del Derecho. Esta conquista fue reconocida en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano publicada en 1789 por la Asamblea nacional francesa:

Art. 1: Los hombres nacen y permanecen libre e iguales en derecho. (...)

Art. 4: La libertad consiste en poder hacer todo lo que no perjudique a otro; así, el ejercicio de los derechos naturales de cada hombre no tiene otros límites de los que garantizan a los demás miembros de la sociedad el goce de esos mismos derechos. Estos límites solo pueden ser determinados por la Ley. (...)

Art. 6: Todos los ciudadanos tienen derecho a participar, personalmente o a través de sus representantes, en su formación. (La Ley) Debe ser la misma para todos, así cuando protege como cuando castiga.

En los regímenes constitucionales, la Constitución es la *Ley Suprema*. Todas las restantes normas obligatorias deben respetar lo que ella establece. En el caso de Argentina, le siguen en orden de importancia las leyes dictadas por el Poder Legislativo y luego los decretos dictados por el Poder Ejecutivo. Existen también normas de menor nivel, tales como resoluciones ministeriales, ordenanzas municipales, edictos policiales y otras disposiciones dictadas por diferentes autoridades referidas a cuestiones específicas.

El conocimiento de las normas de una nación permite a sus habitantes saber cuáles son sus derechos y deberes. Pero en un régimen democrático, las y los ciudadanos tienen derecho, también, a participar en la elaboración de las normas. Pueden hacerlo a través de la elección de

sus representantes en sus diversos órganos de Gobierno que tienen facultades legislativas o por medio de la presentación de proyectos ante dichos órganos.

Entre las cuestiones que son objeto de legislación, ocupan un lugar muy importante las que se refieren a los derechos y deberes de las y los trabajadores. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de la Naciones Unidas en 1948, el art. 23 dice:

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

Esta declaración da cuenta, en gran medida, del resultado de los notables avances alcanzados, en muchos países, en relación con las condiciones de trabajo. La unión de trabajadores en organizaciones poderosas les ha permitido conseguir, tras arduas luchas, la conquista de varias reivindicaciones que hoy nos parecen completamente naturales: la disminución de las horas de trabajo, la elevación de los salarios, la implantación de convenios colectivos, las vacaciones pagas, la promulgación de una importante legislación laboral que lleva a las y los trabajadores cierta protección en caso de accidente o enfermedad, etc.

Pero, aunque casi todas las naciones del mundo suscribieron la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es importante destacar que, entre los países firmantes se pueden encontrar diferencias, a veces profundas, en lo que se refiere a sus regímenes políticos y a sus sistemas económicos.

Y esto es así porque, en algunos países, el régimen jurídico laboral contradice los principios de la Declaración. Por ejemplo: se establece una discriminación entre el salario de los hombres y el de las mujeres. En otros casos, la legislación laboral está de acuerdo con los principios de la Declaración, pero en la práctica no se respetan las leyes, no se controla su aplicación ni se sanciona a quienes las violan.

(...) El sistema democrático se acerca a la justicia social en la medida en que garantiza la igualdad de todas las personas frente a la ley. Pero la justicia no se agota en este aspecto ya que ella se manifiesta, fundamentalmente, en la igualdad de posibilidades ofrecidas a todas y todos los integrantes de una sociedad para desarrollar y ejercitar sus capacidades. Esto está ligado al tipo de Estado, sistema económico y régimen político que sirven de base para las relaciones entre las personas. Estas, aun discuten y luchan por establecer cuál es aquel sistema social adecuado que conduzca a una plena justicia.

Bibliografía:

Barreiro, Clara: "Derechos Humanos. Declaraciones solemnes. Continuas violaciones. Barcelona: Salvat Editores, 1984 (colección Salvat Temas Clave).

Barret, François: Historia del trabajo. Buenos Aires: Eudeba, 1975.

Ceram, C. W.: Dioses, tumbas y sabios. Barcelona: Ediciones Destino, 1981.

Glantz, Gustave: La ciudad griega. México: Uteha, 1957 (colección La evolución de la Humanidad).

Navarro Alcalá-Zamora, Pío J.: Sociedades, pueblos y culturas. Barcelona: Salvat Editores, 1984 (colección Salvat temas Claves).

Pase, Susana y Susana Asborn: Educación Cívica 2. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1986.

Cada docente decidirá el tiempo que le dedicará a las actividades de acuerdo al alcance y profundidad que quiera darle, ya que existen temas emergentes que se pueden retomar en otro momento y desde varias áreas curriculares.

La Nota Informativa para estudiantes brinda algunas referencias históricas sobre el origen y desarrollo del Derecho, y resulta ser un recurso útil para introducir el estudio de la Constitución Nacional, el sistema normativo en general y los acuerdos escolares de convivencia.

B) Un caso para debatir⁷⁷

Ramiro Gutiérrez salía con su madre de la Escuela N°11. El día no había comenzado muy bien, pero ahora prometía un final feliz. Lo que había sucedido allí adentro en la sala de Dirección era digno de contarse y no resultaba fácil de explicar. Su madre caminaba a paso firme junto a él. Iba en silencio con el rostro todavía encendido por la discusión con la Directora de la Escuela. A Ramiro le caía en gracia la señora, era afectuosa y muy serena. Hasta hace unos momentos las cosas habían caminado dentro de lo previsto: jugar “un cabeza” dentro del aula ya era una conducta arriesgada y si la pelota rompe el vidrio de una ventana el riesgo se convierte en desastre. Ramiro y sus compañeros podían anticipar con total verosimilitud la secuencia de hechos que se sucederían: llegaba la maestra, les sacaba la pelota de fútbol, eran citados a la Dirección que a su vez citaba a sus padres (en realidad, la que vendría era su madre, como siempre). Todo normal.

— Señora, lo lamentamos mucho, pero su hijo va a recibir un apercibimiento que quedará registrado en el cuaderno de firmas, usted tendrá que pagar con los padres de los otros dos compañeros los gastos de reparación del vidrio y Ramiro tendrá que venir el sábado próximo a la escuela para ayudar a colocar el vidrio nuevo.

— Sí, señora Lucía -contestó su madre que, hasta ese momento, sólo dirigía miradas de reproche hacia su hijo.

— En realidad, no hacemos más que aplicar las normas de convivencia que hemos consensuado con los alumnos; normas con las que Ramiro estuvo de acuerdo en su momento.

— Sí, señora me parece bien -fue la escueta respuesta y las miradas no cambiaban de dirección.

A partir de ese momento las cosas fueron transformándose, probablemente debido a que la Directora se fue entusiasmando y su discurso fue tomando altura y calor.

— La verdad es que me decepcionás, Ramiro. Yo te creía un chico responsable, digno de confianza, pero aquí mostraste que no tenés respeto por las cosas de todos, no respetás a los demás, ni a tus profesores ni a tus compañeros -continuó la Directora.

⁷⁷ Programa Nacional de Convivencia Escolar. Normas de Convivencia. (2005). *Normas de convivencia. Renovación del acuerdo normativo sobre Convivencia Escolar*, Cuadernillo II, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Ramiro notó que la dirección de las miradas maternas había girado su foco de atención y ahora estaban puestas sobre la Directora. Enseguida comprendió que esa era una buena señal. La expresión de la cara de su madre también fue sufriendo una clara transformación. Por primera vez su madre se hizo cargo de la charla: —Discúlpeme, señora, yo estoy de acuerdo con usted en que Ramiro hizo algo que no está bien, pero no creo que sea un chico irrespetuoso y yo sí tengo confianza en él, aunque haga estas cosas de chiquilín -contestó su madre. Ahora Ramiro sentía que formaban un equipo y que, en realidad, había comenzado otro partido y en el campo contrario: ¡la directora! Parecía un milagro.

— Mire, señora, usted conoce a su hijo mejor que yo, pero en esta escuela nos proponemos enseñar valores como el respeto, la solidaridad y la responsabilidad, y yo tengo la obligación de orientar a los alumnos hacia esos valores. Ramiro no mostró ni respeto, ni solidaridad ni responsabilidad. Entiendo que no sea fácil reconocerlo como madre -yo también soy madre- pero no le hacemos un favor a Ramiro sobreprotegiéndolo, intentando justificar lo que no tiene justificación.

— Yo no estoy sobreprotegiéndolo -contestó su madre que ya estaba francamente enfurecida- y si usted es madre -continuó- dedíquese a darle consejos a sus hijos -estas últimas palabras de su madre fueron pronunciadas al unísono con el gesto de levantarse de la silla tomando a Ramiro de la manga de la camisa. Ramiro no opuso ninguna resistencia y, sin decir palabra, se paró junto a su madre y abandonaron la Dirección sin despedirse. La Directora se quedó boquiabierta sin entender qué había sucedido.

El camino de vuelta desde la escuela a casa era la contracara del camino de ida. Su madre lo había venido regañando por todo el camino a la escuela, sumando sanciones propias a las que vendrían en la escuela (“el fin de semana no salís”). Sin embargo, ahora caminaban juntos por la vereda conversando acerca de las salidas que Ramiro tenía planificadas para el fin de semana.

Lista de preguntas que pueden guiar el análisis del caso

Reunidos en pequeños grupos, trabajar en función de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles creen que son los aspectos más importantes del caso?
- Identifiquen (de acuerdo a su criterio) el problema que plantea el caso. Mencionen en qué información o datos se basan para sostener eso.
- ¿Cómo evaluarían el desempeño de Ramiro y sus compañeros en la escuela? ¿Qué datos del caso utilizaron para evaluarlos? ¿Qué suposiciones hicieron?
- Qué explicación pueden dar respecto del comentario que hizo la Directora: “*La verdad es que me decepcionás, Ramiro. Yo te creía un chico responsable, digno de confianza, pero*

aquí mostraste que no tenés respeto por las cosas de todos, no respetás a los demás, ni a tus profesores ni a tus compañeros”.

- Al principio de la reunión la madre de Ramiro estaba de acuerdo con el planteo que realizó la directora respecto de cumplir con la sanción prevista para casos como ese. ¿Qué creen que provocó el cambio de actitud de la madre que terminó en un enojo?
- Si tuvieran que explicarle a la directora acerca del enojo de la madre de Ramiro, ¿qué le dirían?
- ¿Qué implicancias puede tener en la reacción de la madre si los comentarios de la directora fueran otros? ¿Qué hipótesis pueden sugerir?
- En su opinión, ¿qué condiciones se requieren para una comunicación asertiva y respetuosa?
- ¿En qué medida creen que los AEC contribuyen a solucionar los problemas?
- De acuerdo a sus experiencias como estudiantes, ¿qué situaciones puede generar una actitud cerrada y hostil en la resolución de un conflicto? ¿Cómo intentarían actuar en una situación así? ¿Qué estrategias sugieren que contribuyan a la resolución pacífica del conflicto?
- Escriban un final para la historia.

Se recomienda consultar en Anexo I de la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 239/14 “Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y primario”.

C) Cortometraje “Proverbio Chino” (Javier San Román, 2008)⁷⁸

Este corto ha sido galardonado con el primer premio en la categoría internacional del Festival Fenaco-Cusco 2008.

El corto (<https://www.youtube.com/watch?v=cYMFFR3kqpE>) nos presenta a Sergio, un joven inmigrante procedente de Cuba que mientras recorre las calles de una ciudad española en busca de trabajo, aparece en un barrio donde los negocios resultan ser predominantemente de personas chinas. Tras observar un anuncio de uno de los restaurantes en el que necesitan un camarero, Sergio solicita y consigue el puesto a pesar de las reticencias del dueño, aunque finalmente es despedido pocos días después basándose en una característica física de Sergio que éste no puede modificar.

1) Luego de mirar el cortometraje, en grupo reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Para quién creen que será más dificultosa la integración social, para la persona inmigrante o para la receptora? ¿Por qué?

⁷⁸ Para más información ver la entrevista a Javier San Román donde cuenta el trasfondo del cortometraje (2008), disponible en: www.youtube.com/watch?v=0FssMgJngL0

- ¿Consideran que las diferencias culturales (costumbres y tradiciones) son insalvables para la convivencia, o por el contrario suponen un enriquecimiento mutuo? ¿Por qué? ¿Se les ocurren algunos ejemplos para citar?
- ¿Conocen argentinos o argentinas que han tenido que emigrar? ¿Cómo piensan que lo vivieron?
- ¿En su escuela asisten niñas, niños o docentes que hayan venido de otro país o de otras provincias o ciudades? ¿Cómo piensan que habrá sido el proceso de integración? Investigar acerca de ello.

Si en la escuela existen situaciones como esa, resultaría muy enriquecedor invitarla/o para que cuente, no solo su experiencia como inmigrante sino también todo aquello que quiera compartir sobre su vida cotidiana, sus costumbres, tradiciones, diversiones, pasatiempos, etc. Puede ser en un conversatorio espontáneo, entrevista, o tal vez dramatizando a través de una ronda de prensa.

Del mismo modo, se podría pensar una entrevista a una persona adulta inmigrante que viva en la ciudad o en la zona, y trabajar sobre la entrevista con la antelación necesaria. El relato de una persona adulta puede aportar datos e información que se podría retomar en una segunda instancia si se desea profundizar en el tema.

- Qué significado creen que tiene el proverbio del que hablan en el cortometraje: *“Entristécete, no porque los hombres no te conozcan, sino porque tú no conoces a los hombres”*, de Confucio.

Se puede pensar alguna actividad puntual para investigar sobre la vida de Confucio.

- 2) En función de lo conversado en el grupo (atendiendo a las preguntas orientadoras) escriban algunas ideas para compartir en plenario.
- 3) Redacten una nota de opinión a partir de la historia presentada en el video sobre Sergio. A continuación, se incluyen algunas preguntas orientadoras que guiarán el trabajo:
 - ¿De dónde provenía Sergio? ¿Qué creen que motivó la ida de Sergio a España?
 - ¿Qué sentimientos y emociones pudo provocarle la situación?
 - ¿Cómo fue la búsqueda de trabajo?
 - ¿Qué podrían decir del comportamiento de Sergio en el video?
 - ¿Por qué se quedó sin trabajo?
 - ¿Qué opinión les merece el proceder del dueño del restaurante?
 - ¿Podrían haberse dado de otro modo las cosas? ¿Qué condiciones, actitudes o hechos hubieran sido necesarios?

- 4) Lean la Declaración de la ONU sobre los prejuicios raciales y analicen en qué medida se cumplieron o no, los principios establecidos en la norma. Ejemplifiquen con escenas del cortometraje.

Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales. Aprobada y proclamada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura, reunida en París en su vigésima reunión, el 27 de noviembre de 1978.

Artículo 1

1. Todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen. Nacen iguales en dignidad y derechos y todos forman parte integrante de la humanidad.
2. Todos los individuos y grupos tienen derecho a ser diferentes, a considerarse y ser considerados como tales. Sin embargo, la diversidad de las formas de vida y el derecho a la diferencia no pueden en ningún caso servir de pretexto a los prejuicios raciales; no pueden legitimar ni en derecho ni de hecho ninguna práctica discriminatoria, ni fundar la política de apartheid que constituye la forma extrema del racismo.
3. La identidad de origen no afecta en modo alguno la facultad que tienen los seres humanos de vivir deferentemente, ni las diferencias fundadas en la diversidad de las culturas, del medio ambiente y de la historia, ni el derecho de conservar la identidad cultural.
4. Todos los pueblos del mundo están dotados de las mismas facultades que les permite alcanzar la plenitud del derecho intelectual, técnico, social, económico, cultural y político.
5. Las diferencias entre las realizaciones de los diferentes pueblos se explican enteramente por factores geográficos, históricos, políticos, económicos, sociales y culturales. Estas diferencias no pueden en ningún caso servir de pretexto a cualquier clasificación jerarquizada de las naciones y los pueblos.

- 5) Otra actividad puede ser escribir una historia, ficticia o real, sobre una situación de convivencia donde aparezca un conflicto. Pueden dramatizarla o grabar con un celular y luego presentar en grupo. En esa presentación colectiva (en plenario) se ensayarán posibles soluciones exponiendo sus argumentos. Para los casos donde elijan grabar con celulares, se evaluará la pertinencia de solicitar autorizaciones a las familias correspondientes.

D) Rebelión en la granja (la película)

Breve resumen

La novela fue publicada en 1945 por George Orwell, después que finalizó la segunda guerra mundial. Nació en Motihari (India) en 1903 y educado en Eton, su nombre verdadero es Eric Arthur Blair. Trabajó para la policía de Birmania entre 1922 y 1928. Pasó temporadas en París y Londres, alternando su labor literaria con otras profesiones. En 1937 marchó a España para luchar con el bando republicano. Más tarde, trabajó para la BBC, llegando a ser el director del diario Tribune. Escribió varias novelas y ensayos.

La novela es una fábula crítica del régimen soviético de Stalin y cómo la concentración del poder puede terminar en un totalitarismo.

Una década después llega al cine animado bajo la dirección de John Halas y Joy Batchelor de Gran Bretaña y en 1999 se filma en E.E.U.U. la película bajo la dirección de John Stephenson.

Sinopsis

La película cuenta la historia de cómo los animales de una granja organizan una elaborada y exitosa revuelta contra su dueño. Jones es un tirano, que maltrata día a día a los animales. Caballos, cerdos, ovejas y muchos animales más, planean la rebelión para instaurar en la granja sus propias normas y liberarse de la dictadura del humano. Pasará el tiempo, y los animales tendrán que combatir con los cerdos, que pasaran a ser los nuevos tiranos, responsables de un sistema opresor y despiadado. La muerte del caballo Boxer, pilar de la comunidad, avivará a los descontentos.

La película tiene una duración aproximada de 90 minutos y se puede proyectar en una o dos partes de acuerdo a las posibilidades de organización interna. Previo a ver el film se puede estimular a las y los estudiantes a que realicen inferencias a partir del título, que anticipen con qué otros hechos sociales pueden relacionarlo. También es conveniente explicitar qué cuestiones se tendrán en cuenta durante el rodaje de la película, como ser: las/os protagonistas principales y secundarias/os, algunas características singulares, atender al contexto social, político, histórico en que se desarrollan las acciones.

Luego de ver la película trabajarán en grupo en torno a un cuestionario. Algunas preguntas que pueden orientar el debate son:

¿Qué motivos impulsaron a los animales a rebelarse?

¿Con qué propósitos los animales escribieron las normas o mandamientos?

¿Cuál creen que fue el motivo principal por el cual Snowball y Napoleón se enfrentaron?

¿Qué pueden decir de los estilos personales de ambos? ¿Cómo se resuelve el enfrentamiento?

¿Qué motivos habrán llevado a Napoleón a mentirle a los animales?

¿En qué se parecen los modos de comportarse de Napoleón y del señor Jones? ¿En qué se diferencian?

¿Con qué fines fueron modificadas las normas? ¿Qué piensan respecto de la actitud sumisa de los animales que obedecían sin protestar a los mandatos de Napoleón? ¿De qué manera creen que influyó el hecho de que algunos eran analfabetos?

¿Qué consecuencias puede ocasionar el no cumplimiento de las normas?

¿Qué hace que una norma sea respetable? ¿Qué cuestiones o aspectos piensan que tendrían que estar contempladas en una norma?

Si yo fuera...

Colocar dentro de una bolsa papeles con los nombres de algunos personajes de la película: Snowball, Napoleón, Boxer, Squealer, Clover, Jessie, los perros, Sr. Jones, Sra. Jones, el comerciante Pilkington, Viejo Mayor, las ovejas, las gallinas, etc. Por grupo tomarán dos o tres papeles (dos o tres personajes) y completarán la frase: "Si yo fuera... (Viejo Mayor), en lugar de... (una acción que hizo en la historia) hubiera... (una acción que consideren debió realizar) porque... (razones o motivos que justifique la acción señalada).

Piensa lo que dice o dice lo que piensa...

Qué pueden decir de la frase: "*Todos los animales son iguales, pero algunos son más iguales que otros*" respecto a la igualdad ante la ley que establece el artículo 16 de la Constitución Nacional de nuestro país (consultar la Constitución Nacional).

El comerciante Pilkington dijo: "*Si no puedes vencerlos, únete a ellos*", ¿qué habrá querido decir? ¿Qué piensan sobre eso?

Napoleón dijo a los animales: "*Dejémonos de estas asambleas inútiles de ahora en adelante defenderé vuestros intereses y tomaré todas las decisiones*". En una escala del uno al diez, ¿cuánto de acuerdo están con la expresión? Fundamenten la respuesta.

Asumiendo posiciones...

Lean los siete mandamientos animales y elaboren un argumento para cada uno, donde expliquen si están a favor o en contra.

- 1) Todo lo que camina sobre dos pies es un enemigo.
- 2) Todo lo que camina sobre cuatro patas, o tenga alas, es un amigo.
- 3) Ningún animal usará ropa.
- 4) Ningún animal dormirá en una cama.
- 5) Ningún animal beberá alcohol.
- 6) Ningún animal matará a otro animal.
- 7) Todos los animales son iguales.

E) Acuerdos Escolares de Convivencia⁷⁹

Es conveniente que todo el plantel docente tenga acceso al material informativo de apoyo lo cual facilitará construir consensos al momento de tomar decisiones ya sean teóricas-conceptuales como metodológicas.

⁷⁹ Para profundizar se sugiere consultar el Programa Nacional de Convivencia Escolar. (2005). "*Normas de convivencia. Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar*", Cuadernillos I, II y III, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Mara Brawer (2014) señala que un acuerdo escolar de convivencia (AEC) es la legalidad que enmarca y regula de manera democrática los vínculos que se generan en el ámbito de una escuela. Estos acuerdos deben ser el resultado del debate y el consenso entre quienes integran la comunidad educativa” (Brawer, 2014, pág. 167).⁸⁰

La misma autora menciona unos principios orientadores en los que debe inspirarse todo AEC:

- El respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas.
- El reconocimiento de los valores, creencias e identidades culturales de las personas.
- El respeto y la aceptación de las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia y exclusión en las interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa, incluidas las que se produzcan mediante entornos virtuales y otras tecnologías de la información y comunicación.
- El derecho a participar de diferentes ámbitos y asuntos de la vida de las instituciones educativas.
- La resolución no violenta de conflictos, la utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia.
- El respeto por las normas y la sanción de sus transgresiones como parte de la enseñanza socializadora de las instituciones educativas.
- La contextualización de las transgresiones en las circunstancias en que acontecen, según las perspectivas de las/os actores, los antecedentes previos y otros factores que inciden en las mismas, manteniendo la igualdad ante la ley.
- El derecho de las y los estudiantes a ser escuchadas/os y a formular su descargo ante situaciones de transgresión a las normas establecidas.
- La valoración primordial del sentido formativo de las eventuales sanciones o llamadas de atención.
- El reconocimiento y reparación del daño u ofensa a personas o bienes de las instituciones educativas o integrantes de la comunidad educativa por parte de la persona o grupos responsables de esos hechos.

En marcha...

Es importante asumir la responsabilidad que implica la construcción de los AEC, es un trabajo que se tiene que pensar colectivamente, que es esencial pensarlo institucionalmente, y que es una tarea pedagógica como tantas otras; el diseño curricular es el marco de acción y fundamentación para llevarlo a cabo desde una perspectiva integral e interdisciplinaria.

⁸⁰ Brawer, M., y Lerner, M. (2014). *Violencia. Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*, CABA, Aique.

Algunas estrategias que pueden contribuir a la organización del trabajo de elaboración de los acuerdos pueden ser:

- Crear un correo electrónico que sea solo para la construcción de los AEC.
- Establecer la distribución de tareas entre las personas adultas: quienes escribirán las notas informativas, las que se ocuparán de preparar las fotocopias, las que recolectarán la información para tabularla, y todas las que consideren necesarias.
- Incorporar el Google Drive como recurso para avanzar en la escritura de las grillas de consulta, entrevistas o encuestas destinadas a la recolección de información.
- Establecer fechas estimativas para la realización de las tareas.
- Realizar reuniones periódicas para ir evaluando el proceso.

Se puede comenzar con los acuerdos del aula (para el caso que ya estén elaborados, se podrían revisar) y avanzar progresivamente en la construcción del AEC de la escuela, los que se escribirán y se institucionalizarán como marco legal que regule los vínculos democráticos dentro de la escuela.

Una primera tarea podría ser que las y los estudiantes de los últimos años de primaria trabajen en grupo sobre los principios orientadores de los AEC que cita Mara Brawer (2014). Que analicen, que evalúen posibles alcances y límites, y que los reescriban con sus propias palabras. Hacer una puesta en común para lograr el mayor consenso posible como punto de partida. Luego lo escribirán en afiches y repartirán por las aulas donde cada grupo trabajará con su docente sobre esos principios donde podrán incluir otros recursos como cuentos, dibujos, canciones, títeres, juegos, dramatizaciones, que amplíen la mirada y enriquezcan los intercambios.

Esas instancias de trabajo en las aulas concluirán con la elaboración de las normas que regirán la convivencia y, la sanción⁸¹ que se aplicará a la transgresión de la norma; es conveniente que los acuerdos queden escritos.

Seguimos avanzando...

Otra tarea importante es pensar la elección de delegadas y delegados por curso. Es una experiencia enriquecedora ya que permite experimentar en primera persona una experiencia democrática como son las elecciones para elegir representantes. Es una práctica que contribuye a desarrollar capacidades que implica la toma de decisiones, analizar alternativas, establecer objetivos, metas para alcanzarlos y el diseño de estrategias para una comunicación asertiva. Son verdaderas instancias de participación que, en su conjunto, constituyen una herramienta fundamental para la concreción de una convivencia escolar

⁸¹ Profundizar en el concepto de *sanción* desde el enfoque educativo que se propone en el Cuadernillo II del Programa Nacional de Convivencia Escolar, pág. 21.

inclusiva y son un instrumento imprescindible para el aprendizaje de las prácticas y los valores democráticos.⁸²

Antes de realizar las elecciones de delegadas/os por grado, es necesario dedicarle el tiempo suficiente para trabajar sobre las funciones y misiones que implica ese rol.

Respecto al trabajo con las familias, estará a cargo del personal docente y el equipo directivo, quienes se ocuparán de elaborar las encuestas para las familias. Se puede tomar como referencia los modelos que se brindan en los Cuadernillos del Programa Nacional de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación (2005).

Un paso más...

Una vez realizada la elección de delegadas y delegados por aula, es momento de planificar y/o consolidar las instancias y órgano de participación como son las asambleas de aula y el consejo escolar.⁸³ Las asambleas son instancias que permiten tratar determinados temas en forma colectiva y que hacen a la convivencia escolar. No se trata de abordar temas particulares de tal o cual persona, sino de analizar hechos que pueden favorecer u obstaculizar modos respetuosos de convivir. Es fundamental que estos espacios funcionen bajo la supervisión de la/el docente.

El Consejo Escolar de Convivencia (CEC) es un órgano de participación que goza de la representatividad multisectorial ya que tiene representantes de estudiantes, docentes, auxiliares y familias, que ocupan esos lugares porque fueron elegidas/os a través de elecciones.

El CEC implica “una apertura a la participación que se propone como acercamiento a experiencias democráticas y de ejercicio a la ciudadanía, considerando derechos y obligaciones de las personas participantes de la vida escolar y promoviendo crecientes grados de autonomía, responsabilidad y solidaridad. Cumple funciones consultivas, vinculadas a la promoción de la participación de los actores en la regulación de las relaciones cotidianas en la escuela y la definición de criterios comunes que funcionen como insumo para la toma de decisiones. De promoción, vinculadas a la construcción de una convivencia escolar democrática y a la anticipación y resolución de las situaciones problemáticas que pueden surgir en la vida de la escuela. Organizativas, vinculadas a la participación de los actores y la proposición en aspectos que hacen a la gestión de lo escolar con distribución de diferentes niveles de responsabilidad”.⁸⁴

⁸²Brawer, M., y Lerner, M., op., cit., pág. 139.

⁸³Consultar la Resolución del CFE N° 239/14, Anexo I “Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y el nivel primario”.

⁸⁴ Resolución Consejo Federal de Educación N° 239/14, Anexo I. Consultar acerca de su organización, funcionamiento y tareas.

En la meta final...

Llegó el momento de darle una forma escrita que contemple todo el camino recorrido, y el contenido será significativo debido a que reflejará el trabajo en equipo de la institución. Será la carta de presentación de la escuela y se compartirá con cada nueva y nuevo integrante que se sume a la comunidad educativa.

Cada institución puede darle una forma particular al escrito final guiada por la creatividad docente, sin embargo, puede servir como guía el modelo que propone Mara Brawer (2014) que es el siguiente:

I) MARCO GENERAL

1. Principios

Que contemple los principios que inspiraron la construcción del AEC consagrados en la normativa nacional y provincial como también en instrumentos internacionales de Derechos que consideran a las y los estudiantes sujetos de derecho.

2. Fundamentación del Acuerdo Escolar de Convivencia

El fundamento esencial es la educación basada en el respeto y la confianza, que cada estudiante sienta que la escuela es un lugar de pertenencia, de referencia y de aprendizaje.

3. Objetivos del AEC

- Propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, según la competencia y responsabilidad de cada uno, en la elaboración, construcción y respeto de las normas que rigen en la convivencia institucional con el fin de consolidar un clima de trabajo armónico para el desarrollo de la tarea pedagógica.
- Promover en la escuela valores como el respeto por la vida, integridad física y moral de las personas, la justicia, la solidaridad, la defensa de la paz y la no violencia, el respeto y reconocimiento de la diversidad en todas sus formas, el rechazo de todo tipo de discriminación, la responsabilidad ciudadana, el respeto por los símbolos patrios, el compromiso social y la responsabilidad individual.

4. Criterios por los que debe regirse el Sistema Escolar de Convivencia

Utilización del diálogo como medio para identificar y resolver los problemas de convivencia.

Análisis y reflexión sobre las situaciones conflictivas, sus causas y posibilidad de prevención.

Contextualización de las transgresiones a la norma.

Respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas.

Garantía del derecho a ser escuchadas y escuchados y a formular descargo.

Valoración del sentido pedagógico de la sanción.

Reconocimiento y reparación del daño u ofensa a persona y/o mobiliario de la escuela por parte de la persona responsable.

5. Derechos de las y los estudiantes

A que se respeten sus cursadas de acuerdo con sus tiempos y características.

A recibir buen trato por parte de personas adultas, así como ayuda y atención ante las dificultades de aprendizaje.

A recibir información sobre sus logros o dificultades escolares.

A participar de proyectos pedagógicos complementarios.

A ser escuchadas y escuchados por las autoridades en sus diferentes jerarquías.

A peticionar ante las autoridades escolares.

A recibir atención pedagógica durante toda su cursada.

A participar de los procesos de construcción o revisión de los AEC.

6. Deberes de las y los estudiantes

A respetar a las personas adultas, a las compañeras y compañeros

A cuidar el edificio escolar y todos los materiales que en él se encuentren.

A cumplir con las consignas y tareas escolares dadas por las y los docentes.

A respetar las normas y el horario de entrada y salida de clase y de la escuela.

Dirigirse a las personas con un trato cordial, respetuoso y solidario.

A propiciar un buen clima escolar.

7. Derechos de las y los docentes

A recibir buen trato de parte de todas las personas que conforman la comunidad educativa.

A participar en la construcción y revisión de los AEC.

A ser informadas/os de toda decisión que involucre su práctica docente.

A una construcción institucional de la autoridad docente.

8. Deberes de las y los docentes

Fomentar la práctica permanente de la evaluación de conductas según las pautas establecidas en el Sistema Escolar de Convivencia, como fundamento del proceso de educar.

Facilitar la búsqueda de consenso a través del diálogo para el reconocimiento, el abordaje y la solución de conflictos.

Generar las condiciones de educabilidad necesaria para la retención y finalización de los estudios de niñas y niños.

Posibilitar la formación de niñas y niños en prácticas de ciudadanía democrática mediante la participación responsable en la construcción de una convivencia armónica en los establecimientos educativos.

9. Conductas esperadas de las personas que conforman la comunidad educativa

Respeto mutuo.

Consideración por las otras personas.

Capacidad de autorreflexión.

Reconocimiento de las acciones reparadoras.

II) NORMAS INSTITUCIONALES

1) Las normas institucionales

Promover y favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El respeto y cuidado de si misma/o y de las/os demás.

Cuidar de los bienes comunes.

El respeto por los símbolos patrios.

2) Las transgresiones

a) Faltas leves

Contestar inadecuadamente a cualquier persona.

Molestar en clase obstaculizando el desarrollo esperable del proceso de enseñanza y aprendizaje.

No colaborar en el cuidado de cualquier espacio de la escuela.

Usar el celular u otro equipo electrónico de música personal en clase sin la autorización de la o el docente a cargo.

Hacer mal uso de cualquier elemento de la escuela.

No respetar los horarios escolares.

b) Faltas graves

Desoír y no respetar las indicaciones de las personas adultas a cargo en la escuela.

Insultar a cualquier persona de la institución.

Faltar el respeto a los símbolos patrios.

Amenazar a cualquier persona de la comunidad educativa.

Discriminar a cualquier persona de la institución.

Falsificar documentación.

Tirar los alimentos.

Traer a la escuela cualquier elemento con el propósito de molestar o lastimar a otra persona.

Retirarse del salón de clases sin la autorización correspondiente.

c) Faltas muy graves

Las manifestaciones de violencia en cualquiera de sus formas (psíquica, física o verbal).

Retirarse de la escuela sin autorización.

Consumir, vender, comprar cualquier sustancia tóxica en la escuela.

Portar armas de cualquier índole.

Romper intencionalmente las instalaciones escolares.

Robar.

III) SANCIONES

1) *Criterios para su aplicación*

La sanción se aplica al quebrantarse la norma, es la consecuencia del incumplimiento de la misma. Debe ser conocida y comprendida por todas y todos los actores institucionales.

Debe asegurar el derecho a la defensa y debe cumplir una función reparadora y no punitiva.

Previo a la aplicación de una sanción, las transgresiones deben ser contextualizadas.

Debe aplicarse de forma gradual y progresiva.

Deben existir procedimientos de revisión y mecanismos de regulación.

2) *Categorización de las sanciones*

Apercibimiento oral.

Apercibimiento escrito.

Realización de acciones reparadoras en beneficio de la persona afectada y/o de la comunidad escolar.

Separación temporaria del aula, evaluando costos y beneficios, realizando las tareas escolares de rutina.

Cambio de división.

Cambio de turno.

*Estas últimas dos se aplicarán, solo en casos muy excepcionales y con el mayor consenso de las partes involucradas.

IV) ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR DE CONVIVENCIA (instrumentos, instancias y órganos de participación)

1) *Cuaderno de aula*

Es un cuaderno que tiene cada división, en el que se reflejan los hechos más relevantes de la convivencia del curso, teniendo en cuenta la red de relaciones que se da entre estudiantes, y entre estas/os y las/os docentes. Esto permite pensar en cada acontecimiento relacionado con un contexto grupal.

2) *Asambleas de aula*

Cada vez que esta instancia sea convocada, de ella deben formar parte las y los estudiantes del curso. En cambio, las y los docentes que participarán de la misma será definido por el equipo directivo.

El funcionamiento de esta instancia de participación es de sentido proactivo y preventivo; se reúne para promocionar un buen clima áulico o frente a alguna situación conflictiva que involucre al curso, para reflexionar con las y los estudiantes sobre el tema en cuestión y llegar a acuerdos entre las y los presentes. Los acuerdos quedaran escritos en el cuaderno de aula.

3) *Consejo Escolar de Convivencia*

Está formado por dos docentes, dos estudiantes, un representante de las familias, un auxiliar de la educación y un representante del equipo directivo.

Funcionará con la mitad más uno de sus integrantes, y sus votaciones serán por mayoría simple.

La elección de sus integrantes se realizará a inicio de las clases (en la segunda quincena de marzo), quienes ocuparan sus cargos durante todo el ciclo lectivo.

a) Tareas y funcionamiento del Consejo

Sistematizar las normas de convivencia institucional a partir de las propuestas y sugerencias de los diferentes sectores de la comunidad educativa, enmarcándolas en la normativa vigente.

Definir estrategias que fomenten un buen clima escolar. Para esta tarea, el Consejo se reunirá en sesiones ordinarias cuatro veces por ciclo lectivo, con el fin de mejorar la institucionalidad de la escuela en materia de convivencia escolar.

Funcionará en sesiones extraordinarias ante situaciones de faltas muy graves y/o de conflicto, dentro de los cinco días hábiles posteriores a los mismos.

b) Funcionamiento ante las transgresiones de estudiantes

Escuchará por separado las exposiciones de cada una de las partes implicadas en el conflicto.

Analizará y reflexionará sobre la situación con las partes.

Analizará y reflexionará sobre la situación, sin la presencia de las personas afectadas.

Llegará a conclusiones que resulten lo más satisfactorias y beneficiosas posible para cada una de las partes y de la escuela en general.

Después de un análisis de la situación planteada por las partes convocadas, orientará por escrito al equipo directivo sobre las estrategias a seguir para resolver la situación planteada.

El equipo directivo puede acordar o no con el asesoramiento del Consejo; en caso de que no lo haga, deberá dejar constancia por escrito de los motivos que llevó a optar por otras estrategias.

Una vez definida la decisión del equipo directivo, se informará de las conclusiones:

- A las partes involucradas
- A todas y todos los docentes de las y los estudiantes involucradas/os.

El Consejo Escolar de Convivencia dejará constancia escrita del procedimiento llevado a cabo en un libro de acta foliado, que será firmado por las y los integrantes del Consejo, las partes involucradas y el equipo directivo de la escuela.

A modo de cierre...

No existe una receta estándar que indique un único camino para hacer tal o cual cosa, al menos no en la escuela, no en la vida misma. Sí existen señales, a las que tenemos que estar atentas/os, que forman parte de la cotidianeidad escolar; esas señales pueden estar

relacionadas con *modos* de decir, de mirar, de hacer. En las escuelas pasan cosas, muchas cosas, algunas pueden perturbar, inquietar, sorprender y conmover, y es saludable que pase y *nos* pase. La afectación puede ser un disparador para que nos preguntemos qué queremos en la escuela, qué podemos hacer, cómo lo podemos lograr.

Cada espacio, cada contexto, cada docente, cada estudiante y cada grupo de estudiantes es único y singular, lo que puede llegar a funcionar en una situación, puede que no resulte para otra. Y hay que volver a apostar, una y otra vez, y volver a apostar no significa repetir lo mismo y de la misma forma, sino probar alternativas desde otros puntos de vista, desde un enfoque integral en el que todas y todos son protagonistas del rumbo que se quiere dar y del camino a seguir.

Queda hecha la invitación a apostar con confianza, esa misma que nos impulsa a buscar el mejor punto de vista, el del consenso, de los acuerdos, del trabajo en equipo en la construcción de principios didácticos que posibiliten experiencias educativas inspiradas en la educación en derechos humanos. "...Los valores no se aprenden por medio de cursos específicos que pueden, a lo sumo, brindar una información a las y los estudiantes; (sino que) se van construyendo en el conjunto de las situaciones educativas y de las secuencias de enseñanza, siempre y cuando estas sean capaces de demostrar que se aprende mejor colaborando que rivalizando..." (Meirieu, 2001, pág. 163).⁸⁵

Recursos para consultar

- ABC. La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias, ACNUDH, ONU, 2004.
<https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCCChapter1sp.pdf>
- Guía didáctica para docentes "Somos iguales y diferentes", guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias. Inadi, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2001.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005365.pdf>
- Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. UNESCO, Chile, 2005.
https://easnicolas-bue.infod.edu.ar/sitio/lecturas-de-interes-para-docentes/upload/151226s_DIVERSIDAD.pdf
- Acoso entre pares. Orientaciones para actuar desde la escuela. Ministerio de Educación de la Nación. CABA, 2014.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004921.pdf>

⁸⁵ Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.

- Guía de participación para niñas y niños. Instituto Nacional Electoral, Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. México, 2017.

https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2019/04/GUIA_ninas_y_ninos.pdf

Bibliografía de consulta

- Brawer, M., y Lerner, M. (2014). *Violencia. Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*, CABA, Aique.
- Camilloni, A., y Levinas, M. (2013). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Aique.
- Coïçaud S., (ed.). (2015). *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política. Jóvenes, escuela y proyectos*, Ciudad de Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Fernández, M. (2013). *La educación en derechos humanos en la Argentina*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Kaplan, A., y Berezán, Y. (2014). *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos*, CABA, Noveduc.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy*, Santiago, LOM Ediciones.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.
- Punta, T. (2013). *Señales de vida. Una bitácora de escuela*, CABA, Lugar Editorial.
- (2019). *Mundo escuela. Didácticas de equidad e inclusión*, CABA, Paidós.
- Schujman, G., y Siede, I., (comps.). (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*, CABA, Paidós.
- Cuaderno pedagógico de Educación y ampliación de Derechos. (2015). INFD, Ministerio de Educación de la Nación.
- Programa Nacional de Convivencia Escolar. (2010). Cuadernillo de trabajo para las escuelas, Ministerio de Educación de la Nación.
- Programa Nacional de Convivencia Escolar. Normas de Convivencia. Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar. (2005). Cuadernillos I, II y III. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R., y Mora, S. (2012). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique.
- Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, Aique.
- Bottarini, R. (2013). La educación ciudadana en el vendaval político argentino, en Schujman, G., y Siede, I., (comps), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique.
- Brawer, M., y Lerner, M. (2014). *Violencia. Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Aique.
- Camilloni, A. (1998). La programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en Aisenberg B., y Alderoqui, S., (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, A., y Levinas, M. (2013). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Aique.
- Coïçaud, S., (ed.). (2015). *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política. Jóvenes, escuela y proyectos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Coïçaud, S. (2003). La organización del currículum escolar. Algunos criterios de análisis, págs. 49-66, en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, ISSN 1668-4753 Vol. I, Nº 1, UNLPAM, Argentina.
- Freire, P. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*, 2ª ed., 8ª reimp., Buenos Aires, Siglo XXI.
- Galli, G. (2014). *Escuela secundaria y educación popular: cartografía de una experiencia*, CABA, La Crujía Ediciones.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, págs. 171-178.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- Luchenio, A. (1981). *Formación Moral y Cívica 3*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy*, Santiago, LOM Ediciones.
- Magendzo, A., y Pavéz Bravo, J. (2015). *Educación en Derechos Humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*, Comisión de DH del Distrito Federal de México.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.

- Micó, G. (2013). Hacia un abordaje formativo de las situaciones de la vida cotidiana escolar, en Schujman, G., y Siede, I., (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique.
- Mujica, R. M. (2002). *La metodología de la educación en derechos humanos*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes entre dos lógicas*, 1ª ed., Buenos Aires, Colihue.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
- Schujman, G., y Siede, I., (comps). (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique.
- Schujman, G. (2012). *La participación estudiantil como ejercicio responsable de la acción y la palabra*, Conferencia en el marco del ciclo Cátedra Abierta, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación.
- Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación*, Material de Cátedra, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, Investigación y Estadística Educacional I, UBA.
- Stake, Robert. (1999). *Investigación con estudio de casos*, 2ª ed., Ediciones Morata, S. L. Madrid.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*, 1ª ed., 5ª reimp., Madrid, Morata.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Vidoz, S. (2015). Instituciones, proyectos y construcciones de subjetividad, en Coiçaud, S., (ed.), *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política. Jóvenes, escuela y proyectos*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Zelmanovich, P. (2007). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias*, extraído de Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente, Cine y Formación Docente 2007, Conferencia, 8 de noviembre en Río Grande y 9 de noviembre en Ushuaia, Tierra del Fuego.

NORMAS NACIONALES Y PROVINCIALES

- Congreso de la República Argentina. (1994, 7 de diciembre). Ley N° 24.417. Protección contra la violencia familiar.

Congreso de la República Argentina. (2002, 1 de agosto). Ley N° 25.633. Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

Congreso de la República Argentina. (2004, 25 de agosto). Ley N° 25.929. Parto humanizado.

Congreso de la República Argentina. (2005, 28 de septiembre). Ley N° 26.061. Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes.

Congreso de la República Argentina. (2006, 14 de diciembre). Ley Nacional de Educación N° 26.206.

Congreso de la República Argentina. (2006, 4 de octubre). Ley N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Congreso de la República Argentina. (2009, 11 de marzo). Ley N° 26.485. Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

Congreso de la República Argentina. (2013, 11 de septiembre). Ley N° 26.892. Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.

Legislatura de la provincia de Chubut. (2010, 19 de noviembre). Ley VIII N° 91 de Educación de la Provincia de Chubut.

Convenio Marco entre el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut y la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Provincia del Chubut. (2010, 19 de marzo). Disponible en:
https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/programas/EducacionyMemoria/convenio_futuro_memoria.pdf

NORMAS Y OTROS DOCUMENTOS

OEA. (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos, Pacto de San José de Costa Rica.

ONU. (1989). Naciones Unidas, Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

ONU. (1995). Resolución 49/184, Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, disponible en:
<https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/49/184>

ACNUDH. (2003). Resolución 2003/70 de la Comisión de Derechos Humanos, Promoción y Protección de los Derechos Humanos: Información y Educación. Estudio sobre las medidas complementarias del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004). Disponible en:
<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G03/113/34/PDF/G0311334.pdf?OpenElement>

ONU. (2006). Plan de Acción. Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Primera etapa. Nueva York y Ginebra.

ONU. (2012). Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Plan de Acción. Segunda etapa. Nueva York y Ginebra.

ONU. (2015). Informe de evaluación de la segunda etapa del PROMEDH (A/HRC/30/24), disponible en:
<https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session30/Pages/ListReports.aspx>

ONU. (2017). Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos. Plan de Acción. Tercera etapa. Nueva York y Ginebra.

Programa Nacional de Convivencia Escolar. (2010). Cuadernillo de trabajo para las escuelas, Ministerio de Educación de la Nación.

Programa Nacional de Convivencia Escolar. Normas de Convivencia. Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar. (2005). Cuadernillos I, II y III. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

APÉNDICE

PLANIFICACIÓN ANUAL DE EDUCACIÓN CIUDADANA 6° GRADO

OBJETIVOS:

- ✓ Reconocer la importancia de los valores en la vida de una comunidad comprometida en una convivencia democrática.
- ✓ Comprender la importancia de acordar normas que regulen la convivencia en el aula y modificar conductas positivas para una mejor relación.

Ejes	Tiempos	Saberes	Estrategias metodológicas	Indicadores
¿Qué es ser persona?	Abril Mayo	Identidad y pertinencia una Comunidad nacional con una historia común. La libertad y los conocimientos. ESI: la reflexión sobre ideas y mensajes, transmitidos por los medios de comunicación, referidos a la imagen corporal y los estereotipos.	Análisis y reflexión de los diferentes roles. Identificación de actividades prejuiciosas y Discriminatorias. Análisis de los mensajes de los medios de Comunicación y su conexión con la moda, los estilos De vida, la salud, los valores sociales priorizados. Análisis y reflexión acerca de las condiciones reales En las que hacemos ejercicio de nuestra libertad.	Compromiso con el cuidado personal, comunitario y de la naturaleza como expresión del respeto por sí mismo, por los demás y por todo lo que existe. Apertura al diálogo e intercambio de opiniones sobre situaciones de conflictos para arribar a acuerdos.
¿Qué son los valores?	Junio Julio Agosto	Las costumbres sociales como orientación de la acción. Respeto por los demás como ejercicio de la equidad y solidaridad. El éxito y el eficientismo. Lo útil y lo inútil. ESI: el abordaje de la sexualidad a partir de su vínculo con la afectividad, el propio sistema de valores y creencias; el encuentro con otros.	Formulación y análisis de argumentos. Comprensión de mensajes e ideas. Lectura y comparación.	Confianza en sus posibilidades de reconocer problemas, analizarlos y proponer soluciones. Participación responsable en el contexto de una sociedad democrática y en permanente construcción.
¿Los valores dependen de cada uno o valen para todos?	Septiembre Octubre	Formas de discriminación. Los prejuicios. Los derechos humanos. La tolerancia. ESI: la valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflictos de intereses y	Debate crítico. Conversación, análisis y reflexión acerca de los prejuicios. Reconocimiento de la importancia de los derechos humanos.	Compromiso y responsabilidad en las acciones que se emprenden en lo individual y en el desarrollo colectivo. Respeto por todas las formas de trabajo que existen en las distintas comunidades.

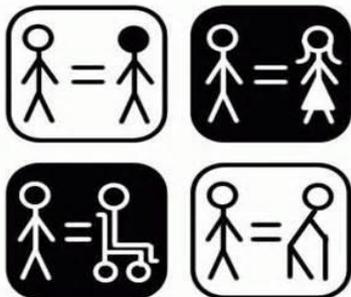
		de discriminación en la relación con los demás.		
¿Cómo unimos igualdad ante la ley y respeto por las diferencias?	Noviembre Diciembre	Juegos y normas. Trabajo y normas sociales. ESI: la construcción y la aceptación de las normas y hábitos que involucran la propia integridad física y psíquica en el ámbito de las relaciones afectivas.	Imaginación y dramatización de situaciones de juego, trabajo y comunicación de los diferentes roles y normas.	Aprecio por la búsqueda de la verdad, el rigor de pensamiento, la indagación, el análisis como consecuencia del conocimiento. Valoración crítica de los avances.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ética y Valores Humanos (Reinaldo Suárez Díaz).
- Material ESI. Ministerio de Educación de la Nación.

SECUENCIA DIDÁCTICA EDUCACIÓN CIUDADANA 6º GRADO

Para comenzar la clase se pegará la siguiente imagen en el pizarrón:



Desarrollo:

Luego de que los estudiantes hayan observado, se preguntará ¿Qué ven en estos dibujos? ¿Quiénes están representados en él? ¿Son todos iguales? ¿Qué significa el símbolo igual? A partir de las respuestas se establecerá un intercambio grupal. Si cada persona tiene características particulares ¿Por qué son iguales entre sí? Teniendo en cuenta estos aportes, se explicitará que la igualdad entre las personas hace referencia a que todos los seres humanos son iguales en derechos. Aclarará que estos derechos se expresan en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, por lo que deben ser cumplidos por los estados y por todos los ciudadanos.

A continuación, se repartirá una copia a cada estudiante con los primeros artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, para ser leído de manera compartida.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (fragmentos)

Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2: 1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. 2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política.

Artículo 3: Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4: Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5: Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 7: Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Cierre:

Considerando lo conversado anteriormente y la lectura de los artículos se preguntará a los estudiantes: ¿Qué pasaría si todas las personas fuéramos totalmente idénticas e iguales? De esta manera entre todos, llegarán a la conclusión que *cada persona es única e irrepetible por lo que las diferencias entre ellas, dan lugar a la diversidad social y que el respeto entre las personas se garantiza por medio de los Derechos Humanos.*

FECHA:

Inicio:

Se conversará con los estudiantes acerca de lo trabajado la clase anterior, para ello la docente preguntará: ¿Qué significa que todos los seres humanos somos iguales? ¿Qué artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos recuerdan?

Desarrollo:

Se leerá el siguiente texto:

El periodista boliviano Marco Antonio Santibáñez Soria realizó una investigación en el año 2000. En Bolivia, se hizo pasar por un interesado en tomar un empleo en Argentina en el que ofrecían un buen sueldo y se contactó con la "organización" que ofrecía este servicio. La mayor parte del contingente con los que viajó eran connacionales de escasos recursos y de una baja formación educativa. Ya del lado argentino, otros miembros de la "organización" les retenían los documentos y el equipaje, con la excusa de facilitar el viaje y evitar los controles, y con la promesa de ser devueltos al llegar a Buenos Aires. Los documentos y el equipaje no fueron regresados a sus propietarios.

Los distintos controles que debían pasar eran selectivos. "Cuando llegamos a Rosario nos pararon en un puesto caminero. A mí no me revisaron porque soy alto, robusto. En cambio, a todos los que daban el perfil del boliviano tipo, según los ojos argentinos, los palpaban de armas, les preguntaban todo y recién después los dejaban pasar, contó Marco.

La primera semana de Marco Antonio en la ciudad de Buenos Aires transcurrió en la esquina de Bajo Flores, donde cada día se juntan hasta mil inmigrantes, desde la 4 de la mañana hasta las 3 de la tarde, a la espera de ser contratados por distintos dueños de almacenes o talleres que se acercan a la zona. El periodista se encontró con la desventaja de su edad, que supera los 40 años. Los empleadores prefieren jóvenes, dado que afirman que estos realizan mayores esfuerzos y son más sumisos. Finalmente fue contratado por una pareja boliviana para trabajar en un taller situado a pocas cuadras de la plaza Flores. La

contratación supuso instalarse y vivir en el mismo lugar de trabajo. Este lugar era un local de dos pisos, con las ventanas y puertas cerradas, lo que evitaba que desde afuera se advirtieran movimientos de personas. El taller funcionaba en la parte de arriba de la casa, mientras que en la planta baja vivían los dueños. De este modo podían controlar más fácilmente a los trabajadores, y se disimulaba mejor que la casa funcionaba como taller. En dos cuartos de cuatro por tres metros, en el segundo piso, dormían 30 personas, entre hombres y mujeres, apiladas en camas marineras. Tres de ellas tenían hijos, los que pasaban el día encerrados. Ninguno de los talleristas podía salir a la calle, salvo los domingos, y por escasos momentos.

El trabajo tenía un ritmo de entre 16 y 19 horas por día, por lo que solo quedaban 4 o 5 horas para comer, dormir y descansar. Los más de treinta talleristas, que contaban entre adultos y niños, tenían a su disposición un solo baño improvisado, y falto de las mínimas condiciones de higiene. La tarea consistía en planchar con las manos y doblar de 1000 a 1200 jeans por día, por un sueldo de 300 pesos al mes.

“El periodista que pasó por ilegal”, entrevista de C. Rodríguez a Marco Antonio Santibáñez Soria, en Diario *Página /12*, 16 de abril de 2006.

Luego de la lectura se preguntará ¿Quiénes resultan discriminados en este caso? ¿Por qué? ¿Cuáles eran las condiciones

Luego de la lectura se preguntará ¿Quiénes resultan discriminados en este caso? ¿Por qué? ¿Cuáles eran las condiciones laborales de las personas? ¿Resultan adecuadas esas condiciones? ¿Qué debería resultar adecuado en el ámbito laboral? En este momento pedirá a los estudiantes que vuelvan a leer el fragmento de Declaración de Derechos Humanos ¿Qué derechos no se están respetando en esta situación?

A continuación, se propondrá la siguiente actividad entregando una copia a cada estudiante para ser realizada de manera individual.

Consigna: Imaginá que estás en un lado de la reja del taller: desde dentro de la reja. ¿Cómo te sentirías si fueras un niño inmigrante? ¿Por qué?



Cierre:

En el cierre los estudiantes leerán sus producciones en voz alta para el resto de los compañeros.

FECHA:

INICIO:

En el inicio de esta clase se preguntará a los estudiantes sobre los grupos que resultan discriminados ¿Por qué creen que se discrimina a las personas extranjeras? ¿Recuerdan lo que trabajamos con Marcos? ¿Cómo creen que se sentía trabajando en ese taller? ¿Por qué? ¿Qué sentirán las personas que lo acompañan?

Se escribirán los aportes de los estudiantes en el pizarrón y, en este momento, les comentará que luego se volverá sobre las posibles causas de discriminación considerando lo visto en la clase.

DESARROLLO:

Se entregará una copia a cada estudiante con la siguiente historieta de Mafalda, del autor Quino.



Luego de realizar la lectura de la historieta de manera compartida se preguntará a los estudiantes: ¿Qué actitud tuvo Susanita? ¿De qué modo aparece la discriminación en esta historieta? ¿Por qué se va a lavar el dedo? ¿A qué se refiere Mafalda cuando le dice a Susanita “que tenés prejuicios raciales”? Los aportes de los estudiantes se anotarán en el pizarrón. Se construirá una definición entre todos.

¿Por qué, a veces, cuando una persona insulta a otra le dice “negro”? ¿Esta persona que insulta, tiene un prejuicio? ¿Creen qué es adecuado tomar como un insulto el color de piel de una persona? ¿Por qué? ¿Qué otras actitudes o acciones llevan adelante las personas que tienen prejuicios? Aquí la docente pedirá que comenten acerca de otros ejemplos que conozcan ¿A quiénes pueden afectar esos prejuicios?

Consigna: ¿Qué le podría decir Mafalda a Susanita sobre los prejuicios que ella tiene?



Cierre:

Los estudiantes comentarán de qué manera completaron el globo de diálogo de Mafalda. ¿Es correcto criticar a otra persona, sin conocerla antes o hacerlo sólo por su color de piel? ¿Por qué? Aquí les pedirá que piensen en alguna situación en donde hayan tenido prejuicios sobre alguien y después se hayan dado cuenta de que estaban equivocados. Se les preguntará ¿De dónde podemos aprender esos prejuicios? ¿De quiénes aprendemos los prejuicios? Se concluirá que muchas veces por la existencia de prejuicios en las personas se manifiesta la discriminación y que dichos prejuicios no surgen de manera espontánea, sino que se construyen a través de lo social y cultural.