COLECCION PROPUESTAS Nº 4

PARA RECREAR LA CULTURA ESCOLAR

Experiencias y proyecciones desde los derechos humanos

Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación

PARA RECREAR LA CULTURA ESCOLAR

Experiencias y Proyecciones desde los Derechos Humanos

EQUIPO EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS
P I I E

Coordinador: **Abraham Magendzo K.**
Patricio Donoso F.
Claudia Dueñas S.
María Teresa Rodas S.
Luis Sime P.

Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. PIIE

INDICE

PROLOGO 9

PRESENTACION 25

PRIMERA PARTE: ANTECEDENTES Y
EXPERIENCIAS DE UNA PROPUESTA 31

I. FUNDAMENTOS Y ANTECEDENTES GENERALES 33
I.1 Fundamentos de una Educación en Derechos Humanos. 33
I.2 Los Primeros Pasos de la Educación en
Derechos Humanos en América Latina 39
I.3 La Educación en Derechos Humanos en Chile 41

II. LA EXPERIENCIA DEL PIIE 44
II.1 Etapa Inicial 44
II.2 Talleres de Sensibilización 47
II.3 Cursos de Derechos Humanos y Práctica Educativa 49
II.4 Cursos de Formación de Facilitadores
de Educación en Derechos Humanos 50
II.5 Curso a Distancia «Educar en y
para los Derechos Humanos» 53
II.6 En Convenio con la CNRR 54

III. EL IMPACTO DEL TRABAJO EDUCATIVO 65
III.1 Actividades de sensibilización al
interior del establecimiento 65
III.2 Promoción y capacitación a nivel comunal,
provincial y regional 66
III.3 Apropiación de la propuesta para
trabajo en otras instituciones o áreas 67

IV. EL PROCESO DE EVALUACION 68
IV.1 Evaluación de las Percepciones Personales de los Derechos Humanos 68
IV.2 Evaluación de la Construcción Crítica y Colectiva del Conocimiento 69
IV.3 Evaluación de la Calidad del Evento y de las Propuestas de Acción 70

SEGUNDA PARTE: UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS 71

V. FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA 74
V.1 Las Ideas-Fuerza 74
V.2 Los Aportes de la Pedagogía Crítica 83
V.3 Renovación en la Concepción de Perfeccionamiento Docente 87
V.4 Una Visión Curricular Problematizada 89

VI. ESTRATEGIA METODOLOGICA PARA LA IMPLEMENTACION DE LA PROPUESTA 91
VI.1 Perfeccionamiento de Profesores 91
VI.2 Implementación de la Propuesta Curricular Problematizada 94

VII. BIBLIOGRAFIA 106

VIII. BIBLIOGRAFIA EQUIPO EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS, PIIE 108

Anexo 1
Los derechos humanos en la educación formal 111
Anexo 2
Recomendaciones de índole educativa y cultural emitidas por la
Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación 129
Anexo 3
Propuesta. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios
de la educación chilena. Primera parte: Educación General Básica 145
Anexo 4
Normas constitucionales chilenas relacionadas
a la educación. Constitución Política de la
República de Chile. 1980 197

Prólogo

LA EDUCACION PARA LA DIGNIDAD HUMANA Y EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS HUMANOS

Andrés Domínguez Vial

«La ciencia de los Derechos Humanos se define como una rama particular de las ciencias sociales que tiene por objeto estudiar las relaciones entre los hombres en función de la dignidad humana, determinando los derechos y las facultades cuyo conjunto es necesario para la realización de la personalidad de cada ser humano».

(René Cassin, Premio Nobel de la Paz,
1968 - Coloquio de Niza 1971).

Perspectiva Histórica.

En la segunda mitad del siglo XX se ha verificado la universalización de una filosofía y una teoría social, traducida en una nueva rama de la ciencia del Derecho, que está destinada a proyectar en las ciencias y las sociedades los fundamentos de una nueva civilización, asentada en lo que hoy se denomina los Derechos Humanos.

Nadie en particular ha sido el creador de esta corriente de pensamientos y acción. No existe el líder intelectual o moral de ella. No es hija de un personaje histórico o de una dimensión particular del pensamiento humano, no representa hegemonía de ideología alguna.

Es posiblemente el único caso que se conozca en la historia de la humanidad, en el cual un cuerpo de ideas, acompañado de concreciones prácticas, - que alcanzan hasta la definición de normas jurídicas, formas de organización para impulsarlos y defenderlos y un movimiento internacional que los asume - no tiene fundadores o promotores de vanguardia o de elite que las hayan descubierto, anunciado y predicado.

Es la primera doctrina filosófica, política, social, económica y jurídica, que incluso las filosofías de mayor contenido humanista del mundo, no la aceptaron de buen gusto en un comienzo.

Su gran fascinación reside justamente en el hecho singular que no necesitó de autores, movimientos religiosos, políticos, sociales o culturales particulares para imponerse.

Cada ser humano que en su tiempo se rebeló contra el maltrato a su dignidad y cada grupo humano que combatió las amarras con las cuales se le oprimió, en fin, cada pueblo que reivindicó su soberanía, escribieron las páginas y los capítulos de esta causa de la humanidad. Por ello puede decirse con entera propiedad que su origen se debe al más olvidado de los seres vivos existentes; aquel que no es un héroe o un santo, que no es un sabio o un artista, que no es un dirigente o un general. Ese ser vivo que no tiene apellido de distinción, que vale simplemente por el hecho de existir, soñar y amar: el ser humano, cuyo nombre e identidad es ese, ser hombre, ser mujer.

Este impuso primero su calidad trascendente, original, irreproducible e imprescindible, su calidad de persona, y de allí surgió la primera generación de los derechos humanos, que en su época fueron mal llamados «derechos individuales», los derechos subjetivos, los derechos a ser persona.

Luego, al descubrir que su libertad o es social o no existe, aprendió a amar a su grupo familiar, a su comunidad social, a su pueblo y abrió paso a una segunda generación de derechos, los derechos colectivos de los pueblos, aquellos que le dan a éste su soberanía y a su voluntad el poder originario del orden social, el derecho a la libre determinación del pueblo.

Hoy en día la solidaridad de la especie nace no sólo a causa de las graves amenazas que se ciernen sobre el hogar común, el planeta tierra, sino sobre cada conciencia y cada vida personal, a causa de la destrucción salvaje del hábitat, la acumulación de fuentes de aniquilación guerrera, el manejo deshumanizado de la

revolución científica y técnica o los intentos de domesticación alienante por el uso inescrupuloso de todas las formas de penetración en las conciencias.

En esta generación se habla entonces de conquistar los derechos de la humanidad, como los derechos de una gran familia, que debe reordenar su convivencia para ofrecer la felicidad a todos, pues en ello reside la paz.

Como siempre ha sucedido, pero ahora acentuado por el hecho de ser ésta una forma de pensar y ser en el mundo, cuyo autor no es una corriente filosófica organizada, aún no se encuentra el lenguaje propio a ella y se usa y abusa de la analogía y la metáfora, formas erráticas de la aproximación, que no pueden dar cuenta completamente de esta verdad demasiado grande para una sola mente humana particular, para una sola lengua.

Ello es incluso cierto para el concepto mismo de «derechos humanos».

Originalmente y aún perdura como «sentido común vulgar», se entendió como derecho humano una facultad del ser humano, que le pertenece como «propiedad privada» inalienable.

El ser humano era visto en esa concepción, como un erizo rodeado de espinas, para defender su individualidad intocable y esas púas eran sus derechos, que lo aislaban de las molestas injerencia de los otros, de modo que la regla vital se redujo a sostener que «mi derecho llega hasta donde comienza el derecho ajeno».

Esta coexistencia pacífica, cautelada por el Estado, hacía de cada ser humano una isla y sólo se podían asociar los intereses individuales, no existiendo espacio para otra vida en común. «Doy en cuanto me dan», «mi interés coincide con el interés ajeno o debo protegerme de aquel si no es así». Su máxima expresión es la sociedad del mejor postor, del llamado liberalismo salvaje, en la cual el derecho al egoísmo es sinónimo de reivindicación de humanidad y paradójicamente es ese egoísmo, sabiamente compartido, el que crearía el bien común, por la eliminación del más débil, llamado entonces, ineficiente.

Más tarde, los pueblos, abrumados por las desastrosas consecuencias del hambre y la miseria, de las revueltas de las masas desposeídas, condujeron a que los derechos humanos fueran definidos como las aspiraciones y sueños comunes a todo ser humano, cuya concreción requiere paciente espera para que la acumulación de riquezas desborde la posibilidad de consumo de los más afortunados y necesariamente se amplíe la oferta del banquete para que alcance hasta los que esperan.

No se trataba entonces de verdaderos «derechos», pues pensar así no era realista y práctico; sólo se trataba de aspiraciones innegables, que había que reconocer como legítimos, pero había que pedir «no forzar la paciencia» si se quería alcanzarlos. Desde aquella época ha pasado mucho tiempo y con el Pacto Interna-

cional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y luego con las nuevas visiones sobre el Desarrollo Humano, un gran salto dio la humanidad, de modo que hoy en día, con el derecho al desarrollo, una nueva síntesis cultural y jurídica abre paso a la posibilidad de una nueva civilización, fundada en la justicia social y la solidaridad.

En esta época no es posible aceptar a los derechos humanos como arquetipos psicobiológicos del ser humano, como emanaciones de su ser vivo o como expresiones impuestas por su naturaleza específica, que como tentáculos de un pulpo o púas de un erizo, nacen y se satisfacen en el individuo especie.

Tampoco es tolerable mostrarlos como la promesa del premio que el niño que se porta bien podrá reclamar algún día, mientras esperan que su concreción dependerá del proceso de crecimiento social.

Ahora se piensa de un modo muy diferente. Los derechos humanos se entienden como relaciones de justicia y solidaridad, que abren los espacios para la libre determinación creadora de las personas, los grupos y los pueblos, a los cuales están obligados todos los Estados, por ser ese el propósito que justifica su existencia.

La dignidad de las personas se realiza sólo si esos espacios de justicia y solidaridad existen y la autodeterminación de un pueblo sólo es posible si existe un proceso real de libre determinación de las personas y las comunidades que la integran, que le permite hacer realidad su identidad histórica.

Cada derecho humano es un patrón de relación social, apto a la libre y original forma de realizarse que habita en el ser humano y a la cual cada autoridad debe promover, defender y ayudar a realizar, impulsando desde la razón y la conciencia, la fraternidad entre las personas, entre los grupos, entre los pueblos, en un clima de equidad que hace posible la paz como calidad de vida.

Esa es la relación jurídica que ordena las fuerzas de la vida, acumulada entre todos, para realizarla; haciendo crecer la cantidad y la calidad de ella, en un proceso de liberación del potencial de la humanidad aún hoy lejos de ser conocido, pero que reside en cada ser humano.

De allí que los derechos humanos y el derecho a la libre determinación del pueblo sean las dos fuentes originales e inagotables de la vida en sociedad, las que «momento a momento», se constituyen en el «estado de derecho» y la «democracia», como formas históricas de vivir el orden y posibilitar el cambio. Por lo mismo, ambas formas están destinadas a ser objeto de un proceso de perfeccionamiento a través del tiempo y a interactuar entre sí para ampliar el desarrollo humano.

El ser humano y el pueblo no se reducen a sus derechos. Ellos siempre crecen para descubrir la insuficiencia de los derechos que se les han reconocido o descubrir

los nuevos, que brotan como resultado del crecimiento de la cantidad y la calidad de la vida que se acumula en la historia vivida, desde esa capacidad de crear su propia vida, que es la libertad.

En estos años en que alguien creyó ver el tiempo de la crisis de las filosofías, las religiones y las ideologías, a través de los derechos humanos y en contacto directo con situaciones límite de la existencia de nuestra especie, la humanidad presencia el surgimiento de una nueva síntesis de la historia y por primera vez puede tomar conciencia que es ella misma su autor y su destinatario: ella es la concepción que brota de la causa de los derechos humanos, la cual viene a reforzar las filosofías, las religiones y las ideologías, desde culturas de encuentro y diálogo.

Esta visión del mundo y de la vida, que une la teoría y la práctica, está llamada a criticar radicalmente las anquilosadas formas de ver y sentir el mundo que muchas veces surgen con el esplendor de una pseudo cultura, o mejor dicho, sólo como un cierto «sentido común» que oculta todo este potencial de vida.

Fundamentos de una educación para la realización de la dignidad humana.

La dignidad humana es un mandato de construcción social.

Los derechos humanos derivan de la dignidad inherente a la persona humana. (2º considerando de los Pactos Internacionales de Derechos Civiles, Políticos, Económicos, Sociales y Culturales).

La dignidad de la persona descansa en la condición de ser hombre o de ser mujer; en la realidad de estar dotada de razón y de conciencia y en el propósito de ser el sujeto autónomo de la propia realización de su personalidad y su vida personal y social, a lo largo de todo su ciclo de vida.

La condición de ser hombre o de ser mujer.

La persona humana tiene dos formas de realización: la de ser hombre y la de ser mujer.

El cuerpo no se posee, él se integra a la identidad originaria de la personalidad. Se «es» cuerpo, como se «es» persona y esa presencia vincula a los seres humanos a un entorno al cual le otorgará un sentido pleno de significados, valores, normas, es decir, participando en la creación de una cultura.

La condición de hombre o de mujer constituye el primer postulado epistemológico en esta materia; es decir, es un fundamento de la producción del

pensamiento en formación, en toda la educación para la realización de la dignidad humana.

La auto-imagen del yo despierta en esta condición y se desarrolla a partir de ella, reconociéndose a sí mismo a través de los otros y creando una visión de la vida y del mundo en la que el desarrollo de la inteligencia y de la voluntad, de la conciencia racional y moral se constituye en un proceso de comunicación sensorial, emocional, afectivo y racional en el cual el ser hombre o ser mujer, es la condición básica que es preciso reconocer y vivir. Nace aquí el fundamento más profundo de la solidaridad, en la necesidad del otro para crear el nosotros.

El ser hombre y el ser mujer se construyen históricamente y su identidad psicosomática va asumiendo la creación cultural en la sede original e irreproducible de cada hombre y de cada mujer. Por ello, se es hombre y mujer como una dimensión de la cultura, viviéndose ello en la originalidad y trascendencia de cada uno, por lo que no es aceptable el reduccionismo que priva a la humanidad de la riqueza ofrecida, por la vida misma de la especie humana en sus dos condiciones de ser en el mundo.

Aprender a ser hombre y aprender a ser mujer es, por lo tanto, un punto de partida insoslayable de la dignidad humana en una antropología educacional de los derechos humanos.

Estar dotado de razón y de conciencia.

La calidad de sujeto moral y de derecho descansa en la posibilidad del desarrollo de la razón y de la conciencia, corazón de la igualdad de la persona en la originalidad de cada inspiración.

Sin acceder a la libertad de conciencia y de pensamiento nunca se adquiere soberanía sobre su propia existencia y por ende, responsabilidad ante la sociedad.

El juicio humano expresado en la opinión, en la expresión o en la simple conducta, requiere para ser tal, de la posesión de una razón y de una conciencia propia e inseparable a la persona.

En una antropología educacional, la promoción de la razón y de la conciencia, su fortalecimiento y su expansión, en la sensualidad, la emoción, el afecto y la inteligencia, es un núcleo central para la auto conciencia de la propia dignidad de cada persona, hombre o mujer.

El desarrollo de la razón y la conciencia es, por lo tanto, condición necesaria a la plena realización de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y es la que posibilita la libertad.

Un pedagogo con experiencia dirá que el lenguaje que articula todas las

lenguas y todos los discursos, sean estos religiosos, filosóficos, científicos, técnicos, artísticos o simplemente prácticos, es la ternura, por el cual el afecto y compromiso unen a las personas y crean el hecho educativo, en la comunicación más plena que puede estar al alcance de un ser humano.

Sujeto autónomo en la realización de su personalidad.

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, por ello, en el desarrollo de su personalidad ellos están llamados a crecer en libertad, es decir, en capacidad de autorrealización y de vida, por sí mismo, desde la autoconciencia que le ofrecen «los otros».

El acceso a niveles cada vez más amplios de libertad sólo es posible si la persona, desde el primer instante de su existencia, es invitada a hacer crecer sus capacidades propias de vida, que son el fundamento de una soberanía creciente sobre sí mismo, su medio, sus relaciones sociales: el poder de autorrealización, como ejercicio práctico de su libertad como responsabilidad sobre sí mismo y los demás.

La libertad se aprende practicándola y para ello cada uno debe ser capaz de recibir a su hermano, de facilitarle su ejercicio, de tolerar el error y compartir y gratificar el éxito de su superación.

Los materiales para la construcción de una cultura de la dignidad humana.

La vida, la libertad, el trabajo y la justicia, son los cuatro materiales de una cultura fértil y rica en humanidad, solidaridad y paz; inspirada en los derechos que brotan de la dignidad del ser humano.

La vida humana.

La vida humana, a la cual todos han sido invitados en la promesa de la igualdad de dignidad y derechos, debe abrirse paso desde su cuna, venciendo los obstáculos que el orden social le presenta.

La vida humana debe crecer desde el momento de su concepción en el seno de la madre, ojalá en virtud del amor. Crecer en cantidad, vale decir, en su alcance temporal y espacial. Crecer en calidad, en sus múltiples potencialidades de creación. Crecer en capacidad o en la libertad de autorrealización, como responsabilidad para dar el aporte original e irrepetible que la humanidad espera de todo ser humano.

En el derecho a la vida se conjugan, entonces, la identidad de las personas por la cual se funda el sujeto de derechos y la autonomía de un pueblo, en la cual la humanidad descubre su calidad de soberano de su propia historia.

La libertad.

De lo recién dicho surge en plenitud el valor de la libertad, como cimiento de la originalidad irreemplazable de cada ser humano, tanto en su condición de persona, como al dar vida a un grupo o integrar el pueblo en el cual encontró su primer hogar, crear una forma estética, validar una creencia, afirmar un pensamiento, amar.

Libertad que une en la diversidad, que enriquece la creación multicolor del pensamiento, la ciencia y el arte, y se vincula en relaciones de verdad y belleza a todas las creaciones humanas.

Libertad que construye a través de las relaciones sociales, el derecho y sus instituciones, dando vida desde el pensamiento, la opinión, la expresión y la comunicación social -interpersonal y colectiva - a la actividad humana que da vida a todas las formas organizadas de existencia, desde el amor de la pareja, hasta el orden internacional.

La libertad surge entonces como la fuente generadora del sujeto de derechos, de la libre determinación del pueblo, de la soberanía popular, en fin, fuente de la responsabilidad moral, social, jurídica y política, por la cual el reino del hombre sobre su vida y de los pueblos sobre su historia, confieren a la dignidad humana su real trascendencia.

Esta vida libre y creadora, capaz de realizar a los seres humanos en la historia invisible de su entidad original y colectiva, lleva a la humanidad a la vertiginosa aventura de la transformación de la naturaleza y de sí mismo: el trabajo.

El trabajo.

El trabajo, reino concreto del ser humano sobre su medio, lucha por impedir que el hombre sea reducido a las cosas o a una simple fuerza instrumental al servicio de otro hombre.

Mediante el valor del trabajo se invita a todos a compartir las necesidades y los recursos, a solidarizar en el esfuerzo colectivo por dar a cada uno la opción de crear y recrear la riqueza de todos, por romper los determinismos y abrir paso a una realidad que exprese las esperanzas de una calidad de vida mayor, siempre en expansión: el desarrollo.

El trabajo no sólo satisface urgencias, es una opción de creación de calidades de vida y de libertad, es la más inmediata experiencia de la soberanía del ser humano y del pueblo que integra sobre su propia existencia, a través de la vivencia solidaria, de la igualdad, de la dignidad.

El derecho al crecimiento no puede reducirse entonces al goce de los bienes disponibles, sino debe comprometer desde la calidad de la producción humanamente considerada, hasta la ampliación de la realización de dimensiones de la dignidad de las personas que él mismo permite, estimula y promueve.

La justicia.

La vida, la libertad y el trabajo abren paso así a la justicia, ecuación de paz que une a quienes viven el conflicto y las crisis propias a la imperfección de la existencia humana y sus sueños, siempre inalcanzables de la plenitud en todas sus dimensiones.

La justicia genera la protección irrenunciable de cada ser humano en su dignidad y derechos. Promueve la constante superación de las formas sociales, como el derecho, la política, la cultura y la producción; estimula a rebelarse contra la pobreza, la barbarie, la tiranía y la opresión.

Si la justicia es dar a cada cual lo que le corresponde, ella es entonces promoción de dignidad, rehabilitación de ésta cuando está dañada, y creación de espacios de belleza y esperanza para proyectarla hacía el futuro.

La justicia es, entonces, el alma y la conciencia del compromiso humano por alcanzar las relaciones fraternales que surgirán del crecimiento de la razón y la conciencia en cada mujer y en cada hombre de nuestra especie.

Todos los derechos humanos pueden comprenderse en consecuencia, desde la perspectiva de la vida, la libertad, el trabajo y la justicia, tanto en lo que cada uno de ellos ofrece como en las formas que se usan para sofocarlos.

Los contenidos fundamentales de la educación para la dignidad humana.

Como se ha podido apreciar, esta propuesta surge de la mejor sabiduría de la humanidad: los derechos humanos y la libre determinación del pueblo.

Se trata de una ética universal por su origen y su alcance, que convoca a todos al reencuentro democrático, a la tolerancia ideológica, a la no discriminación y a la construcción de relaciones fraternales, mediante la superación de las injusticias,

fundadas en la razón y la conciencia, en las dos formas de ser persona -en tanto hombre y en tanto mujer- y al mismo tiempo como pueblo y humanidad.

Tiene su corazón en el reconocimiento de la identidad original e irreproducible de cada hombre y cada mujer y de la identidad cultural soberana del pueblo en su conjunto, como sujeto histórico y voluntad popular presente en la producción del trabajo, en la creación cultural, en la edificación de un orden cada vez más democrático, más justo, más solidario: en fin, de paz, confianza, seguridad y amor.

He aquí una filosofía para la nueva praxis pedagógica, que señala como fin de todo proceso social el crecimiento de la dignidad humana, por lo cual la educación debe siempre realizar un proceso de liberación de potencias humanas y crecimiento de libertad, cuya verificación y evaluación más efectiva se mide por sus resultados en términos de paz.

La dignidad humana, fruto de la solidaridad.

La dignidad humana es una construcción social, personal y colectiva que, como se ha dicho, radica en la potencia creadora y original del ser humano, por la cual se es rebelde ante «lo establecido», «lo conocido», «lo sentido», siempre apostando por un mundo mejor en todas sus dimensiones, para hacer crecer las múltiples dimensiones que encierra el misterio del ser humano.

Desde su nacimiento y gracias a quienes lo rodean, el niño va haciendo crecer su autoconciencia de «yo», de sujeto activo y autónomo; comienza a dar los primeros pasos para superar el determinismo por la libertad, la soledad por la solidaridad, la opresión por la justicia, el odio por el amor, la muerte por la vida, y de una primera relación utilitaria con su entorno, pasa a una relación conmutativa y de cooperación, para finalmente alcanzar la de proyecto, creación y compromiso; ese es el currículum implícito en el proceso de crecimiento de cada ser humano.

Son los propios logros en la construcción de la dignidad humana, los que transforman a ésta en la fuente para rechazar todo aquello que destruye los elementos inherentes a la persona humana.

Ello explica la rebeldía contra el hambre, la miseria y la pobreza, contra los actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, o contra todas las formas de dominación, alienación, tiranía u opresión.

El mismo proceso de construcción de la dignidad humana, enseña a cada ser humano que ella sólo es posible gracias a los demás; que si bien es radicalmente distinto y original, esa identidad es el fruto de la riqueza original de los otros, igualmente dignos e iguales, dotados de razón y de conciencia, sujetos de sí mismo.

La solidaridad es la conciencia ética de la necesidad del otro, de los otros, para

ser persona. La riqueza de nuestra experiencia está frente a cada uno, es el valor maravilloso del prójimo, de nuestra comunidad, que se ofrece para enriquecernos con su saber y experiencia y para recibirnos en nuestra creatividad.

De allí que sólo se puede luchar por la propia dignidad si se compromete la vida con la dignidad de los demás. Esta es la más rica y gratificadora de las vivencias de quienes viven la solidaridad con la realización de la dignidad de los demás, a través de los derechos humanos que de ello brotan.

Nada es más recompensado que el ponerse al servicio de la dignidad de todos y cada uno de quienes comparten la vida en sociedad, cualquiera sea el acuerdo o desacuerdo -filosófico, ideológico, religioso, político o social- que lo una o separe con ello. Por esto, la cultura que se funda en los derechos humanos hace de éstos un lugar de encuentro; es una cultura de la permanente reconciliación.

En síntesis, la dignidad humana se construye social e históricamente, descubriendo a través de los otros la identidad personal y colectiva que pertenece a cada uno, y abre paso a la soberanía sobre sí mismo, en el mundo social y natural que nos rodea, para luego incorporar esa dignidad, en la soberanía y libre determinación del pueblo que la hizo posible, por último, de la humanidad a la que pertenece todo hombre y toda mujer sobre esta tierra.

La dignidad humana, fruto de un proceso de crecimiento y desarrollo.

Esa construcción es entonces el fruto de un proceso en permanente ampliación.

Las personas y los pueblos conquistan la paz cuando adquieren, como un hecho real y activo, el derecho a aplicar sus propias medidas a la historia, anunciando el secreto de su existencia, es decir, cuando producen ellos mismos y en el entorno humano y natural que les rodea, un proceso ininterrumpido de expresión de su dignidad.

El desarrollo es entonces la ampliación permanente de las calidades y las capacidades de vida de cada ser humano, de cada grupo social, del pueblo en su conjunto.

El capital social de este proceso es la historia en la que se nace, pero su elemento detonador es la capacidad de ruptura con ella, no para destruirla, sino para superarla, ya sea cuantitativamente, como cualitativamente.

El desarrollo humano surge entonces como el triunfo del reino del hombre sobre la tierra y del pueblo sobre su historia.

La ciencia es una fuerza transformadora de la realidad, avanza superando siempre la última «verdad científica», despertando las posibilidades de vida que hasta entonces se ocultaban, para abrir paso a una mejor calidad de ella.

El arte irrumpe con el apasionado poder de la belleza, que comunica y expresa el misterio humano en el cual cada persona es una página inédita de la humanidad, y cada pueblo un creador de humanidad, llena de formas, colores, volúmenes y diseños.

La filosofía organiza el sentido del misterio de este proceso libertador, para impulsarlo a realizar los sueños y esperanzas que de él brotan.

Las religiones dan impulso a esa fuerza de trascendencia que permite ir más allá de las fuerzas del ser humano por la redención de la precariedad de sus límites y la grandeza del Dios que ilumina su existencia.

El trabajo en lo inmediato, es entonces esa síntesis siempre inacabada del hombre y su entorno, por la cual transforma al mundo, rompiendo con él, para dar la vida que en ambos se esconde; superando la necesidad en el producto histórico de una afirmación de sí mismo, para fundirse en su grupo, su sociedad y en la humanidad; en una nueva capacidad de vida que se llama libertad, desarrollo, justicia, en suma, paz activa, que permite a su vez una nueva rebeldía creadora, para preguntarse en las futuras generaciones, en la historia, los nuevos sentidos que le esperan.

La libertad se funda, por lo tanto, en esa radical dignidad de cada ser humano que ella misma crea y para la cual no admite transacción. Esa trascendencia no le permite tolerar la subordinación de la vida y le refuerza la rebeldía ante cualquier forma de opresión, sea que ella provenga de la naturaleza, de la sociedad o de sí mismo.

La libertad alcanza su máxima fuerza histórica, cuando se vive como pueblo, pues entonces la justicia, el amor, la solidaridad y la fraternidad, abren las puertas a nuevas formas de vida, cauces de creación, otros lenguajes expresivos de esta construcción de humanidad.

El proceso por el cual se amplía la libertad del hombre y del pueblo a que pertenece, se vive entonces en la familia, en las escuelas, en las empresas, en las comunidades y grupos sociales, en el trabajo, en la política, en el país, en el universo.

Ella siempre expresa la ruptura con los determinismos para hacerlo crecer, no sólo la de elegir, sino la de crear y producir, la de hacer más rica la vida en común, es decir, la libertad que es amor, mirar en el mismo sentido, recibir a los otros para crear algo más que el yo y el tú, crear un nosotros siempre apostando por la esperanza de un mundo más pleno de dignidad humana.

La paz como fruto de la realización de la dignidad humana.

La paz es aquella cualidad de la vida personal y colectiva que nace de la

relación de seguridad que produce el reconocimiento personal y social de la identidad de cada persona, de su derecho a ser soberano sobre su vida y a participar de la soberanía de su pueblo; de la libertad de ser y crecer en múltiples dimensiones de su vida irreemplazable, original y trascendente.

Al mismo tiempo, la paz es una cualidad de la vida social -en la familia, la escuela, el grupo, el barrio, etc.- que brota del hecho de que cada cual recibe y da lo que le corresponde a su identidad y a sus necesidades de libertad.

En fin, la paz es la dimensión propia al desarrollo de una nación, que desde su originalidad cultural e histórica, segura de sí misma, ejerce el derecho a libre determinación, construyendo un orden de justicia que se elabora en común, como la concreción histórica de la dignidad alcanzada por todos.

La paz es esa relación en permanente ajuste y crecimiento, fruto del proceso de desarrollo que conduce a la construcción, siempre más amplia y fecunda, de la dignidad humana, como persona y como pueblo. La paz no es estable, sino vivo crecimiento que llama a la alegría y a la esperanza.

Es así como los seres humanos terminan por soñar sus ilusiones y esperanzas y ojalá mañana ellos puedan reunirse para festejar la dignidad, la libertad y la paz que brote a raudales de cada ser humano, de cada familia, de cada escuela, en fin, de todo el pueblo, en términos serenos y fraternos.

Sólo el que es capaz de soñar puede aspirar a la libertad, y realizando su sueño, llegar a autorrealizarse, para ser, crear, fundar, amar y realizar la humanidad en la cual cada ser humano encuentre una nueva fuente de vida y cada pueblo una fuerza de realización de su futuro de esperanza, solidaridad, justicia y paz.

Estos son los contenidos de una educación en y para la realización de los derechos humanos y en ellos se inspira la propuesta de «un diálogo desde los derechos humanos», para recrear la cultura escolar que a continuación se desarrolla.

La escuela, ese hogar que desde antiguo vincula a los jóvenes y los adultos con los valores y conocimientos de una cultura viva, asentada en una realidad multicolor y muchas veces difícil, debe robustecerse para ser una fuente de humanización siempre en crecimiento, en pro de un desarrollo cada vez más humano del hombre, de la mujer, y del nosotros de la familia, la comunidad, la Patria común a todos.

Todas estas reflexiones se encuentran en el acucioso trabajo de sistematización realizado por los miembros del Equipo Educación y Derechos Humanos PIIE, Abraham Magendzo, Patricio Donoso, Claudia Dueñas, María Teresa Rodas y Luis Sime, autores de este texto.

Nuestros agradecimientos a todos y cada uno de ellos.

El libro que aquí presentamos constituye la sistematización de una experiencia de construcción colectiva de una propuesta educativa inspirada en los valores universales de los Derechos Humanos.

Hemos redactado este texto teniendo en mente a los muchos profesores que han pasado por nuestros talleres y con quienes hemos recorrido un camino de búsqueda de nuevos sentidos educativos e innovadoras estrategias docentes. Nuevos sentidos porque los desafíos que hoy día enfrentamos ponen en riesgo la definición y la existencia de la vida humana misma: el deterioro -en algunos aspectos irreversible- del medio ambiente; el acrecentamiento de la brecha entre los países ricos y los países pobres y, dentro de un mismo país, entre los sectores ricos y los sectores pobres; la fragilidad progresiva de los valores de la vida y de la paz; la pérdida del sentido de identidad y de pertenencia en el cambio vertiginoso que nos abruma; la hegemonía progresiva de valores que fomentan la competitividad, la desconfianza, el consumismo y el individualismo.

En las grandes tensiones que nos atraviesan y que vivenciamos en el espacio de nuestra vida cotidiana, los Derechos Humanos ponen una estaca muy firme que apela a nuestra opción más profunda como seres humanos. De la opción que hagamos dependerá el mundo que construyamos y el futuro que dejaremos a nuestros hijos.

Creemos que la afirmación de la cultura de respeto a los derechos y la dignidad humana es hoy día más importante que nunca. Esta tarea común de la humanidad necesita millones de adherentes y todos los esfuerzos posibles.

Confiamos por ello en que la redacción de esta experiencia de seis años realizada desde el PIIE en el ámbito de la educación formal sirva de estímulo a tantos profesores y profesoras deseosos de revitalizar su práctica docente con significados emergentes de las contradicciones de nuestra época. Nuestra propuesta plantea una visión de la escuela, del perfeccionamiento docente y del currículum desde los Derechos Humanos. Estas dimensiones constituyen un enfoque complementario y enriquecedor de los diferentes proyectos para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación que el Ministerio de Educación ha venido implementando desde 1990. De estos planteamientos sabemos que surgirán nuevas miradas, nuevas palabras para seguir avanzando en la aventura de construir una educación al servicio de la plenitud humana.

La experiencia acumulada durante estos años nos ha abierto, además, a un conjunto de preguntas y de dimensiones que hacen visible la complejidad de este esfuerzo de insertar la temática de los Derechos Humanos en el espacio escolar. En una sociedad volcada al pragmatismo y tensionada por múltiples intereses particulares, apelar a los Derechos Humanos es percibido como una utopía que requiere de convicciones fuertes y probadas. Más aún cuando el escenario que se sugiere para la transferencia de este saber utópico es la escuela. Bien sabemos sobre los estrechos límites en que ésta se mueve y sobre los enormes vacíos que existen en lo que respecta a la dignificación y a la profesionalización de la labor docente. Bien sabemos, también, sobre las deficiencias en la gestión educacional y sobre las insuficiencias metodológicas tan generalizadas en el quehacer educativo.

En un panorama semejante, propuestas como la que compartimos en este texto son, a no dudarlo, parciales y no dan cuenta de todas las variables que emergen con su sola puesta en práctica. Sin embargo, y a pesar de ello, es un buen camino a seguir, abierto a considerar los muy diversos tópicos del quehacer escolar.

Queremos, antes de dejarles con la lectura, usar este espacio para agradecer muy profundamente a los organismos y personas que han hecho posible la existencia de nuestro Programa, demostrando que el trabajo en Derechos Humanos es compromiso de diversas instituciones de la sociedad. A la agencia sueca Diakonía, que confió en nuestra apuesta e hizo posible el desarrollo de esta experiencia desde sus inicios hasta el día de hoy, se han ido sumando paulatinamente instituciones locales y del Estado. Esta trayectoria creemos que no es casual, pues la educación en Derechos Humanos ha ganado un espacio en las políticas públicas, manifestándose a través del resuelto apoyo

que ha brindado tanto a nosotros como a instituciones hermanas la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. A través de un trabajo conjunto con el Departamento de Educación y Promoción Cultural de esta entidad hemos impulsado actividades de cobertura e impacto nacional y que hoy se encuentran en pleno desarrollo.

Agradecemos también al Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) con cuyo apoyo contamos en repetidas ocasiones. No podríamos dejar de mencionar en nuestros agradecimientos a los organismos de Derechos Humanos de Chile y América Latina, con quienes mantuvimos un permanente y fructífero contacto; a las municipalidades que confiaron en nosotros para el desarrollo de los talleres y, principalmente, a los muchos profesores y profesoras que colaboraron en la realización de estos talleres y junto a quienes fuimos construyendo la propuesta que hoy presentamos. Deseamos mencionar también a Florencia Valvé, Cecilia Kaluf, Salvador Soto, Enrique Bello, Carlos Ochsenius y el Taller Santiago de Animación Comunitaria, integrantes de nuestro equipo, que por diversas razones continúan su trabajo en otras instituciones. Agradecemos, por último, al Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación y en especial a su Area Escuela y Cambio Educativo por el permanente apoyo prestado a nuestro trabajo.

Equipo Educación y Derechos Humanos PIIE
Noviembre 1994.

Primera parte:

ANTECEDENTES Y EXPERIENCIAS DE UNA PROPUESTA

I. FUNDAMENTOS Y ANTECEDENTES GENERALES

I.1 Fundamento de una educación en derechos humanos

La difícil historia de los ochenta va quedando atrás cediendo el paso a nuestra renaciente democracia y a las nuevas tareas que ésta debe enfrentar. Ello nos desafía seriamente a precisar el papel que la educación formal en Derechos Humanos tiene ante el destino de una sociedad que empezó una transición a la democracia, pero que necesita profundizarla y prepararse para ello. Creemos, en este sentido, que la educación en Derechos Humanos es un aporte a la construcción de la democracia en tanto contribuye a:

A. Afirmar una cultura democrática que haga de cada chileno y chilena un ciudadano más crítico, participativo y solidario.

El tránsito hacia la democracia que el país inició formalmente en 1989 no es sólo el tránsito hacia un sistema político representativo. El tránsito hacia la democracia es también el tránsito hacia una cultura más democrática.

La tentación es creer que existe democracia sólo porque existen las instituciones formales que la representan. Ellas no son suficientes si al interior de los diversos espacios de la sociedad no se viven y promueven experiencias de

I. FUNDAMENTOS Y ANTECEDENTES GENERALES

I.1 Fundamento de una educación en derechos humanos

La difícil historia de los ochenta va quedando atrás cediendo el paso a nuestra renaciente democracia y a las nuevas tareas que ésta debe enfrentar. Ello nos desafía seriamente a precisar el papel que la educación formal en Derechos Humanos tiene ante el destino de una sociedad que empezó una transición a la democracia, pero que necesita profundizarla y prepararse para ello. Creemos, en este sentido, que la educación en Derechos Humanos es un aporte a la construcción de la democracia en tanto contribuye a:

A. Afirmar una cultura democrática que haga de cada chileno y chilena un ciudadano más crítico, participativo y solidario.

El tránsito hacia la democracia que el país inició formalmente en 1989 no es sólo el tránsito hacia un sistema político representativo. El tránsito hacia la democracia es también el tránsito hacia una cultura más democrática.

La tentación es creer que existe democracia sólo porque existen las instituciones formales que la representan. Ellas no son suficientes si al interior de los diversos espacios de la sociedad no se viven y promueven experiencias de

verdadera participación, experiencias donde la persona se hace ciudadano. La democracia no sólo necesita partidos y parlamentos, sino también una cultura democrática que día a día la construyen ciudadanos críticos, participativos y solidarios.

La educación formal en Derechos Humanos quiere aportar a la formación de ese ciudadano y de esa cultura. Creemos que la escuela tiene un papel decisivo en dicha formación. Como lo sostiene el Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación:

> **«corresponde principalmente a la educación en sus diversas áreas desplegar los esfuerzos necesarios para incorporar efectivamente a la cultura nacional el respeto de los Derechos Humanos (...) y (que éste) pueda mantenerse en el tiempo» (Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, 1991).**

Específicamente, la educación formal en Derechos Humanos tiene el papel de orientar procesos educativos sistemáticos en los cuales la persona se forme como un ciudadano crítico ante la realidad y ante él mismo. Es decir, tenga la sensibilidad de cuestionar a su sociedad, de problematizar su realidad, de denunciar lo que es indignante y valorar lo que son avances. Pero también capaz de autocriticarse, de abrirse a evaluar su conducta social.

También se trata de desplegar procesos educativos mediante los cuales las personas aprendan a practicar su condición de ciudadanos en la participación activa y responsable. El proyecto de enseñar Derechos Humanos en la escuela formal es válido si logra contribuir a la formación de una generación de ciudadanos capaces de promover la plena vigencia de los derechos en una sociedad democrática.

La democracia que queremos profundizar es una democracia de actores y no de espectadores. Se trata de que las personas conozcan los Derechos Humanos, «**pero por sobre todo que se transformen en sujetos responsables de su práctica cotidiana**» (Comisión de Educación Formal y Derechos Humanos, 1992, p. 5).

Igualmente, en una sociedad donde aún existen injustas desigualdades y discriminaciones de diversa índole es muy importante la formación solidaria del ciudadano. Como bien lo recomendó la UNESCO en 1974, la educación en Derechos Humanos:

«debería desarrollar el sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos menos afortunados y debería conducir a la observancia de los principios de igualdad en la conducta diaria».[1]

En la conciencia y el gesto del servicio al otro, especialmente a las víctimas de diferentes tipos de violencias, se juega el sentido humano de la solidaridad. Por ello, los Derechos Humanos se ubican como un foco articulador de una nueva racionalidad, de una manera distinta de pensar, sentir y actuar en la vida que coloca en su centro una ética de la responsabilidad solidaria.

La Educación Formal en Derechos Humanos es un esfuerzo que servirá para enraizar una cultura más democrática en la medida que estimule la formación de una ciudadano crítico, participativo y solidario.

B. Hacer del respeto y la promoción de los Derechos Humanos el fundamento de una nueva convivencia social.

Ciertamente, la sociedad chilena vive un proceso de modernización acelerada en los últimos tiempos. Nos parece importante valorar todo lo positivo que dicho proceso ha significado para el desarrollo del país y especialmente para la disminución de la pobreza.

Pero desde nuestra perspectiva nos preocupa que el eje de ese proceso de modernización sea el respeto y la promoción de los Derechos Humanos. De allí que sostenemos que estos derechos no son una ideología más, sino la base desde la cual se ha de pensar y construir la sociedad. Lo que estamos postulando, entonces, es una racionalidad, que no elimina los aspectos instrumentales o técnicos que trae la modernización, sino que los readecua y supedita en torno a nuevos ideales de la humanidad.

Existe una tendencia a creer que la tecnología, la productividad, el consumo, son los elementos fundamentales que el país requiere para su futuro. Sin embargo, los Derechos Humanos nos desafían a construir una sociedad moderna donde no se confundan los medios con los fines. La tecnología, la

1 Nos referimos a la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Internacionales. En: Documentación e Información Pedagógica. Boletín de la Oficina Internacional de Educación. UNESCO: OIE. N° 226, 1er. Semestre 1983. P. 78.

productividad y el consumo son medios y no fines. El fin es la dignidad de la persona humana y de los pueblos.

Un papel que también tiene la educación formal en Derechos Humanos es promover en la sociedad respeto a la diversidad que en ella existe. Vemos con alerta el riesgo de una sociedad moderna construida sobre una uniformidad que no logre valorar y potenciar las múltiples diversidades.

La escuela es un espacio privilegiado en el cual es posible ensayar, consolidar y proyectar nuevas formas de valoración y expresión de la singularidad de cada género, generación, raza, religión, etcétera; «**ella no será excluyente o eliminadora de lo distinto, lo extraño, lo otro, sino buscará integrarlo en el marco fundamental del respeto**» (Comisión de Educación Formal y Derechos Humanos, 1992). Esta aventura hará posible que cada vez más personas se reconozcan como diferentes siendo semejantes.

A su vez, la educación en Derechos Humanos es un medio para explicitar principios y criterios que ayuden a las personas a enfrentar más humanamente los conflictos que resultan como consecuencia de las diferencias.

Ha sido largo y muchas veces penoso el camino que personas y pueblos han hecho para enfrentar sus discrepancias. Estas han sido resueltas, como lo muestra la historia universal, con una violencia inimaginable, «ultrajantes -según lo afirma la Declaración Universal- para la conciencia de la humanidad».

En ese sentido, la educación en Derechos Humanos tiene -según lo advierte la Comisión de Verdad y Reconciliación- un papel preventivo en la medida que, considerando la historia previa, facilite un aprendizaje distinto para solucionar más humanamente los conflictos. No podemos creer que al ser hoy más moderna, la sociedad es y va a ser necesariamente menos violenta al abordar sus conflictos. La violencia también se moderniza. Por ello, los Derechos Humanos nos ayudan a proponer «compromisos humanos básicos»[2]

2 Según lo plantea Dieter Misgeld (1993), la educación debería ser la práctica de desarrollar y reafirmar algunos compromisos humanos básicos que él define como los siguientes:

1. Todos los seres humanos tienen su mortalidad en común, su finitud. Esta es una condición universal.
2. Un segundo compromiso básico se deduce del hecho de que los seres humanos son interdependientes. Deben ser capaces de creer y confiar en el prójimo.
3. Un tercer compromiso básico para los educadores en derechos humanos: necesitan fomentar el desarrollo de la discusión y el discurso abiertos en la sociedad. No pueden jamás aceptar la intimidación y el terror como el medio de mantener la solidaridad y la integración social.

A juicio del autor, estos compromisos humanos básicos son aquellos que siempre ponen a las relaciones de solidaridad y cuidado en primer puesto. Menciona tales compromisos básicos con el objeto de que aquellas personas que poseen gran poder recuerden también que sufren la vulnerabilidad.

donde prevalezca el sentido de humanidad para evitar que los conflictos terminen atentando contra los derechos fundamentales de las personas.

C. Hacer de la escuela y el liceo una experiencia de respeto y promoción de los Derechos Humanos.

Hemos tenido avances desiguales en cuanto a cómo la escuela ha ido promoviendo la vivencia de los Derechos Humanos. Lamentablemente, constatamos que todavía en la escuela de hoy se mantienen tipos de relaciones, prejuicios, contenidos, metodologías que no ayudan a que ésta se ponga al servicio de la persona.

Lo que hemos enumerado anteriormente es parte de una práctica cotidiana vista como algo natural, normal. Existe un cierto fatalismo en la manera cómo se asumen diversas prácticas violatorias o discriminatorias convertidas en «costumbre» o tradición institucional. Así, por ejemplo, durante mucho tiempo se creyó que el castigo físico era normal, porque *la letra con sangre entra*. Así, también, se creyó que era normal que la mujer no fuera a la escuela.

La escuela y especialmente los maestros y maestras están llamados a revisar críticamente la práctica escolar a la luz de los Derechos Humanos. Al problematizar dicha práctica, el docente podrá estar alerta ante las múltiples tensiones existentes entre un discurso oficial de la escuela que dice en sus principios respetar a la persona y una realidad escolar que lo contradice. Podrá también descubrir en el currículum implícito y explícito posibilidades para afirmar el respeto a los Derechos Humanos. Así, el educador es un creador de condiciones para la práctica de los Derechos Humanos.

Asimismo, en el trabajo por la construcción de una escuela que promueva y vivencie los Derechos Humanos, los docentes que han participado de nuestros talleres perciben que ésta es una lucha que trasciende a la escuela y que es necesario entenderla en relación a la sociedad. En ella existe toda una cultura de la violencia que repercute al interior de la escuela. Pero también existen en la sociedad experiencias valiosas que afirman una cultura por la no violencia, por la vida y de la que no siempre sabemos darnos cuenta y vincularnos a ella. La valoración de diferentes experiencias alternativas de convivencia nos ayudan a fortalecer nuestra convicción de que es posible una escuela diferente.

En la historia de la educación se han hecho grandes esfuerzos por alfabe-

tizar, porque se consideraba como una necesidad básica que la gente aprendiera a leer y escribir. De la misma manera, postulamos que hoy en día los Derechos Humanos constituyen un aprendizaje elemental en la escuela. Es decir, se hace importante «alfabetizar» en Derechos Humanos.

En ese sentido, la calidad de la educación no sólo tiene que ver con la adquisición de conocimientos más modernos, sino también con la calidad de las relaciones interpersonales, con la calidad del ambiente, del clima emocional en el aula. «Entendemos por *calidad de la educación* una educación que sea socialmente relevante, culturalmente pertinente y personalmente significativa» (Edwards, 1991). Los esfuerzos por el mejoramiento de la calidad de la educación no pueden dejar de lado la importancia de fomentar relaciones cada vez más humanas. El ejercicio diario de las relaciones interpersonales en la escuela debe bregar por convertirse en un ejercicio de diálogo e igualdad en que cada uno pueda acceder a encontrarse consigo mismo y con el otro».

D. Promover que todos los miembros de la escuela conozcan la historia y las normas que protegen los Derechos Humanos.

En la actualidad somos herederos de una tradición de normas que constituyen valiosos esfuerzos por legitimar y proteger jurídicamente los Derechos Humanos. Parte importante de esas normas han significado un compromiso de los Estados que las suscribieron para integrarlas en sus respectivas constituciones y sistemas jurídicos. La organización de las Naciones Unidad, ONU, cuenta para ello con diversas instancias para velar por el compromiso de dichos acuerdos y llamar la atención a los Estados que no las cumplen.

Existen, entonces, normas, pactos, acuerdos internacionales, convenciones, que son de carácter universal. Por otro lado, contamos con toda una institucionalidad a nivel nacional, continental e internacional para velar por el cumplimiento de dichas normas. Nos parece necesario y urgente que los miembros de la comunidad escolar conozcan dichas normas y la institucionalidad vigente. Entre ellas, resulta especialmente pertinente para la comunidad escolar el profundo conocimiento sobre la Convención de los Derechos del Niño, aprobada por unanimidad en las Naciones Unidas en 1989.

Pero no se trata de un conocimiento frío y descontextualizado de las normas. Creemos que son los procesos históricos los que ayudarán a los integrantes de la escuela a valorar el significado de cada una de las normas,

valorizando que ellas han surgido en las luchas de los pueblos por conquistar su libertad y su dignidad.

Es por eso que más que instruir en Derechos Humanos, hablamos de educar en Derechos Humanos, porque se trata de formar una conciencia histórica, una manera de comprender la historia desde las luchas, grandes y pequeñas, que han librado hombres y mujeres para hacer valer su dignidad de seres humanos. La formación de una conciencia histórica nos permitirá reconocer que los Derechos Humanos son un largo y permanente aprendizaje de la humanidad. En este proceso de construcción cada nueva generación se prepara y se forma para ir más allá de lo ya conquistado, para que -recogiendo las huellas de la historia- sueñe la historia que todavía está por hacerse.

I.2 Los primeros pasos de la educación en Derechos Humanos en América Latina

Si queremos indagar en los orígenes de la educación en Derechos Humanos debemos, en primer lugar, remitirnos al articulado de Naciones Unidas, el que ya en 1948 sienta las bases para pensar una educación que promueva los derechos de las personas. La Declaración Universal de los Derechos Humanos había formulado -en su artículo 26- no sólo el derecho a la educación, sino que también los propósitos centrales que ésta debiera tener. Señala la Declaración que:

> **«la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la Paz».**

A partir de las orientaciones planteadas por Naciones Unidas se dio inicio a un movimiento que habría de adquirir diversas formas en las diversas realidades, pero que involucraría a todo el planeta en la promoción de una educación para la paz, los Derechos Humanos y la comprensión internacional.

En la década de los setenta, la inspiración expresada por Naciones Unidas cobra fuerza en las formulaciones planteadas por Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la que, a través de diversos instrumentos, orienta la implementación de una propuesta educativa para la Paz y los Derechos Humanos. Los documentos de Unesco constituyen un paso significativo en el desarrollo de la educación en derechos humanos en todo el mundo, pues trascienden de ser una mera declaración y se formulan como una propuesta de acción directamente referida a la escuela, reconociendo en ella la necesidad de la plena vigencia del pluralismo ideológico, el predominio de un clima democrático y la erradicación de toda forma de autoritarismo.[3]

No obstante, América Latina tuvo que esperar todavía un poco más para aventurar las primeras experiencias de educación en derechos humanos. Fue la vivencia generalizada del dolor, el masivo atropello a la dignidad de las personas, la conculcación sistemática y organizada de los derechos civiles y políticos, lo que puso sobre alerta a las organizaciones de derechos humanos y las convocó a volcar sus esfuerzos hacia la educación. De este modo, en la década de los ochenta se desarrolla un conjunto de experiencias desde la educación popular destinadas preferentemente a formar conciencia de los derechos fundamentales y a generar un movimiento civil que asumiera su defensa y promoción frente a los gobiernos autoritarios, la violencia política y la indignidad que acosaba a tantos rincones de nuestro continente.

Desde las actividades emprendidas en la Educación Popular[4] y comprendiendo la necesidad de hacer más extensiva esta tarea, surge el escenario de la escuela formal como un espacio posible para promover la formación de las nuevas generaciones en el conocimiento y compromiso con los derechos fundamentales de las personas. Experiencias pioneras a este respecto se desarrollan ya en la segunda mitad de los ochenta en Perú y Uruguay, donde se implementan los primeros programas de formación de maestros destinados a ofrecer a éstos algunos elementos teóricos e instrumentos pedagógicos para que emprendan en sus escuelas actividades de educación en derechos huma-

---

3 Unesco propone la **Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Internacionales**, adoptada por la Conferencia General de Naciones Unidas el 23 de noviembre de 1974. En 1978 realiza en Viena el **Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos.**

4 La Educación Popular es un movimiento educativo que surgió en los años 70 inspirado en la pedagogía del educador brasileño Paulo Freire. Se basa en el desarrollo de la conciencia crítica de los sectores populares a través de una metodología participativa para la transformación de la realidad.

nos. Más tarde, se irían sumando otros países de Latinoamérica, los que desarrollan una diversidad de experiencias que van construyendo una propuesta latinoamericana para la educación en derechos humanos[5].

El trabajo de educación formal en derechos humanos asume en estas experiencias una fuerte influencia del movimiento que le diera origen, lo que se refleja, principalmente, en dos opciones fundamentales que recoge de la Educación Popular. La primera de ellas es la comprensión de que los derechos humanos constituyen un saber que se construye a partir de las historias de los sujetos y que adquiere distintas significaciones en ellos. La segunda opción, muy ligada a la anterior, es la incorporación de una metodología participativa que permita recuperar estas significaciones a través de un permanente protagonismo de los sujetos durante el proceso educativo. Esta participación se caracteriza especialmente por una dinámica dialéctica que contribuya a generar una conciencia colectiva de los derechos humanos y una visión crítica que oriente una práctica transformadora de la realidad.

De esta manera, los derechos humanos en la educación formal implican una práctica innovadora y cuestionadora para la escuela e introducen nuevos elementos metodológicos. Entre ellos destaca principalmente la figura del **taller**, la que adquiere protagonismo en el conjunto de experiencias de educación en derechos humanos desarrolladas en el continente. El taller aparece como un espacio capaz de generar formas de participación que comuniquen las vivencias y significaciones que los sujetos elaboran en relación a los derechos humanos y a la escuela.

Esta dimensión de cambio que necesariamente significa la incorporación de los derechos humanos a la escuela hace que esta propuesta educativa aparezca saturada de tensiones que no es posible soslayar. Los derechos humanos aportan una concepción educativa innovadora caracterizada, entre otros aspectos, por una práctica participativa y democrática y por un enfoque integrador tanto de las disciplinas como de las diversas dimensiones del ser humano. El diálogo entre esta concepción y las tradicionales, más autoritarias y academicistas, que imperan en la escuela, no resulta fácil y nos exige enfrentar las múltiples contradicciones y desafíos que desde esta tensión se generan.

---

5 Los organismos no gubernamentales que se han comprometido con la educación en Derechos Humanos tanto a nivel comunitario como en la escuela, se han agrupado bajo el alero del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL, el que promueve la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Esta coordinadora fue fundada en 1983 y actualmente agrupa a numerosas instituciones desde México hasta el Cono Sur.

I.3 La educación en derechos humanos en Chile

Las experiencias de educación en derechos humanos en Chile[6] se desarrollan a la luz de la experiencia continental. Ellas surgen en el período autoritario y en un marco de irrespeto a los derechos humanos, planteándose como un instrumento válido y eficaz para su promoción, difusión y defensa. Se desarrollan en sus inicios bajo el alero de un grupo de instituciones pertenecientes al sector no gubernamental, a las cuales más tarde -con el advenimiento de la democracia- han comenzado a sumarse organismos gubernamentales, universidades e instituciones formadoras de maestros.

El primer hito de una nueva etapa lo marca el Seminario realizado en abril de 1990 *Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos* a cuya convocatoria y organización concurren las ONG's históricamente involucradas en el tema, con el respaldo y la presencia del Ministerio de Educación.[7] Este Seminario constituye un episodio significativo, por cuanto fue el primer acto público realizado a pocos meses de asumir el gobierno democrático. Con el respaldo expresado en el discurso inaugural del entonces Ministro de Educación, Ricardo Lagos, fue posible dar curso a un nuevo período en que el trabajo de educación en derechos humanos se legitimaba públicamente, rompía el cerco de la marginalidad y de lo alternativo y comenzaba -con mucha ilusión- a dejar atrás sus miedos para ganarle terreno a la democracia en la vida cotidiana de sus actores.

Desde entonces, la propuesta educativa de los derechos humanos comienza a ocupar un espacio en el discurso público, siendo reconocida desde la oficialidad como un eje necesario del quehacer escolar. Así lo expresa el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, el que reconoce que la construcción de una cultura de respeto a los derechos de todas las personas pasa por la formación en derechos humanos en el espacio educativo (Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, 1991).

---

6 Entre las primeras instituciones que realizan educación en derechos humanos en Chile se destacan las siguientes: Comisión Chilena de Derechos Humanos, Vicaría de la Solidaridad, Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Servicio Paz y Justicia (SERPAJ) e Instituto de Educación para los Derechos Humanos (IDEDH). Al interior de estas instituciones se han conformado equipos especializados que a través del desarrollo de una propuesta para la escuela y/o para el trabajo con actores sociales y de la elaboración de materiales, han acumulado un conocimiento en el tema que hoy permite realizar un diálogo en torno a un pensamiento educativo desde los derechos humanos en nuestro país.

7 Este evento y la publicación de sus resultados fueron auspiciados por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos con sede en Costa Rica y por la Fundación Friederich Neumann.

Como consecuencia de este planteamiento formulado por el citado Informe, el organismo creado en 1992 para continuar la labor de la Comisión y dar cumplimiento a sus recomendaciones -la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación- asume como una de sus tareas centrales la promoción de la incorporación de los derechos humanos a la escuela, a través del desarrollo de un conjunto de actividades destinadas a los docentes, para cuya implementación convoca a las ONG's que han acumulado conocimiento en el tema.

El Ministerio de Educación también se hace cargo de este discurso al conformar, en 1992, una comisión de especialistas en la materia (Comisión de Educación Formal y Derechos Humanos), encargada de entregar orientaciones para la incorporación de los derechos humanos al currículum. Más adelante, parte de estas orientaciones se traducirían en la Propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para la Educación Chilena dada a conocer por esta cartera, la que sindica a los derechos humanos como un objetivo transversal del currículum y como un tema relevante al que la escuela debe atender. Además, el Ministerio de Educación ha contribuido a avalar el trabajo de las organizaciones no gubernamentales patrocinando y promoviendo tanto los cursos que éstas realizan como los materiales que han ido elaborando.[8]

La legitimación de la educación en derechos humanos en el espacio público no ha sido un camino exento de dificultades. Al tenor de la discusión en torno a los derechos humanos y a la justicia -tema que ha cruzado la transición a la democracia- se han levantado voces que han querido ver en éstos intentos de manipulación e ideologización de la escuela. No ha sido éste un tema consensual y no evoca similares significaciones en los diferentes sectores de la población. Por el contrario, adquiere distintas interpretaciones que provocan desde la esperanza hasta el temor.

Parte de esta diversidad de significaciones se expresa en el conjunto de las instituciones que han trabajado este tema en Chile, las que han construido sus

8 Los cursos de perfeccionamiento docente en educación y derechos humanos realizados por la Vicaría de la Solidaridad y por el PIIE han sido reconocidos por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, del Ministerio de Educación. Asimismo, han colaborado en la promoción de estos cursos las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y los Departamentos de Educación de las Municipalidades. El Ministerio también ha avalado el material elaborado por estas instituciones. Ello se expresa en el reconocimiento de los Manuales de Educación en Derechos Humanos de la Vicaría de la Solidaridad como material complementario de la educación y en el interés del CPEIP por realizar un curso a distancia de educación en derechos humanos dirigido a profesores, encomendado al PIIE, del que han participado cerca de dos mil profesores/as.

propuestas desde diversas aproximaciones -tales como la defensa, el trabajo educativo, la experiencia política- y desde miradas laicas y religiosas. Actualmente, estas instituciones se han agrupado en el Foro de Instituciones de Educación en Derechos Humanos, creado en 1993, el que se propone como un referente para contribuir con más fuerza a la incorporación de los derechos humanos a la vida nacional, haciendo un aporte cultural desde la educación.[9]

II. LA EXPERIENCIA DEL PIIE

II.1 Etapa inicial

La experiencia que el PIIE ha venido desarrollando en materia de educación formal y derechos humanos se ha ido tejiendo a través de un trabajo sistemático y progresivo con profesores y profesoras. Desde 1987 nuestra institución ha realizado talleres de distinto alcance, destinados a construir junto a los docentes una relación entre el currículum escolar y los derechos humanos y a desarrollar una propuesta curricular y metodológica que permita su inserción en la escuela. Hemos optado con ello por un trabajo más lento, pero que nos parece más adecuado, haciendo al andar el camino, descubriendo al andar las preguntas y las alternativas que han sido posibles para que en la escuela se hablen y se vivan los derechos humanos.

Nuestra historia se inserta en el contexto del trabajo y del esfuerzo colectivo -tanto a nivel continental como nacional- que hasta aquí hemos venido refiriendo. En algunos momentos de manera más articulada que en otros, el PIIE ha hecho su contribución al pensamiento de la educación en derechos humanos en Chile y en América Latina, a la vez que ha recogido de otras instituciones su experiencia, en un diálogo en permanente construcción. Es por ello que para hablar de la propuesta que formulamos en este trabajo debemos volver la mirada hacia nuestra propia trayectoria. Creemos que ello,

---

9 Actualmente participan del Foro: Amnistía Internacional, Fundación de Ayuda Social de Iglesias Cristianas (FASIC), Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Comité de Defensa de los Derechos del Pueblo (CODEPU), Comisión Chilena de Derechos Humanos, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Centro de Desarrollo y Estudios Jurídicos (QUERCUM), Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), Vicaría de Pastoral Social.

nos permitirá comprender mejor la gestación de una propuesta que se fue forjando en un trabajo colectivo que amalgamó intuiciones, percepciones, teoría, esperanzas, reflexiones y, sobre todo, el quehacer de los docentes en sus escuelas.

El primer episodio se remonta al año 1987. Bajo el rigor que aún imponía la dictadura, pero ya con la esperanza cierta de recuperar la democracia interrumpida, el PIIE se hizo parte de la naciente necesidad de formar a las futuras generaciones para que *Nunca Más* nuestro país fuera testigo del atropello sistemático a los derechos de las personas. Atropellos de los que más de uno de quienes conformaron ese primer equipo había sido objeto y que aún aparecían de soslayo. Entonces, se implemento el **Seminario-Taller Permanente de Educación y Derechos Humanos**, el que reunió a un grupo de profesores de aula y a investigadores del PIIE y CEAAL con el objetivo de comenzar a pensar y construir una práctica de educación en derechos humanos. Eran los primeros balbuceos en la búsqueda de pistas de acción para que profesores y profesoras pudieran realizar educación en y para los Derechos Humanos en los contextos cotidianos en los cuales trabajaban. A partir de este Taller se fueron levantando no sólo las primeras reflexiones, interrogantes y tensiones que emergían desde el tema, sino que también se impulsó la primera experiencia de educación en derechos humanos en un establecimiento educativo de Santiago, realizada en el Liceo Integral de Maipú.

El Seminario Taller Permanente permitió aclarar algunos marcos conceptuales y elaborar propuestas metodológicas factibles de ser implementadas en el aula. Nos preguntamos allí por la naturaleza del contenido y el conocimiento de los derechos humanos y por las diversas alternativas que podrían utilizarse para introducir este contenido al currículum; cómo podía el saber de los derechos gumanos ganar poder en el currículum; cuál es la racionalidad que sustenta el saber de los derechos humanos; cómo se transfiere este saber. Uno de los aspectos más importantes que esta experiencia puso de relieve fue el rol protagónico que debieran desempeñar las profesoras y los profesores en la construcción de una propuesta educativa desde los derechos humanos. Asimismo, se comprendió que, junto con los docentes, se hacía necesario el concurso de los padres y madres de familia, de la comunidad circundante, las autoridades, los grupos gremiales y partidos políticos, etcétera, por cuanto sólo el compromiso de un conjunto de actores sociales haría posible incorporar con legitimidad y permanencia los derechos humanos al currículum.

A partir de ello se hizo impostergable la necesidad de expandir y profun-

dizar la formación de educadores en derechos humanos para la escuela formal, considerando que el sistema educativo era fundamental en esta tarea tanto por su cobertura como por su carácter nacional. Por ello, en 1990 se inició una nueva etapa de trabajo que buscó socializar el mensaje de la educación en derechos humanos desde la escuela y junto a los maestros y maestras. Recuperada la democracia y con el respaldo que se insinuaba desde el Estado, se hizo posible hablar de derechos humanos sin temor e iniciar junto a más profesores un diálogo amplio y abierto a todas las miradas. Desde entonces, hemos realizado distintos talleres de perfeccionamiento docente, los que nos han permitido construir junto al profesorado una propuesta para los derechos humanos en la escuela e implementar una diversidad de actividades destinadas a alumnos, apoderados y a nuevos maestros.

En esta trayectoria se ha ido construyendo un lenguaje -cada vez más manifiesto, cada vez más propio- para traducir el saber de los derechos humanos con su dolor, con su esperanza, con su complejidad. Las palabras, lentamente, han desafiado al miedo para ganarse un espacio en nuestro hablar y en nuestra pluma. Pero así como ha sido posible decir lo que antes no se podía decir, también han surgido nuevas dimensiones, matices antes escondidos en la nitidez del blanco y negro para los que hemos debido acuñar nombres nuevos. Por ello que la línea que hemos andado no es recta, por el contrario: ha avanzado, se ha replegado para volver a avanzar y ha debido atreverse a descubrir surcos que no imaginó.

Tal como lo señalábamos anteriormente, desde la perspectiva del PIIE se comprendió que la formulación de una propuesta para la educación en derechos humanos debía convocar al conjunto de actores del sistema educativo y, entre ellos, principalmente a profesores y profesoras. Ello se planteó así, por cuanto el propósito de dar legitimidad a los derechos humanos en el currículum sólo podría lograrse como el resultado de una reflexión muy participativa y meditada que encontraría su camino en las dimensiones que los propios actores le fueran confiriendo. En ese camino, los talleres que hemos realizado desde 1990 se han fundado en una concepción común, pero, a la vez, han intentado responder a las específicas demandas que se nos han planteado durante el desarrollo de nuestra propuesta.

A continuación, describiremos los distintos talleres realizados buscando dar cuenta de los procesos que ellos fueron significando, para luego referirnos en forma más global a sus fundamentos, a su metodología y a los criterios con que fueron evaluados. Más adelante, intentaremos retratar una visión panorá-

mica del tipo de actividades que estos talleres motivaron en profesores y profesoras que de ellos participaron, como asimismo, los principales obstáculos y problemas que debieron enfrentar en ellas.

II.2 Talleres de sensibilización

Estos fueron los primeros talleres que nos formulamos al comenzar 1990. Intentando responder al propósito de incorporar ampliamente a los docentes a una reflexión en torno a la relación entre currículum y derechos humanos, estos talleres se estructuraron en tiempos breves, que oscilaron entre las tres y las veinte horas pedagógicas.

Los Talleres de Sensibilización se convocaron preferentemente a través de los Departamentos de Educación Municipal de los Municipios democratizados, los que avalaron nuestra llegada a algunas escuelas. De este modo, se trabajó con grupos de profesores por unidad educativa o a nivel comunal.

En estos Talleres preocupó preferentemente realizar junto a maestras y maestros un diagnóstico de la escuela desde la perspectiva de los derechos humanos y experimentar algunas metodologías innovadoras que los participantes pudieran replicar en el aula. Sin embargo, a poco andar, la experiencia demostró que el tiempo destinado a estos talleres era aún muy breve para profundizar una reflexión. Recién recuperada la democracia, el espacio generado producía el efecto de una llave que se abre y libera un caudal largo tiempo acumulado. Las historias personales eran muchas y muy intensas y los profesores tenían necesidad de contarlas: de hablar de lo que les había pasado a ellos y a su escuela durante los años de la dictadura.

En esta primera etapa, nos enfrentamos también a los juicios y prejuicios. Los derechos humanos aparecían ligados a los sectores políticos de izquierda y sugerían en muchos que los miraban desde afuera un panorama de enfrentamiento, de «vuelta de tortilla» y, por lo tanto, de temor y de sospecha.

Nos dimos cuenta de lo laceradas que estaban las relaciones entre las personas en muchas escuelas y que eso era algo que no podíamos soslayar si queríamos hablar de derechos humanos. No era casual, a ese respecto, que de las preguntas del primer instrumento diagnóstico que entonces formulamos, la más elegida por los participantes de los talleres para profundizar era «¿qué sientes cada día al cruzar la puerta de la escuela?». Atendiendo a ello, comenzamos sobre la marcha a reformular los instrumentos de trabajo, para incorpo-

rar actividades que recogieran con mayor fuerza las historias personales, las percepciones más íntimas.

Así nació otra pregunta: «¿Cómo sueño mi escuela?», a través de la cual revertimos el proceso de comunicación que en una primera instancia habíamos sugerido, intentando rescatar un lenguaje que diera cuenta de lo más primitivo. El primer instrumento de diagnóstico -un set de preguntas de respuesta abierta- sugería que los participantes respondieran a ellas primero a través de la palabra para luego generar una reflexión más colectiva que se expresara en una imagen plástica. Al incorporar la pregunta «¿Cómo sueño mi escuela?» como pregunta única, les pedimos a los profesores que antes que nada plasmaran en imágenes las emociones, sensaciones y pensamientos que esa pregunta les motivara, para más tarde conversar en torno a lo que veíamos en los productos elaborados. Las manos embadurnadas de témpera o las imágenes recortadas de una revista iban articulando sobre los papelógrafos el imaginario colectivo de la escuela que los profesores querían construir, dando cuenta así del espacio que los derechos humanos ocupaban en ella y de los disconformismos que, por contraste, se expresaban en los sueños.

Asimismo, esta primera etapa nos permitió refrendar la importancia de incluir en nuestros talleres el trabajo con el cuerpo como vehículo de comunicación y conocimiento. Las actividades de expresión corporal, que habían sido incorporadas en forma muy intuitiva y como producto de algunas reflexiones del Seminario-Taller que precedió a la etapa de capacitación, ganaron un espacio en los talleres, por cuanto permitieron abrirse a las diversas facetas de la experiencia de sus participantes -lo intuitivo, lo imaginativo, lo estético, lo emocional, lo espiritual-, intentando penetrar con mayor profundidad en las comprensiones que los derechos humanos adquirían en los profesores. De este modo, pretendíamos generar un conocimiento de la educación en derechos humanos que no sólo fuera intelectual-racional, sino que abarcara preferentemente lo experiencial, es decir, generar un conocimiento que se produce en el encuentro personal con una realidad y que se funda en lo subjetivo y en lo afectivo.

II.3 Cursos de derechos humanos y práctica educativa

Comprendiendo la necesidad de construir un espacio de aprendizaje que permitiera profundizar en la abigarrada reflexión que provocaba la pregunta por la relación entre los derechos humanos y la escuela, hacia mediados de 1990, concebimos un curso de mayor duración. En él deseábamos integrar algunos elementos teóricos que nutrieran la reflexión sobre la experiencia, con el fin de desembocar en la realización, por parte de las maestras y los maestros, de actividades de educación en derechos humanos en sus escuelas, en las cuales se generaba una nueva experiencia pedagógica.

Optamos, en primer lugar, por profundizar el diagnóstico e integrar en él las relaciones de la escuela con la comunidad. Asimismo, nos preocupó aguzar una mirada más crítica sobre las propias prácticas pedagógicas, para lo cual introdujimos el teatro como un recurso que nos permitía recuperar la experiencia y tomar distancia para analizarla críticamente. Junto a ello, se incorporaron documentos que aportaran elementos para la reflexión y se abrió un espacio para la elaboración grupal de pequeñas actividades que los profesores realizaron con sus cursos, con apoderados o en consejo de profesores.

Estos cursos se han seguido desarrollando hasta la actualidad, y sus programas han profundizado una reflexión en torno al currículum. Efectivamente, la intención de trascender hacia la elaboración de un conocimiento teórico de la educación en derechos humanos nos enfrentó a la necesidad de ligar las prácticas educativas al currículum, intentando comprender los supuestos y concepciones que subyacen a éste y que orientan, muchas veces implícitamente, el quehacer docente en el aula y en la escuela.

El largo camino recorrido en estos cursos nos ha permitido comprender lo complejo que resulta cuestionar las prácticas más atávicas de la escuela, por cuanto ello significa desnudarse de los recursos más «a mano» con que los profesores en su aula y la escuela en su conjunto cuentan para mantener el control y la disciplina. Poner en tela de juicio medidas como la expulsión por indisciplina o reconocer que en la sala de clases no es el saber del profesor o profesora el único que cuenta, por citar algunos ejemplos, significa comenzar a comprender la escuela de otra manera y ello no resulta fácil para nadie. Por ello que estos cursos, a pesar de abarcar sesenta horas de trabajo, se completan en la reflexión posterior que profesoras y profesores realizan al ejercer su práctica con los nuevos referentes que el curso les ha aportado y al comenzar a crear nuevos espacios en la escuela que permitan educar en derechos

humanos. A este respecto resulta interesante constatar que en las actividades de educación en derechos humanos que los profesores se proponían realizar, un espacio preferente resultó ser el Consejo de Profesores. Esto respondía a la importancia que le atribuían los participantes de los cursos a la necesidad de sensibilizar e involucrar en la reflexión sobre la educación en derechos humanos a los colegas y recuperar esa instancia para un diálogo de los docentes en torno a su práctica.

La convocatoria a los cursos de Derechos Humanos y Práctica Educativa se ha realizado a través de distintas modalidades, incluyendo el trabajo a nivel de unidades educativas, a nivel de comunas y la convocatoria abierta a través de la Escuela de Verano del Colegio de Profesores en Santiago y regiones. Este curso, a su vez, es reconocido por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas para la carrera docente.

II.4 Cursos de formación de facilitadores de educación en derechos humanos

No obstante los cursos realizados durante 1990, la necesidad de dar mayor masividad a la formación de profesores en educación en derechos humanos se hacía difícil de realizar desde nuestro pequeño equipo. Era preciso multiplicar nuestra capacidad y alcanzar a las regiones. Fue por ello que en 1991 formulamos los cursos **Formación de Facilitadores de Educación en Derechos Humanos**. Estos pretendieron convocar a docentes provenientes de todo Chile, quienes, contando con un apoyo institucional, pudieran impulsar actividades de formación de profesores y profesoras en esta materia en sus localidades. En miras a ello, estos cursos fueron convocados a través de las municipalidades, pues éstas son los organismos públicos que mantienen directa vinculación con las escuelas.

En los tres cursos que se realizaron en 1991 se capacitó como agentes difusores de educación en derechos humanos a más de ochenta docentes.

Estos cursos se estructuraron a partir de los elementos centrales del taller y curso anteriores, tales como el diagnóstico, el trabajo corporal y la reflexión crítica en torno a la práctica pedagógica, e incorporaron fuertemente aportes teóricos con los que se buscaba complejizar la mirada de los educadores frente a los derechos humanos. En esta línea, se abordaron la fundamentación histórica y jurídica de los derechos humanos y la reflexión en torno a la crisis

de los paradigmas y la construcción de un nuevo paradigma basado en los derechos humanos.

Un elemento que, desde el trabajo anterior, cobró fuerza en estos cursos fue la comunicación de las experiencias personales más íntimas que los participantes habían vivido en relación a los derechos humanos. Se trataba de recurrir a la memoria afectiva con el propósito de recuperar episodios significativos que digan relación con los derechos humanos y que se expresen y comuniquen al grupo para su posterior elaboración. Esto quiere decir, reflexionar sobre lo que se ha hablado para ir accediendo a nuevos niveles de comprensión de los derechos humanos y proyectar aquello hacia un proceso de innovación en lo personal y en lo profesional (si es que tal separación es posible). Con ello, el concepto de trabajo corporal acuñado en talleres anteriores avanza hacia la conceptualización de una «educación holística» que pretende dar cuenta de un modo de aprendizaje integrador, esto es, de la elaboración de un conocimiento que toma en cuenta todas las posibilidades de relación con el mundo que puedan tener los sujetos.

Por otra parte, interesó en estos cursos profundizar junto a los maestros en la elaboración de una propuesta curricular -denominada Diseño Curricular Problematizador- para la incorporación de los derechos humanos en la escuela y motivar la formulación de actividades que permitieran comprender la implementación de esta propuesta. En ello enfrentamos el problema de articular en aquel conocimiento holístico al que hacíamos referencia, otro tipo de conocimiento -más racional y analítico- que sustentaba la propuesta curricular problematizadora.

Esta propuesta curricular agregaba un elemento nuevo a nuestra línea de capacitación. Ya no se trataba sólo de cuestionar la práctica docente en referencia a la cultura de la escuela, sino que también en su relación con los contenidos curriculares. Se proponía problematizar ese conocimiento desde la perspectiva de los derechos humanos, complejizarlo, abrirlo al diálogo con otras percepciones y aproximaciones a fin de reconceptualizarlo desde los derechos humanos. En ese camino los profesores y profesoras revisaron textos escolares, programas de estudio, noticias de la vida cotidiana, etcétera, intentando ir más allá de las aparentes verdades para desarrollar una visión crítica del conocimiento en la escuela. Así, por ejemplo, identificaron determinadas unidades de textos de estudio -que quizás ellos mismos habían «pasado» tal como el texto lo sugería- a las cuales subyacían mensajes discriminadores, estereotipos, prejuicios raciales, de género, de clase social, etcétera, que se hacía necesario develar desde la perspectiva de los derechos humanos.

Este proceso de articular, fundamentar y, sobre todo, operacionalizar una propuesta curricular no fue fácil para los profesores ni para el equipo coordinador. Significaba generar una nueva relación con el conocimiento y, por tanto, una nueva práctica en la escuela. Para los participantes de los cursos no ha sido fácil aproximarse a la propuesta ni mucho menos implementarla en sus escuelas: la misma escuela de siempre, con sus salas atestadas de alumnos y alumnas, con varios cursos paralelos, sin tiempo para la reflexión, con horas de cuarenta y cinco minutos que convierten la jornada escolar en una sumativa de estancos y bajo una normativa disciplinaria en la que el alumno es un sujeto pasivo que escucha desde su asiento.

Probablemente, estas dificultades son las que han provocado que muchos profesores y profesoras que se sintieron comprometidos con la tarea de difundir la educación en derechos humanos en sus escuelas y con la implementación de actividades en esa línea hayan «desertado». Sin embargo, con estas mismas dificultades, otros tantos han logrado realizar sistemáticamente actividades de educación en derechos humanos en sus escuelas y en sus comunas destinadas tanto a alumnos como a profesores. Han gestionado los apoyos necesarios, han acudido al PIIE en busca de respaldo académico y han enfrentado la tarea de capacitar a sus propios colegas apadrinando a nuevas «generaciones» de educadores en derechos humanos que se convierten, a su vez, en nuevos difusores de la propuesta.

La dificultad de nuestro propio programa del curso de articular las dos formas de aproximación al conocimiento que hemos referido -una más holística y otra más analítica- ha provocado que en su tarea difusora los facilitadores hayan enfatizado distintos caminos. Unos han desarrollado más la dimensión del crecimiento personal, de la comunicación y la conformación de grupo, de la expresión de las subjetividades, de la vivencia corporal apuntando hacia un cambio personal en los destinatarios de sus actividades de promoción de educación en derechos humanos. Otros, en cambio, han optado por la línea de la propuesta problematizadora, centrando su tarea en un análisis de los contenidos escolares, en la innovación metodológica y buscando un cambio preferentemente en los programas de estudio.

En la constancia de quienes han permanecido en el trabajo, además de su propio entusiasmo y calidad, ha influido sobremanera el apoyo con que éstos han contado en las instituciones públicas locales. Los Departamentos de Educación Municipal y los Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación han jugado un rol central al respecto, proporcionando la infraes-

tructura, respaldando la convocatoria, destinando tiempos laborales tanto para los facilitadores como para los participantes de sus talleres y, sobre todo, avalando el perfeccionamiento docente en derechos humanos como una preocupación central de sus políticas.

II.5 Curso a distancia "Educar En y Para los Derechos Humanos"

Este curso constituye una particularidad en el proceso de capacitación docente en educación en derechos humanos que hemos impulsado desde el PIIE, por cuanto nos fue demandado por otra institución. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación solicitó al PIIE la elaboración de un curso a distancia en educación en derechos humanos que sería incluido en el tradicional Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia (PPDD) que esta entidad desarrolla desde hace varios años.

La posibilidad que ello nos significaba de llegar a muchos más profesores en todo Chile nos hizo aceptar a pesar de los riesgos. ¿Cuáles riesgos? Muchos. En primer lugar, el costo de transferir por escrito y sin ningún apoyo presencial, una propuesta educativa que se construye a partir de las vivencias. ¿Puede un profesor involucrarse con la educación en derechos humanos leyendo un libro en su cuarto? ¿Puede una propuesta tan compleja organizarse en «unidades» claramente delimitadas? ¿Puede realmente desarrollarse una mirada crítica a partir de las lecturas y las sugerencias de actividades posteriores a ellas? ¿Puede evaluarse objetivamente (según las exigencias del PPDD) un contenido tan complejo y abierto como éste? Nada de eso lo sabíamos cuanto aceptamos el desafío y no es mucho más lo que sabemos ahora porque, por ser éste un curso administrado por el CPEIP, no hemos realizado un seguimiento. Sin embargo, hay dos experiencias que nos permiten tener, al menos, una percepción.

En primer lugar, el acompañamiento a un grupo de profesores que emprendieron la actividad en la comuna de El Bosque, en Santiago, nos permitió valorar este curso como un espacio para la autonomía del profesorado. El grupo conformado por aproximadamente quince docentes se reunió sistemáticamente a realizar las actividades sugeridas por el curso y a reflexionar conjuntamente en torno a las lecturas a partir de sus experiencias en su escuela. Algunos de esos profesores se vincularon posteriormente a otro tipo

de actividades de educación en derechos humanos impulsadas desde el PIIE involucrándose ellos mismos y sus escuelas.

La segunda experiencia que nos da cuenta del proceso que este curso significó es la invitación que nos formuló el CPEIP para compartir con algunos grupos de profesores y profesoras que se encontraban inscritos en él. Estos encuentros nos permitieron, más que conocer las dudas, conocer las resonancias que el curso tenía en los docentes. Comprobamos que la autonomía con que se ejerce la educación a distancia motiva diversas reelaboraciones de la propuesta muy vinculadas a los particulares intereses profesionales de los docentes. Así, vimos que algunos lo ligaban más a su quehacer de aula, otros se motivaban a difundirlo entre sus colegas, otros lo vinculaban con la labor gremial, o con su rol como directivos quienes lo eran, mientras que hubo quienes lo abordaron desde una perspectiva muy íntima para un proceso de desarrollo personal.

II. 6 En conjunto con la CNRR

Las breves páginas con que aquí continuamos recogen muy sumariamente una muy interesante experiencia realizada conjuntamente entre la CORPORACION NACIONAL DE REPARACION Y RECONCILIACION (CNRR) y nuestra Institución.

La iniciativa de este esfuerzo proviene de la CNRR y se inspira en uno de los mandatos que la funda, a saber, el de diseñar propuestas preventivas y educativas que tiendan a mejorar la calidad de nuestra cultura en torno a los derechos humanos.

En esta síntesis entregamos una panorámica de las dos principales actividades realizadas durante 1993 y 1994 con **supervisores** de los Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación y con **docentes universitarios** de los Centros de Formación de Educadores.

Estas dos grandes actividades concluyen con un conjunto de sugerencias generadas por los mismos participantes que aspiran proyectar este desafío y darle continuidad en el interior del sistema educativo en todos sus niveles.

Durante este periodo de trabajo conjunto se ha evidenciado la necesidad de promover y de reforzar el aporte y la contribución que distintos actores sociales pueden asumir en esta tarea común. En este caso, el trabajo conjunto entre una institución del Estado y una institución de la sociedad civil evidencia la necesidad de este modelo de trabajo.

Ampliar y consolidar este modelo de trabajo se transforma en una demanda insoslayable en el corto plazo dado que la CNRR es de existencia definida.

Convocando y perfeccionando a supervisores educativos

El propósito de la CNRR de contribuir en la inserción de la temática de los derechos humanos en la cultura de la escuela y en la formación de los nuevos ciudadanos se traduce, en el Convenio con el PIIE, en trabajar selectivamente y al nivel nacional con algunos supervisores del sistema educativo. Esta opción de la CNRR se funda en el hecho de que estos actores del sistema juegan un rol de gran relevancia en todo intento innovador y multiplicador de innovaciones.

El Curso Nacional

El **Curso Nacional sobre Diseño de Proyecto Educativo en Educación para los Derechos Humanos** responde a una iniciativa de la CNRR, la que convoca al PIIE para que asuma la tarea de capacitar a un grupo de supervisores/as en la materia señalada.

Bajo los propósitos centrales de difundir y asesorar la elaboración de **Proyectos Educativos** en derechos humanos y de promover el desarrollo de equipos regionales de educadores multiplicadores de educación en derechos humanos, esta propuesta atendió a la capacitación de supervisores/as a nivel nacional, de modo que éstos incorporaran los derechos humanos en su labor de asesoría a los establecimientos educativos.

Se formuló la realización de un curso de perfeccionamiento docente de ciento veinte (120) horas que atendiera al doble propósito de:

- **perfeccionar** a los/as supervisores/as de modo de orientar su estrecho trabajo de apoyo a las escuelas;

- a la vez que **capacitarlos para capacitar** posteriormente a otros docentes propendiendo así a la conformación de equipos de trabajo locales y regionales.

En atención a ello, se planteó convocar a los participantes directamente a través de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, con el fin de

que éstos contaran posteriormente con apoyo local para la implementación de actividades de difusión, asesoría y capacitación en su región o provincia.

La organización de la actividad estuvo a cargo de una **Secretaría Técnica,** cuya **coordinación** permaneció en manos del equipo responsable del PIIE y el Departamento de Educación y Cultura de la CNRR. Esta Secretaría Técnica, además, convocó la participación de las siguientes instituciones: Ministerio de Educación, Colegio de Profesores y Vicaría de Pastoral Social.

En calidad de organismo de apoyo a la Secretaría Técnica y con el propósito de que este curso lograra dar cuenta del desarrollo de la propuesta educativa de los derechos humanos a nivel nacional, se propuso la creación de un **Comité Asesor** de rol consultivo, conformado por especialistas en la materia de diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

La ejecución de la actividad fue responsabilidad del **PIIE,** el que concertó la participación de docentes invitados tanto de la Secretaría Técnica como del Comité Asesor.

Las **proyecciones** de esta actividad, según se señalara en su Informe Final, se encaminan en tres direcciones posibles, a saber:

- por una parte, se plantea la necesidad de crear formas de **seguimiento** de los/las supervisores/as capacitados, de modo de nutrir de nuevos insumos teóricos su trabajo en educación y derechos humanos y motivar su práctica hacia una permanente reflexión y profundización;

- por otra parte, se señala la conveniencia de **replicar** esta experiencia con el propósito de atender a los quince Departamentos Provinciales de Educación que no fueron cubiertos durante 1993. Con ello sería posible asegurar que se cuente al menos con una persona capacitada en materia de educación y derechos humanos en cada una de las provincias del país.

Por último, se formula la importancia de elaborar un **material educativo** que permita apoyar la labor de difusión y capacitación en educación y derechos humanos que los/las supervisores/as emprendan.

Intentando atender simultáneamente a dos de estas proyeccciones -seguimiento y elaboración de un material educativo- formulamos un nuevo Proyecto denominado **Encuentro para una Propuesta Nacional: Derechos Humanos en la Escuela.**

El Encuentro Nacional

Este Encuentro se realizó en Quillota y planteó un proyecto de **continuidad** con el propósito de profundizar la formación y apoyo al trabajo de supervisores en educación y derechos humanos iniciados en el *Curso Nacional de Perfeccionamiento sobre Diseño de Proyecto Educativo en Educación para los Derechos Humanos.*

Dicha actividad contó con la participación de treinta y cuatro (34) supervisores y supervisoras provenientes de las trece regiones del país, la totalidad de los que fueron convocados a este evento, a condición de haber realizado actividades de educación en derechos humanos en sus provincias durante el período que mediaba desde octubre a la fecha de convocatoria.

El seguimiento realizado desde octubre a la fecha demuestra que efectivamente supervisores y supervisoras han realizado una importante labor de sensibilización y capacitación de nuevos docentes (tanto supervisores como profesores de aula) multiplicando significativamente el potencial de destinatarios de la actividad realizada.

Sin embargo, experiencias de larga data en capacitación de multiplicadores en esta material demuestran la necesidad de dar continuidad y profundidad al seguimiento de los/las profesores/as capacitados, de modo de nutrir su formación, orientar la reflexión sobre su acción multiplicadora y analizar obstáculos y facilitadores con el fin de proyectar la implementación de nuevas actividades de educación en derechos humanos.

Atendiendo a este seguimiento, la presente propuesta aspira a reunir a un grupo de supervisores/as del total capacitado el año pasado, priorizando la presencia de aquellos que han realizado actividades significativas en sus provincias y que acumulan hasta la fecha una experiencia en educación en derechos humanos que pueda aportar a una reflexión más global y desde la cual sea posible levantar recomendaciones y orientaciones para la implementación de programas de capacitación de maestros en educación y derechos humanos.

A través de una conversación crítica al interior del grupo y de la entrega de nuevos elementos teóricos, se aspira finalmente a elaborar un documento que profundice en la relación entre educación en derechos humanos y supervisión. Este documento posteriormente podrá ser difundido a la totalidad de Departamentos Provinciales de Educación.

Por lo tanto, considerando que los concurrentes a este *Encuentro* serían

docentes con un conocimiento y una experiencia en materia de educación y derechos humanos, los objetivos propuestos fueron los siguientes:

- Motivar una reflexión grupal en torno a la comunicación y evaluación de las experiencias de educación en derechos humanos realizadas por los supervisores capacitados.

- Entregar nuevos aportes teóricos que permitan enriquecer las experiencias evaluadas.

- Elaborar un conjunto de sugerencias y lineamientos para la implementación de programas de educación en derechos humanos a través de la supervisión.

- Editar las conclusiones y recomendaciones elaboradas durante esta actividad, con el fin de difundirlas al conjunto de Departamentos Provinciales de Educación del país.

La coordinación de esta actividad estuvo en manos de una **Secretaría Técnica**, integrada por las instituciones convocante y ejecutora. La ejecución fue responsabilidad del **Equipo Educación y Derechos Humanos del PIIE**, en directa colaboración con el Departamento de Promoción y Cultura de la **CNRR.**

Mas allá de la evaluación que se pueda hacer del Encuentro mencionado más arriba, lo relevante de éste radica en las proyecciones que el mismo grupo de participantes ha diseñado en él.

Lo que se derive del esfuerzo iniciado en 1993 ya no dependerá solamente de las partes que han estado involucradas hasta el momento, sino de un número mayor de otros actores y de la voluntad política, institucional y de las personas insertas en el sistema educativo.

Los supervisores participantes han manifestado explícitamente su compromiso por continuar interactuando entre ellos mismos y otros posibles actores. Sugieren, sin embargo, abrir el espacio educativo y administrativo a las iniciativas emergentes desde distintos sectores. En esa perspectiva han redactado el siguiente documento de orientaciones básicas, orientaciones que, a nuestro juicio, recogen un sentir coincidente con otros actores educativos:

La Declaración de Quillota

Considerando:

- que la educación puede darse sólo en el marco del respeto del derecho de las personas;
- lo establecido en el artículo 5, inciso segundo de la Constitución Política de Chile;
- lo indicado preferentemente en el artículo 2 de la ley Orgánica Constitucional de Enseñanza;
- lo esclarecido por las ciencias humanas, pedagógicas y por los sentires de nuestra cultura;

solicitamos al nivel central, y otros, del MINEDUC

- explicite la temática de los derechos humanos de modo que éstos aparezcan nítidamente asumidos como política pública, con sus correspondientes efectos normativos, curriculares y administrativos dentro del sistema;
- como efecto de lo anterior, creemos necesario:
- el establecimiento de una Coordinación Nacional de derechos humanos que coordine una red descentralizada hasta la escuela;
- la incorporacion del tema al PAS (Programa Anual de Supervisión);
- la emisión de documentación formal utilizando canales oficiales con respaldo institucional;
- la obtención de recursos financieros;
- la articulación con los Programas Especiales en todos sus niveles e instancias de aplicación.

Convocando y perfeccionando a docentes universitarios

En el marco del Convenio con la CNRR y sobre la base de un diagnóstico compartido entre ambas instituciones, se diseñó una estrategia mínima de inserción de la temática de los derechos humanos en el espacio universitario. Más particularmente, al espacio universitario formador de maestros.

Hay consenso hoy día en que es preciso modificar los procesos de forma-

ción de maestros para incidir en las prácticas de la escuela. Entendemos que los cambios requeridos en la formación docente cruzan diferentes planos, desde aquéllos relativos a la estructura y organización institucional, hasta los propiamente curriculares. Los derechos humanos nos entregan una perspectiva humanista de sentido emancipador y carácter universal, llamada a impactar en la esencia misma de ese proceso de renovación curricular.

Es por esto que se coincide en la importancia de trabajar con los formadores de docentes en la perspectiva antes señalada. La potencialidad multiplicadora de este esfuerzo constituye un desafío relevante para todos aquellos que desean producir transformaciones, tanto en las instituciones escolares como en las prácticas sociales cotidianas.

La experiencia desarrollada por el PIIE en la formación y capacitación de profesores para la incorporación de los derechos humanos a la escuela ha permitido la construccion de un conocimiento que funda la necesidad de incursionar en el nivel superior, entendiendo que al capacitar en derechos humanos a los formadores de los futuros maestros, se incide de modo más amplio y decisivo en la transformación de la educación que realizando talleres para profesores con años de ejercicio docente y a los que jamás podríamos tener acceso en su totalidad.

El Seminario Nacional

Nuestra primera experiencia en el nivel superior de la educación formal fue un seminario para docentes de instituciones formadoras de profesores, realizado en la ciudad de Temuco en noviembre de 1993.

La invitación a participar se sujetó a los siguientes criterios:

- trabajar directamente o indirectamente en instituciones formadoras de docentes,

- tener experiencia en el tema de los derechos humanos o de lo contrario estar sensibilizados en él,

- comprometerse a trabajar en el tema en la institución donde labore.

El Seminario contó con la participación de 57 docentes y algunos alumnos de las universidades de Temuco que, interesados en el tema, participaron irregularmente según sus tiempos se lo permitían.

En el afán de hacer extensiva esta iniciativa a toda la comunidad universitaria, se realizaron en el marco del seminario dos paneles abiertos al público. Estos fueron:

- «Educación y Derechos Humanos»

- «Conceptos Articuladores de una Educación en Derechos Humanos».

Como objetivos de este Seminario se fijaron:

- Sensibilizar a formadores de docentes de las diferentes instituciones pedagógicas del país en la perspectiva de los derechos humanos.

- Generar un espacio para el intercambio de experiencias, en relación a la situación de los derechos humanos en sus instituciones.

- Comprometer a los formadores de docentes en acciones futuras, que se orienten a la incorporación del tema de los derechos humanos en las distintas instancias universitarias o de educación superior (currículum general, cátedra, cursos, seminarios, prácticas pedagógicas u otras actividades académicas relevantes).

La convocatoria invitaba a delegar un docente que preparara y presentara una ponencia sobre uno de los siguientes temas:

- Aspectos conceptuales de la educación en derechos humanos.

- Currículum y metodología de enseñanza.

- Formación general y específica del profesor.

- Requerimientos de la educación parvularia, básica y media.

En consideración al espíritu del Seminario de profundizar en las posibilidades de incorporar la educación en derechos humanos a la formación de profesores en las instituciones respectivas, se optó por desechar la modalidad

de exposición de las ponencias presentadas, dado que agotaría el tiempo sin permitir el trabajo de discusión en profundidad. Nos pareció mejor que en trabajo de comisiones se fueran vertiendo las ideas contenidas en dichas propuestas al calor de la discusión.

Se consideró, así, más adecuado y fructífero un trabajo colaborativo en comisiones o talleres que propiciaran la elaboración conjunta de propuestas para la incorporación de los derechos humanos a la formación docente. En estas comisiones, conformadas primeramente acorde a los temas de la convocatoria y con una tarea de diagnóstico, y luego reconformadas con una tarea propositiva, los participantes contribuirían a la discusión desde la experiencia y reflexión sistematizadas ya en torno al tema.

Los participantes coincidieron, al finalizar el evento, en un conjunto de sugerencias y en el esbozo de algunas demandas mínimas que permitan darle continuidad al esfuerzo iniciado con el Seminario. Entre ellas se destacan:

- Necesidad de recabar mayor conocimiento en la temática de los derechos humanos.

- Construir una forma de coordinación de las Instituciones Formadoras de Educadores presentes en el Seminario.

- Incorporar el tema de los derechos humanos en las actividades universitarias a nivel de cátedra, seminarios, cursos electivos interdisciplinarios, actividades de difusión.

- Trabajar en la constitución de una instancia de discusión permanente y organizadora de acciones al interior de las universidades.

- Realización de encuentros inter y transdisciplinarios para analizar el tema y su inserción en las instituciones de educación superior.

- Tender a la generación de un gran movimiento de renovación pedagógica inspirado en los derechos humanos.

Las posibles proyecciones de este Seminario aparecen explicitadas en las conclusiones y se encaminan en tres direcciones: compromiso de incorporar el

tema de los derechos humanos en las actividades universitarias, interés por generar formas de organización intra e interuniversitaria destinadas a facilitar este propósito y, por último, la demanda expresa de tener respuesta a la necesidad, fuertemente sentida, de generar una masa crítica entre los formadores de profesores en el tema de los derechos humanos.

En el Seminario existió una percepción socializada de insuficiente conocimiento específico sobre los derechos humanos para poder realizar con seriedad innovaciones curriculares que incorporaran la educación en derechos humanos en las universidades e institutos formadores.

Curso para docentes universitarios

Buscando responder a la demanda formulada en el seminario de Temuco, **el Departamento de Educación y Promoción Cultural de la CNRR,** decidió considerar en su programación de actividades del año 1994 la realización de un curso fundamentalmente teórico para docentes de instituciones formadoras de profesores, el cual, junto con ofrecer conocimientos y desarrollo teórico en el tema de los derechos humanos constituyera una posibilidad de intercambio de experiencias educativas realizadas y de constitución de una coordinación interuniversitaria.

Se plantea el curso en cuestión como un proyecto de continuidad con el Seminario Interuniversitario realizado en Temuco, destinado a profundizar en el tratamiento de las temáticas allí abordadas y a generar una masa crítica en el tema de los derechos humanos en la formación de profesores. El Curso se realizó en Santiago en septiembre de 1994.

Se invitó a un grupo sustantivo de los docentes que asistieran al Seminario del año pasado, priorizando la presencia de aquellos que hubieran realizado alguna experiencia de educación en derechos humanos y que desde ella pudieran aportar interrogantes para la reflexión del tema. Asimismo, se invitó también a docentes que, no habiendo asistido al mencionado Seminario, tuvieran interés en el tema desde el punto de vista profesional de educador.

Buscando extender la preocupación por la educación en derechos humanos a toda la comunidad universitaria, se organizó, en el marco del curso interdisciplinario de derechos humanos para Instituciones Formadoras de Profesores, un panel sobre el tema que fuera abierto al público. Este Panel fue convocado con el titulo ACERCAMIENTOS A LA DIMENSION ETICA DE LA FORMACION UNIVERSITARIA.

Como **objetivos generales** del curso se propusieron los siguientes:

Favorecer la adquisición de conocimientos teóricos respecto de los derechos humanos en docentes de instituciones formadoras de profesores.

Generar una masa crítica entre los docentes de instituciones formadoras de profesores en el tema de la incorporación de los derechos humanos a la Educación.

Durante el curso se combinaron dos modalidades de trabajo:

- conferencias y debates, en que se proporcionan elementos conceptuales, metodológicos y vivenciales sobre el tema de los derechos humanos.

- trabajos grupales de reflexión, intercambio y producción escrita por parte de los equipos, que los oriente al diseño de propuestas en las instituciones formadoras de profesores.

La experiencia de este curso, sumada a la experiencia acumulada desde Temuco, llevó a los participantes a percibir la necesidad de diseñar alguna estrategia de continuidad, asumiendo colectivamente la responsabilidad de los pasos siguientes. Entre ellas, realizar un próximo encuentro para el logro de los siguientes objetivos :

Intercambiar experiencias que se hayan realizado durante el año en la temática que nos convoca;

Profundizar sobre aspectos relativos a la especificidad del tema en los centros formadores de educadores;

Abrirse al conjunto de la universidad con una estrategia de difusión y de sensibilización.

III. IMPACTO DEL TRABAJO EDUCATIVO

El seguimiento realizado a un grupo de profesores y profesoras que participaron durante el año 1991 de los talleres de Formación de Facilitadores nos ha permitido conocer las implicancias y el impacto que este perfeccionamiento tiene para la práctica docente de los sujetos y de qué manera el situarse como facilitadores de educación en derechos humanos modifica su rol en la escuela y en el aula. Creemos que las experiencias que este grupo de maestros ha llevado a cabo da cuenta de una diversidad de aproximaciones que hemos clasificado, para su análisis, en los siguientes ítemes:

III.1 Actividades al interior del establecimiento

La escuela, como espacio de trabajo cotidiano de los docentes, ha sido en la mayoría de los casos el primer destinatario escogido por los docentes para desarrollar actividades de educación en derechos humanos. Muchos han privilegiado trabajar con los alumnos, articulando su rol de educador en derechos humanos con las tareas que les son asignadas en la escuela. Así, los profesores y profesoras han trabajado a nivel de asesorías de centros de alumnos, en actividades de orientación o en la propia asignatura, innovando sus actividades tradicionales con miras a sensibilizar y formar a los jóvenes en materia de derechos humanos. El privilegio de los alumnos como beneficiarios del trabajo en derechos humanos ha sido característica principal de los profesores de enseñanza media o de adultos.

Otro destinatario privilegiado para trabajar al interior del establecimiento, han sido los propios profesores. Esto da cuenta de una necesidad común sentida por los participantes de nuestros cursos, como ha sido la de compartir su experiencia de formación con sus colegas en sus escuelas. De este modo, se han realizado actividades de educación en derechos humanos con el conjunto del profesorado. Es en este tipo de experiencias donde surge un escenario que ha resultado privilegiado para la promoción de la educación en derechos humanos, como es el consejo de profesores. Aprovechando este espacio los profesores han realizado diversas actividades que van desde una breve información del curso impartido por el PIIE o la aplicación de un instrumento muy sencillo hasta una capacitación más sistemática que involucra a toda la escuela en un proceso de reflexión y cambio.

Siempre en el escenario de cada unidad educativa, un destinatario de la sensibilización que aparece demandado en forma bastante unánime es el estamento directivo. Muchas veces los profesores y profesoras plantean que todo cambio de la escuela exige el compromiso de los directivos. En esa línea, ha preocupado a los facilitadores involucrar a los directivos en las actividades que realizan en los establecimientos. Como extensión, algunos facilitadores que han logrado articular su trabajo a nivel comunal han realizado sesiones breves de información y sensibilización de las que participan directivos de diversas escuelas.

Asimismo, y más allá de las actividades concretas realizadas, los profesores y profesoras capacitados manifiestan que su participación en el curso de formación de facilitadores preferentemente los motivó a desarrollar una mirada crítica de la práctica docente desde los derechos humanos. La propuesta de la problematización aportó, por una parte, una metodología apropiada para realizar un diagnóstico de la situación de derechos humanos en la escuela y, por otra, un criterio para enfrentar situaciones emergentes desde la perspectiva de los derechos humanos. Esto último aparece señalado por los docentes en diversos planos, tales como la asignatura, el consejo de curso, problemas disciplinarios en el aula, decisiones a nivel de consejo de profesores, etcétera.

III.2 Promoción y capacitación a nivel comunal, provincial y regional

Algunos de los facilitadores capacitados han logrado gestionar el respaldo de las autoridades comunales y regionales, generando las condiciones para la realización de cursos de perfeccionamiento destinados a profesores de sus jurisdicciones. Estas actividades son las que han requerido mayor trabajo por parte de los facilitadores, pues les han exigido articular un conjunto de tareas, intereses y disposiciones. Contando con el apoyo de sus municipalidades, ha sido común que los profesores y profesoras que se han animado a realizar cursos de sesenta horas hayan debido hacerse cargo desde la convocatoria a la implementación del curso, pasando por la reproducción de los materiales, la planificación, etcétera. No obstante este costo -que ellos y ellas resienten al narrar su experiencia-, estas actividades han producido una gran satisfacción en sus gestores, pues les ha significado impulsar nuevas generaciones de educadores en derechos humanos que articulan una acción y una reflexión a

nivel de la localidad. Muchos de los docentes capacitados en este «segundo peldaño» se han incorporado a los equipos de trabajo de los facilitadores, mientras que otros se han mantenido realizando un trabajo en sus escuelas. Se realizaron cursos impulsados y conducidos por los profesores facilitadores en Vicuña, Los Vilos, Curicó, Concepción y Conchalí. Un caso similar es el de El Bosque, donde la profesora facilitadora coordinó y apoyó el trabajo del Taller de Perfeccionamiento Docente a Distancia inscrito en el curso a distancia elaborado por el PIIE y ofrecido por el CPEIP.

Asimismo, la capacitación de supervisores efectuada a través del trabajo con la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación ha permitido desarrollar actividades de promoción y capacitación a nivel provincial en los espacios con que los supervisores cuentan para el trabajo con profesores. Estas actividades han sido de distinta índole y con diversos niveles de profundidad en las diferentes provincias, dependiendo del espacio que permite la ejecución de los diversos programas ministeriales que se implementan a través de los Departamentos Provinciales y de la articulación que los supervisores han podido realizar entre las actividades propias de estos programas oficiales y los derechos humanos.

III.3 Apropiación de la propuesta para trabajo en otras instituciones o áreas

Un último aspecto que aparece interesante en la experiencia de las profesoras y profesores facilitadores, es que la metodología de trabajo en derechos humanos es apropiada por algunos de ellos para un trabajo en otras instituciones o áreas y otro tipo de actividades en la escuela. En esta línea se insertan experiencias en que la problematización es abordada como una metodología apropiada para un trabajo grupal de elaboración de proyecto educativo. O bien, la propuesta de trabajo corporal tal como se vive en los talleres de derechos humanos, es empleada para actividades de desarrollo personal y resolución de conflictos con otros profesionales. Esto último permite ver que en algunos casos la capacitación recibida por los facilitadores trasciende su rol en la escuela y pone a su disposición también un instrumento que le afirma y enriquece como profesional.

Por otra parte, facilitadores capacitados han desarrollado propuestas de educación en derechos humanos para instituciones de educación superior y se

Siempre en el escenario de cada unidad educativa, un destinatario de la sensibilización que aparece demandado en forma bastante unánime es el estamento directivo. Muchas veces los profesores y profesoras plantean que todo cambio de la escuela exige el compromiso de los directivos. En esa línea, ha preocupado a los facilitadores involucrar a los directivos en las actividades que realizan en los establecimientos. Como extensión, algunos facilitadores que han logrado articular su trabajo a nivel comunal han realizado sesiones breves de información y sensibilización de las que participan directivos de diversas escuelas.

Asimismo, y más allá de las actividades concretas realizadas, los profesores y profesoras capacitados manifiestan que su participación en el curso de formación de facilitadores preferentemente los motivó a desarrollar una mirada crítica de la práctica docente desde los derechos humanos. La propuesta de la problematización aportó, por una parte, una metodología apropiada para realizar un diagnóstico de la situación de derechos humanos en la escuela y, por otra, un criterio para enfrentar situaciones emergentes desde la perspectiva de los derechos humanos. Esto último aparece señalado por los docentes en diversos planos, tales como la asignatura, el consejo de curso, problemas disciplinarios en el aula, decisiones a nivel de consejo de profesores, etcétera.

III.2 Promoción y capacitación a nivel comunal, provincial y regional

Algunos de los facilitadores capacitados han logrado gestionar el respaldo de las autoridades comunales y regionales, generando las condiciones para la realización de cursos de perfeccionamiento destinados a profesores de sus jurisdicciones. Estas actividades son las que han requerido mayor trabajo por parte de los facilitadores, pues les han exigido articular un conjunto de tareas, intereses y disposiciones. Contando con el apoyo de sus municipalidades, ha sido común que los profesores y profesoras que se han animado a realizar cursos de sesenta horas hayan debido hacerse cargo desde la convocatoria a la implementación del curso, pasando por la reproducción de los materiales, la planificación, etcétera. No obstante este costo -que ellos y ellas resienten al narrar su experiencia-, estas actividades han producido una gran satisfacción en sus gestores, pues les ha significado impulsar nuevas generaciones de educadores en derechos humanos que articulan una acción y una reflexión a

encuentran actualmente ofreciendo cursos de educación y derechos humanos o introduciendo el tema en otras cátedras en facultades de educación de algunas universidades de provincia. Estos facilitadores han realizado experiencias verdaderamente pioneras, las que han sido un aporte al trabajo con instituciones formadoras de profesores realizado con la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.

IV. EL PROCESO DE EVALUACION

Una mirada retrospectiva a los diversos talleres, cursos y actividades que hemos realizado, nos permite identificar, por una parte, diversos momentos en el proceso de evaluación, y por otra, algunos criterios con que estos momentos fueron mirados. A continuación profundizaremos en ello, describiendo los criterios orientadores de las diversas fases evaluativas de los talleres y cursos.

IV.1 Evaluación de las percepciones personales de los derechos humanos

Un eje importante de los talleres ha sido la evaluación de las percepciones con que las personas se confrontan ante el tema de los derechos humanos. Especialmente este interés se concentra en el Taller de Diagnóstico, el que da inicio a las actividades de perfeccionamiento en el entendido de que su pretensión no es describir la realidad dada ni entregar un listado de cuánto saben los profesores, sino comenzar a **comprender** tanto sus percepciones personales de los derechos humanos como la dinámica de comunicación que se genera en el grupo. Este criterio orientador no se agota en el diagnóstico, sino que atraviesa la totalidad de los cursos a través de actividades en que se van reelaborando y profundizando estas percepciones.

Es así que una primera preocupación al iniciar los cursos fue conocer la experiencia en materia de derechos humanos y la forma en que los profesores y profesoras se aproximaban a ellos. En esa perspectiva desde los primeros talleres realizados en 1990 incorporamos un diagnóstico que pretendía poner en común a través de un conjunto de tarjetas que planteaban preguntas abiertas, tanto las vivencias como las aproximaciones afectivas e intelectuales

a los derechos humanos. Este instrumento, por su carácter abierto y por la modalidad de trabajo que proponía (respuestas orales en grupos chicos) daba cuenta de las intuiciones, los prejuicios, las experiencias, todo lo cual se expresaba sin mayores elaboraciones y con la principal intención de comunicarse y de escuchar. Ello permitía conocer a los participantes (tanto para nosotros como equipo organizador como para los participantes conocerse entre ellos) y valorar la heterogeneidad de aproximaciones que amalgamaban el grupo.

Comprendiendo el enorme aporte que este momento evaluativo constituía para el desarrollo de las actividades, los sucesivos talleres y cursos fueron profundizándolo incorporando una evaluación de expectativas que permitía preferentemente conocer los temores y esperanzas frente al perfeccionamiento ofrecido. De este modo, los cursos se iniciaban intentando un conocimiento del grupo que aportara, tanto a los propios participantes como al equipo docente, un referente colectivo desde el cual iniciar el trabajo.

IV.2 Evaluación de la construcción crítica y colectiva del conocimiento

Los diversos trabajos grupales a través de los cuales se va avanzando en el taller constituyen por sí solos un momento significativo de la evaluación. Ellos permiten ir comprendiendo en el desarrollo del proceso las comprensiones que los participantes van construyendo de la propuesta y las relaciones que establecen entre ésta y su práctica educativa. A través de los plenarios que suceden a los trabajos grupales o de las interrogantes que los profesores y profesoras formulan frente a determinadas lecturas, se van levantando preguntas que orientan el curso del taller y que muchas veces inciden en cambios programáticos que permitan profundizar aspectos que no han quedado esclarecidos o incorporar nuevas formas de trabajo que aparezcan más pertinentes al grupo. El equipo docente, a través de la participación de las personas durante el trabajo en grupos y plenarios, va evaluando la capacidad de los participantes de cuestionar, hacer preguntas, descubrir contradicciones y tensiones, en suma, de problematizar; en qué medida los participantes están elaborando un discurso crítico y colectivo especialmente sobre la escuela y la sociedad.

Por construcción colectiva puede entenderse la capacidad de los profesores y profesoras que asisten a los talleres de participar activamente en los debates, reflexiones y otras dinámicas, sea para discrepar o consensuar.

También es necesario situar aquí la capacidad de los participantes de dialogar con distintos saberes que en los cursos y talleres se han ido incorporando durante el proceso educativo. De este modo, se incorporan a los talleres tanto aquellos saberes locales y experienciales que cada uno trae desde su realidad y desde su vida, como aquéllos más genéricos y teóricos que entran en diálogo con aquéllos.

IV.3 Evaluación de la calidad del evento y de las propuestas de acción

La percepción global que los profesores y profesoras elaboran frente al evento de perfeccionamiento del que participan es recogida de manera individual y/o colectiva, escrita y/o hablada, a través de una pauta que focaliza determinados aspectos. En las primeras experiencias esta pauta de evaluación atendía a las aproximaciones más afectivas y a las motivaciones que el taller provocaba. Preguntas como *¿qué me gustó?, ¿cómo me sentí?* o *¿qué me interesó?* indagaban en las percepciones más primarias que el taller había generado en los participantes. Más adelante, este momento de la evaluación fue adquiriendo profundidad a través de preguntas que apelaban a las relaciones que los profesores y profesoras establecían entre los instrumentos y conceptos entregados por el curso y su propia práctica y a la valoración de los diversos aportes en relación a su viabilidad y pertinencia.

Un instrumento que nos permitió evaluar el grado de comprensión fue la pauta de elaboración de una actividad de educación en derechos humanos que los participantes realizarían en sus escuelas. En estos trabajos ha interesado prioritariamente conocer los destinatarios de la actividad que los profesores y profesoras formulan, los elementos del curso que recogen en ella y cómo los reelaboran y la percepción que los propios profesores tienen de la actividad realizada. Por su carácter, este instrumento evaluativo se proyecta más allá del curso incorporando una fase práctica que es posteriormente comunicada a través de un informe escrito o de un encuentro de evaluación.

Al mirar estas propuestas, algunas de las cuales han sido acompañadas en terreno, ha preocupado preferentemente apreciar qué elementos rescatan los profesores y profesoras de los talleres y cursos y cómo los reorganizan en función de sus destinatarios y de las problemáticas específicas que el grupo con el que trabajan está enfrentando.

Segunda Parte

UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS

Durante el desarrollo de los talleres y cursos comentados, se fue configurando una propuesta de trabajo que queremos, en este apartado, esbozar y compartir.

Como en otras cosas de la vida, esto que hemos denominado **propuesta**, recoge lo avanzado hasta el momento, pero que, en ningún caso, da cuenta de la totalidad de la muy rica experiencia compartida con tantos profesores y profesoras, ni menos responde a todas las inquietudes que un pedagogo enfrenta cuando asume el tema que nos preocupa.

A lo que esta propuesta pretende contribuir y lo que desea enriquecer son dos grandes ámbitos del quehacer pedagógico innovador. Nos referimos, en primer lugar, a la necesidad de ampliar la presencia temática entre los distintos actores del sistema educativo; en segundo lugar, nos referimos a la intervención crítica y propositiva de los planes y programas actualmente vigentes.

Para lo primero, optamos por uno de esos actores y preferenciamos a profesores y profesoras. Con ese propósito, formulamos una propuesta de formación docente sobre la base de una concepción de perfeccionamiento docente. Para lo segundo, diseñamos ciertos lineamientos que conducen a **problematizar** el currículum desde una perspectiva basada en los derechos humanos.

Para ambas propuestas concebimos un fundamento conceptual y teórico común que tiene que ver con una mirada desde la **utopía de los derechos humanos** y desde la **pedagogía crítica** sobre nuestro quehacer pedagógico y profesional.

V. FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA

V.1 Las ideas de fuerza

Desde nuestra perspectiva, el educador en derechos humanos es alguien que intenciona deliberadamente el aprendizaje en derechos humanos, creando condiciones para el desarrollo de una conciencia y la producción de conocimientos en y para la práctica de estos derechos.

Las ideas -fuerza que aquí hemos priorizado- no son las únicas que han estado latentes en nuestra experiencia, pero en ellas hemos encontrado los referentes más significativos y reiterados de nuestra acción y reflexión. Ciertamente, estas ideas provienen de diversas corrientes educativas y culturales y han sido recogidas en Declaraciones, Convenciones y Recomendaciones de diversos organismos internacionales. En estas últimas encontramos un legado que retomar y el desafío de reapropiarnos de sus aportes desde nuestra especificidad.

A. Educación para la autonomía

Una educación para la autonomía es aquella que contribuye al reconocimiento y práctica del derecho a la libertad de las personas.

El reconocimiento del derecho a la libertad de cada persona.

La autonomía se funda en el derecho a la libertad de las personas. Somos autonómos porque somos seres libres. En ese sentido, entendemos por autonomía la capacidad de servirse de la razón sin la imposición de otro, de tomar la vida en las propias manos, actuando según decisiones propias en conformidad con la realización personal y la convivencia humana.

El principio de la autonomía nos ayuda a estar atentos ante estilos paternalistas o manipuladores que terminan sustituyendo la capacidad de decisión de los propios educandos y jóvenes. Por sobre todo, proporciona al actor-educando **autonomía** independiente del educador. No es este último el único que debe velar por los derechos humanos sino que el actor-educando, al

«esclarecerse», piensa por sí mismo, actúa; y se organiza colectivamente en la defensa, promoción y vigencia de sus derechos.

Pero también debemos ver la autonomía como un proceso que adquiere singularidades en cada etapa de la vida y en cada contexto. En realidad es un proceso gradual que, como todas las capacidades humanas, se adquiere en un proceso paulatino, que incluye el conocimiento de sí mismo y las condiciones externas de nuestro actuar. Asimismo, incluye el aprendizaje y desarrollo de una autodisciplina.

La autonomía implica también la convicción de que los otros tienen el mismo derecho a la autonomía. De esta manera, se busca que la autonomía de uno contribuya y enriquezca la autonomía de otros.

Crear las condiciones institucionales para la práctica de la libertad.

Educar en y para la autonomía significa, precisamente, crear condiciones para que la libertad de pensamiento, de opinión y de determinación sean parte orgánica del pensar y del actuar de la cultura escolar.

La Convención de los Derechos del Niño nos alienta a crear condiciones institucionales donde la autonomía se afirme en la práctica de libertades como:

> **«el derecho de expresar su opinión libremente en los asuntos que le afecten y a que se tenga en cuenta su opinión en función de su edad y madurez» (art. 12);**
>
> **«el derecho a la libertad de expresión y a buscar, recibir y difundir informaciones» (art. 13);**
>
> **«el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión» (art. 14).**

La práctica de estas y otras libertades se expresarán en la sala de clases cuando los profesores deleguen poder a los alumnos; cuando éstos (y también los profesores) puedan cometer errores sin temor a ser sancionados y descubrir así sus fortalezas y limitaciones.

Desde esta perspectiva, el sentido de la autoridad adquiere otra significación. La autoridad del educador está puesta al servicio de la autonomía y no de la sumisión del educando. Es una autoridad que ayuda a construir una

disciplina donde valorar la voz y decisión del otro es un requisito indispensable. No se trata por ello, de pedir obediencia ciega al alumno, sino una disciplina consciente.

B. Educación para la distribución democrática del poder

Aprender a vivir en democracia y a respetar los derechos humanos no es un aprendizaje que se adquiera por el solo hecho de vivir en una sociedad formalmente democrática. Esta es una condición muy necesaria, pero no es una condición suficiente. Se requiere intencionar deliberadamente este aprendizaje.

Para intencionar ese aprendizaje es importante que el poder existente en toda escuela se distribuya democráticamente. Una concepción educativa conducente a desarrollar la capacidad de decisión requiere necesariamente replantearse las modalidades de uso del poder en las relaciones educativas y escolares.

Ello significa dos dimensiones fundamentales:

i) Tomar conciencia de que en el conocimiento y en la escuela se construyen relaciones de poder

En el proceso de selección de conocimientos (¿qué enseñar?) se está determinando el tipo de información, los sistemas de lenguaje, de símbolos y significados que se intenta que los alumnos adquieran y, por ende, se está prefigurando un tipo de hombre y de mujer que se desea formar. Al hacer esto se está ejerciendo un tipo de poder que se pone de manifiesto cuando algunos contenidos y asignaturas reciben un mayor status o legitimidad que otras, mayor tiempo, recursos, obligatoriedad. Es decir, tanto en el currículum explícito como en la cultura cotidiana de la escuela se ejercen diferentes modalidades de uso y negociación del poder.

Lo que buscamos desde la educación en derechos humanos es que las relaciones de poder que se construyen en la escuela, como en toda institución, sean relaciones democráticas y no autoritarias; sean relaciones basadas en reglas de juego consensuadas y no en la arbitrariedad absoluta; sean decisiones donde primen la creatividad, la coherencia y capacidad de integrar diversas visiones. Esto nos lleva a señalar tres consecuencias muy importantes para la educación en derechos humanos.

La primera es que no sólo debe tener legitimidad el saber de las disciplinas que tradicionalmente han estructurado el currículum de la escuela (matemáticas, castellano, ciencias naturales y otras), sino también, el saber de la cotidianidad, el saber popular, el saber idiosincrático de los participantes. Este último merece ser valorado en toda su potencialidad para que la escuela sea un espacio de encuentro y diálogo creativo de distintos saberes que no se excluyen, sino más bien se integran en un mismo proceso educativo. Aquí reside la posibilidad de una construcción colectiva del conocimiento.

En segundo lugar, desde nuestra perspectiva es importante legitimar el saber específico de los derechos humanos para que adquiera poder, status, en el currículum. Esta legitimación debe darse como experiencia de valoración, de convencimiento por parte de los diferentes actores educativos de la relevancia de los derechos humanos. Esta valoración permitirá preguntarse por qué durante tanto tiempo el saber de los derechos humanos ha estado fuera del currículum. Ayudará también a preguntarse cómo este saber puede ir ganando poder así como las ciencias lo han ganado para ser hoy universalmente incorporadas en el currículum.

La tercera consecuencia está dirigida a cómo garantizar una distribución del conocimiento sin sectarismos o discriminaciones que perjudiquen a un sector de estudiantes.

Como bien lo sanciona la Convención de los Derechos de la Niñez, ellos tienen «derecho a tener acceso a información y material de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial el que promueva su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental «(art. 17). La Comisión de Educación Formal y Derechos Humanos formada por el Ministerio de Educación en 1990 reafirma las ideas anteriores cuando sostiene -especialmente sobre la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado en la Educación para los Derecbos Humanos que éste debe ser «consciente de que el conocimiento es poder y que su distribución equitativa y sin sectarismos es propia del quehacer democrático».

ii) Velar por el derecho a la participación responsable de los actores de la educación

Este es un aspecto decisivo para una distribución democrática del poder: la promoción permanente de una participación responsable en diferentes ámbitos de la escuela.

En una concepción educativa fundamentada en los derechos humanos que intenta desarrollar la capacidad de decisión, aparece como evidente a nivel escolar que alumnos y alumnas adquieran poder y participen activa y comprometidamente en la determinación de los objetivos educacionales que ellos alcanzarán.

Más aún, «la participación de los estudiantes en la organización de los estudios y de la empresa educativa a la que asisten debería considerarse en sí como un factor de educación cívica» (UNESCO, 1974) y una manera de ejercer su derecho a la libertad de asociación.

En definitiva, no es posible aprender a ser libre si no se practica la libertad en las escuelas. Por consiguiente, una fuerza impulsora central para introducir, implementar y, por sobre todo, hacer permanecer una concepción de educación para los derechos humanos demanda la creación al interior de las instituciones educativas de una cultura que haga vigente la práctica libre de las decisiones.

C. Educación para la transformación social

La participación responsable que señaláramos anteriormente se orienta, en un nivel más global, a buscar la transformación social. Aquí la educación tiene la enorme responsabilidad de formar ciudadanos capaces de problematizar su realidad social y contribuir a la transformación de los problemas de la sociedad contemporánea.

Hacia una problematización permanente de la realidad

La educación para los derechos humanos se propone develar y profundizar los conflictos y tensiones que emergen en la sociedad. Esto demanda el desarrollo de una pedagogía crítica que contribuya a tomar conciencia de la racionalidad que subyace a la realidad escolar y social y que, en tanto fruto de la acción humana, es transformable.

Esta reflexión crítica sobre la racionalidad predominante en la realidad actual lleva a un enfoque histórico y no solamente coyuntural o inmediato de la realidad. De allí que nos parece muy valioso el motivar en todos aquellos que participen en una educación en derechos humanos niveles cada vez más complejos de reflexión, que permitan una comprensión más dialéctica o dinámica de la sociedad y no tan estática donde fácilmente se justifican las

cosas. Este tipo de reflexión ha significado preguntarse por qué el saber científico-tecnológico, el criterio de eficiencia, el concepto de mercado y otros similares se han constituido en elementos claves de la racionalidad predominante de estos tiempos.

Una consecuencia de lo planteado es la que la UNESCO (1978) nos señala cuando expresa que «la educación debería incluir el análisis crítico de los factores históricos y actuales de carácter económico y político que están en la base de las contradicciones que son las que realmente impiden la comprensión y la verdadera cooperación internacional y el desarrollo de la paz mundial».

Hacia un compromiso por el cambio social y la construcción de otra racionalidad basada en los derechos humanos.

Creemos que la problematización de la realidad social es una dimensión del compromiso por el cambio social que requiere de acciones y testimonios que contribuyan a superar los graves problemas sociales. Entendemos este compromiso como parte de los deberes que tiene toda persona respecto de su comunidad para establecer un orden social e internacional más humano. En esa medida, es también parte de un esfuerzo por construir otra racionalidad, otro paradigma, otra manera de concebir el mundo y la vida basado en los derechos humanos, en una ética de la responsabilidad solidaria.

Es por ello que buscamos motivar desde la educación en derechos Hhumanos la disposición por parte de cada uno de participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero. Así,

> **«en cada etapa de la educación se debe desarrollar un aprendizaje cívico activo que permita a cada persona conocer el funcionamiento y la obra de las instituciones públicas, tanto locales y nacionales como internacionales, iniciarse en los procedimientos apropiados para resolver cuestiones fundamentales y participar en la vida cultural de la comunidad y en los asuntos públicos. Esta participación deberá establecer, siempre que sea posible, un vínculo cada vez más estrecho entre la educación y la acción para resolver los problemas que se plantean en los niveles local, nacional e internacional» (UNESCO, 1978).**

Este principio de una educación para la transformación social es particularmente importante en nuestra propuesta específica a nivel curricular y que lleva como nombre Propuesta Curricular Problematizadora. En este nombre queremos hacer explícita la centralidad que ocupa la problematización en un proceso de planificación curricular que apunta a transformar la realidad escolar y social. Una fundamentación más precisa está reservada en otro capítulo.

D. Educación para la afirmación de las identidades

Las ideas anteriores y la experiencia educativa nos han estimulado a formular este principio para valorar y enriquecer las diversas dimensiones de la persona humana y de las colectividades que se expresan en su identidad de raza, género, edad, religión y otras.

Respeto y valoración de las identidades

Nuestra opción por una educación en derechos humanos es de un profundo respeto a las identidades de las personas y pueblos para evitar que alguna de ellas se convierta en pretexto para humillar su dignidad humana. Esta opción es la que la Declaración Universal recoge cuando señala que

> **«toda persona tiene todos los derechos y libertades, proclamados en esta Declaración, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición» (Art. 1)**

Especialmente queremos subrayar la valoración de la identidad cultural. Desde la educación, como bien lo recomienda la UNESCO, estamos llamados a propiciar «la comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores, modos de vida, incluidas las culturas étnicas tanto nacionales como las de otras naciones» que aporten al «reconocimiento recíproco de sus diferencias». La Convención sobre los Derechos de la Niñez nos induce también a fomentar en los niños el respeto a su propia identidad cultural, a su idioma y a sus valores.

Igualmente queremos destacar la valoración de la identidad de género. Existe una creciente trayectoria de valoración de esta identidad, principalmente promovida para legitimar los derechos de la mujer. En esta perspectiva retomamos aquel planteamiento de la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (1967) en la que se sostiene la necesidad de tomar medidas apropiadas para educar y orientar las aspiraciones nacionales hacia la eliminación de los prejuicios y la abolición de las prácticas que estén basadas en la idea de la inferioridad de la mujer.

Esta profunda valoración de la identidad cultural y de género, así como de otras, nos compromete a revisar críticamente el lenguaje discriminativo que todavía existe en los programas y textos de estudio, así como en la interacción entre profesores y alumnos. Es por ello que acogemos aquellas características que la Comisión de Educación Formal y Derechos Humanos del Ministerio de Educación (1992) planteara como parte de una metodología alternativa, «estimuladora de la participación de los géneros en un grado de igualdad de derechos» y «respetuosa de la heterogeneidad cultural». Asimismo, la Comisión aconseja que los materiales didácticos deben ser adecuados a su cultura antropológica (pertinencia) y estar exentos de enfoques discriminatorios.

Diálogo y enriquecimiento de las identidades

El ser humano es siempre un ser cuyo desarrollo se basa en lo **humano construido** y en lo **humano construyéndose** y, tendrá ante sí siempre un norte humanizable por construir. En esa medida nos parece necesario agregar que la tarea de la educación no se agota sólo en el respeto de las identidades, sino también, en generar un enriquecimiento de las mismas. No buscamos identidades estáticas y cerradas. Nos interesa una educación que legitime las diferencias, pero siempre en diálogo. Si bien es cierto que no queremos la uniformidad, tampoco nos ayuda mucho fomentar heterogeneidades aisladas.

Por ello, nos resulta esencial que la educación sea un proceso de creciente enriquecimiento e interpelación de las identidades desde el marco de referencia que aportan los derechos humanos. De allí que es importante el potenciar las habilidades comunicativas de los educadores y educandos especialmente para aprender a dialogar con el otro diferente.

Al optar desde nuestro propuesta por una construcción colectiva del conocimiento estamos optando por hacer del diálogo una vía fundamental para la confrontación permanente con los otros. Es por ello que nos parece muy

Igualmente queremos destacar la valoración de la identidad de género. Existe una creciente trayectoria de valoración de esta identidad, principalmente promovida para legitimar los derechos de la mujer. En esta perspectiva retomamos aquel planteamiento de la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (1967) en la que se sostiene la necesidad de tomar medidas apropiadas para educar y orientar las aspiraciones nacionales hacia la eliminación de los prejuicios y la abolición de las prácticas que estén basadas en la idea de la inferioridad de la mujer.

Esta profunda valoración de la identidad cultural y de género, así como de otras, nos compromete a revisar críticamente el lenguaje discriminativo que todavía existe en los programas y textos de estudio, así como en la interacción entre profesores y alumnos. Es por ello que acogemos aquellas características que la Comisión de Educación Formal y Derechos Humanos del Ministerio de Educación (1992) planteara como parte de una metodología alternativa, «estimuladora de la participación de los géneros en un grado de igualdad de derechos» y «respetuosa de la heterogeneidad cultural». Asimismo, la Comisión aconseja que los materiales didácticos deben ser adecuados a su cultura antropológica (pertinencia) y estar exentos de enfoques discriminatorios.

Diálogo y enriquecimiento de las identidades

El ser humano es siempre un ser cuyo desarrollo se basa en lo **humano construido** y en lo **humano construyéndose** y, tendrá ante *sí siempre un norte* humanizable por construir. En esa medida nos parece necesario agregar que la tarea de la educación no se agota sólo en el respeto de las identidades, sino también, en generar un enriquecimiento de las mismas. No buscamos identidades estáticas y cerradas. Nos interesa una educación que legitime las diferencias, pero siempre en diálogo. Si bien es cierto que no queremos la uniformidad, tampoco nos ayuda mucho fomentar heterogeneidades aisladas.

Por ello, nos resulta esencial que la educación sea un proceso de creciente enriquecimiento e interpelación de las identidades desde el marco de referencia que aportan los derechos humanos. De allí que es importante el potenciar las habilidades comunicativas de los educadores y educandos especialmente para aprender a dialogar con el otro diferente.

Al optar desde nuestro propuesta por una construcción colectiva del conocimiento estamos optando por hacer del diálogo una vía fundamental para la confrontación permanente con los otros. Es por ello que nos parece muy

atingente lo que Paulo Freire quiere decir con incentivar en la educación una pedagogía de la pregunta, una pedagogía dialógica. De allí, la exigencia que se plantea para el educador como un facilitador de ese proceso, de tal manera que cada parte de la actividad educativa ayude a que el grupo crezca en su actitud y habilidad de dialogar.

E. Educación para un saber holístico de los derechos humanos

Nuestro compromiso con los derechos humanos nos ha marcado una manera de concebir al ser humano desde su vocación para el desarrollo integral de sus potencialidades humanas. Aquí radica la significación más fundamental de lo que comprendemos como holístico.

Educar para el desarrollo de todas las potencialidades

Existen en la historia de la educación corrientes educativas que han venido insistiendo en que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana» (Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 26.2). Esta aspiración ha sido reiterada también por la Convención sobre los Derechos de la Niñez cuando se plantea el «derecho a una educación que contribuya al desarrollo de todas las potencialidades del niño» (art. 29) y el derecho del niño «a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social» (art. 27)

Construir un saber integrador

Difícilmente se podrá desarrollar una educación que potencie la integralidad si es que no valoramos la posibilidad de generar un conocimiento, un saber, que en su proceso de creación, va integrando diversas dimensiones y lenguajes de los sujetos involucrados.

Lo anterior significa que un conocimiento es integrador porque incorpora diversas formas de construir conocimiento. Es por ello que afirmamos que el saber de los derechos humanos es un saber holístico al que se accede no sólo desde el plano intelectual-cognitivo, sino que también desde lo afectivo, lo corporal, lo subjetivo e intersubjetivo. De allí que la metodología se abre al campo del lenguaje metafórico, artístico, corporal, sin dejar de lado lo teórico,

lo informativo y descriptivo, pero legitimando en todas ellas formas diferentes de conocimiento.

Queremos llamar la atención sobre la importancia del **lenguaje corporal** para una educación en derechos humanos. Este ayuda, por una parte, efectivamente a generar un rico ambiente de conocimiento y de confianza creciente entre los participantes y, por otra -al incorporar diferentes dinámicas que permiten la expresividad a través del cuerpo, más que de la palabra-, posibilita un espacio de encuentro del participante consigo mismo que lo predispone más positivamente hacia su interioridad, afirmando su autoestima. Hay también dinámicas que luego se convierten en metáforas que serán usadas para abordar algunos temas vinculados a los derechos humanos.

Pero también el saber de los derechos humanos es un saber integrador porque integra profundamente la subjetividad de los participantes. Se trata de un proceso de construcción de un pensar, sentir y actuar desde los significados propios que le otorgan seres de carne y hueso; profesores, alumnos, padres de familia, miembros de la comunidad, a su existencia.

V.2 Los Aportes de la Pedagogía Crítica

Entre las múltiples dimensiones que un trabajo pedagógico como éste encierra, nos detendremos ahora en aquella **visión pedagógica** que funda e inspira nuestro quehacer. Nos referimos a **la pedagogía crítica.**

Esta concepción se inspira, a su vez, en diversas fuentes y propone sus propias apuestas pedagógicas. En estas líneas esbozaremos algunas de ellas. En particular, nos queremos referir a aquellas reflexiones que ponen al currículum como el eje articulador del mundo escolar. En nuestra experiencia, ha sido precisamente el currículum el espacio privilegiado de nuestras búsquedas.

Por ello, nos resulta especialmente interesante la mirada que desde esta óptica se desarrolla frente a la racionalidad instrumental y su influencia en la pedagogía; en relación a su crítica frente al carácter reproductor del currículum y a las posiciones que marginan a los profesores de la elaboración curricular.

Todo ello, por cuanto educar en derechos humanos en el marco de la escuela implica una mirada no sólo de la escuela en su conjunto, sino que, además, y de una manera más específica, sobre todas las dimensiones del currículum.

Crítica a la Racionalidad Instrumental que subyace en la elaboración del currículum

La teoría crítica se inicia hacia la segunda década del siglo XX como reacción a los planteamientos positivistas e interpretativos que han dominado a las ciencias.

Wilfred Carr y Stephen Kemmis en su obra **Teoría Crítica de la Enseñanza** señalan que los primeros teóricos críticos (Horkheimer, Adorno, Marcusse, todos de la Escuela de Frankfurt) repararon en la forma en que la racionalidad instrumental del positivismo empezaba a producir una complacencia tanto en lo referido al papel de la ciencia en la sociedad, como a la naturaleza de la misma ciencia. El papel de la ciencia se convertía en técnico: alimentar el razonamiento instrumental y proporcionar los métodos y los principios para resolver los problemas técnicos de la producción de resultados determinados previamente.

En cuanto a la ciencia misma, se había convertido en doctrinaria, convencida de tener resueltos los problemas esenciales de la naturaleza de la verdad, y se había reducido a la filosofía de la ciencia el campo de la epistemología. Se tenía la convicción de que la ciencia había llegado a ser «cientificista» y se creía en su poder supremo para responder a todas las cuestiones significativas.

La racionalidad instrumental le otorga el basamento conceptual a la concepción tecnológica de la educación y al enfoque racional para planificar, desarrollar, implementar y evaluar currículum. La racionalidad instrumental satura la conciencia de los educadores y de las instituciones educativas y las controla utilizando el lenguaje de la ciencia, de la eficiencia, de la empresa, de la utilidad y de la eficacia.

Bajo la perspectiva de la racionalidad instrumental, si la educación quiere avanzar, es decir, ser progresista, ser útil, satisfacer necesidades sentidas, ser eficiente, económica, eficaz, cumplir con sus propios cometidos, debe plantearse en términos de la racionalidad científica, que, en última instancia, es la racionalidad tecnológica. Las analogías que se proponen para definir la educación desde este punto de vista proveen de una serie de metáforas que ligan lo educacional con la empresa, al alumno con el consumidor, a la mente con la máquina, a las ideas con productos, al currículum con los artículos de consumo, etcétera. Basta con analizar algunas expresiones propias de la cotidianidad educativa para constatar cómo el lenguaje empresarial-instrumental-racional, ha penetrado en lo educativo. Es usual escuchar expresiones como: «Vale la

pena invertir en educación»; «someteré a los alumnos a pruebas de entrada y salida»; «calidad de la educación»; «a ese alumno le falta un tornillo», «es un profesor muy productivo», «un paquete instruccional»; «hay mercado para la innovación educacional»; «el aporte que la educación hace...»; «el niño es una materia prima moldeable»; «el adulto es un producto acabado», etcétera.

Todo es normativo, no idiosincrático; el alumno es reducible en esta racionalidad a una constante. Hay necesidad de centrarse en lo que es común para la mayoría de los miembros de la sociedad. Quien fija lo que es mayoritario no es problema. Las diferencias, los rasgos distintos, no interesan, son insignificantes. Los objetivos son generales, son para todos, indistintamente. El aprendizaje es una conducta a moldear bajo las leyes del conductismo. Esto es posible, porque el individuo es una constante.

Crítica al carácter reproductor del currículum

Gran parte de la teoría crítica del currículum se ha centrado en develar cómo el currículum, en su proceso de seleccionar la cultura, organizarla para su enseñanza y transmitirla, funciona como mecanismo de reproducción social.

El supuesto subyacente, en la mayoría de las teorías reproduccionistas, es que la educación juega un rol mediatizador entre la conciencia individual y la sociedad en su conjunto.

Entre los exponentes más analíticos en la perspectiva de la reproducción cultural y que tienen una importante incidencia en la temática del currículum que estamos abordando, podemos mencionar a Michael F. D. Young y su análisis sobre la distribución social del conocimiento. En el mismo sentido, el concepto de «violencia simbólica», que Bourdieu desarrolla, explicita la imposición por parte de la acción pedagógica de una serie de significaciones propias de un sector de la sociedad, pero que aparecen como las únicas legítimas, ocultando lo que se esconde tras esas significaciones. Basil Berstein, por su parte, ha develado los códigos que subyacen a los modos de seleccionar, organizar y transmitir el conocimiento educativo.

La crítica al currículum en su carácter reproductor es una invitación dirigida tanto a los especialistas en currículum como a los maestros, para asumir una actitud cuestionadora frente al saber que se selecciona, se organiza y se transmite. Es, como lo señala Appel, abandonar la actitud no problematizadora que se tiene respecto del saber académico, aceptándolo

como dado, neutro e incuestionable. Se trata -en especial en el contexto de nuestros países latinoamericanos- de preguntarse críticamente por qué sectores importantes de la cultura de la cotidianidad, aquella que tiene relación con los hombres y mujeres de carne y hueso, aquella que está vinculada a la cultura popular, a la cultura de los grupos indígenas, de los campesinos, de la heterogeneidad cultural, no tienen tiempo y espacio en el currículum.

En nuestras realidades es importante comprender el rol que el Estado juega en la reproducción. Cómo el Estado, cual ofertante central de la escolaridad, distribuye desigualmente calidades educativas a través del currículum.

Crítica a las posturas que marginan a los profesionales de la educación de la elaboración del currículum

En esta perspectiva crítica se cuestiona la marginación a que se ha sometido al profesor en la elaboración del currículum y, por consiguiente, a la dependencia y carencia de autonomía profesional a la que se lo ha expuesto. Se pone en duda el currículum que preespecifica todo de antemano desde fuera de la práctica docente. Esta marginación convierte al profesor en un simple ejecutor de normas y coadyuvante de la función reproductora de la escuela.

Se conceptualiza el currículum como un proyecto a experimentar en la práctica, pero no en el sentido de trasladar principios teóricos a la acción o de adecuar la práctica a las propuestas educativas, sino que en el enfrentamiento directo del docente con la realidad del aula.

Uno de los autores que ha criticado los postulados del currículum tecnológico y que ha experimentado en un currículum de proceso, es Lawrence Stenhouse. Este educador sostiene que la investigación y el desarrollo del currículum deben pertenecer al profesor. Fundamenta esta afirmación con los argumentos que siguen:

En primer lugar, señala que las ideas educativas recogidas en libros no son asimiladas fácilmente por los profesores, mientras que la expresión de ideas que fundamentan el currículum las expone a su comprobación por parte de los profesores y establece así una igualdad de discurso entre quien propone y el que comprueba la propuesta.

Se trata de la idea relativa a una ciencia educativa en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica. No existe, desde luego, determinación alguna en cuanto a los orígenes de la propuesta o la hipótesis sometida a comprobación. Su autor puede ser un

profesor u otro profesional de la educación. Lo esencial es que la propuesta no sea considerada como una recomendación no cualificada, sino más bien como una especificación provisional que sólo pide ser sometida a la prueba de la práctica. Tales proposiciones presumen ser más inteligentes que correctas.

En segundo lugar, Stenhouse define el currículum como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y no como un conjunto de materiales o un compendio del ámbito a cubrir. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación.

Por último, apunta hacia un diseño de investigación basado en estas ideas, admitiendo que un currículum es un medio de estudiar los problemas y los efectos de realizar cualquier línea definida de enseñanza. La cualidad única de cada clase escolar supone que toda propuesta -incluso a nivel escolar- precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase.

El ideal es que la especificación del currículum aliente una investigación y un programa de desarrollo personal por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza.

En pocas palabras, toda investigación y todo desarrollo bien fundamentado del currículum -ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, de un grupo de trabajo en un centro de profesores o de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional- estará basado en el estudio realizado en clases escolares. Descansará, por tanto, en el trabajo de los profesores.

V.3 Renovación en la Concepción de Perfeccionamiento Docente

Considerando que el propósito buscado a través de nuestros cursos y talleres es que profesores y profesoras se apropien de la propuesta educativa de los derechos humanos y desarrollen alternativas para su incorporación en los diversos niveles del currículum y destinadas a una diversidad de destinatarios, se requiere un perfeccionamiento orientado a la modificación de roles, más que a cambiar técnicas y métodos, pues resulta imprescindible que los maestros se cuestionen su relación con la práctica.

En esa perspectiva, comprendemos que no podríamos situarnos en una

concepción tradicional del perfeccionamiento docente de carácter más instrumental sostenido exclusivamente en el dominio de contenidos y de recursos metodológicos. Por el contrario, nos instalamos en un perfeccionamiento docente que pone en su centro al sujeto, comprendiendo que la transmisión de conocimientos en el aula y todas las interacciones que allí ocurren están marcadas por la elaboración de los sujetos que participan en dicha situación.

Específicamente mirado desde la educación en derechos humanos, un perfeccionamiento de profesores en esta materia agrega a esta concepción algunas particularidades fundadas en el saber de los derechos humanos. Específicamente, formulamos tres características. A saber:

Los derechos humanos constituyen una concepción educativa. La tesis central es que los derechos humanos no sólo constituyen una temática que debe ser enseñada, sino que, además, son elementos fundacionales de una concepción educativa que orienta y direcciona un pensar y un quehacer curricular y pedagógico. La concepción educativa a la que estamos haciendo referencia tiene como columna vertebral valórica el respeto irrestricto a la dignidad humana, la que se construye social, personal y colectivamente como fruto de la libertad, de la justicia, de la solidaridad y de la realización humana.

El saber de los derechos humanos se construye en la interacción de la experiencia personal y colectiva, del posesionarse social que tienen los actores sociales y del conjunto de sus representaciones simbólicas y universales. Por consiguiente, éste no es un saber estático, cosificado en textos, declaraciones y códigos, sino que se recrea y reelabora permanentemente en la intersubjetividad y en el enfrentamiento con el contexto.

El saber de los derechos humanos emerge, fundamentalmente, cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones entre un discurso de respeto de los derechos y la realidad social, familiar y escolar que se encarga de violarlos.

En consonancia con estas tres características que hemos desatacado, postulamos una concepción metodológica del perfeccionamiento docente en derechos humanos, que se centra en la relación horizontal y participativa propia del taller.

En esta perspectiva, un aspecto metodológico básico para el óptimo desarrollo del trabajo es abrir los espacios para una **participación** equitativa y creativa, de tal modo que las impresiones, experiencias y perspectivas de los participantes enriquezcan lo más posible los contenidos y las actividades propuestas por el Taller. Por ello, ponemos énfasis en la **construcción colectiva del conocimiento** como un principio fundamental del trabajo del Taller. Se

trata entonces, de romper con los esquemas escolares tradicionales y facilitar un proceso de construcción del conocimiento a partir de la interacción generada en el grupo. De este modo se incorporarán al taller tanto aquellos saberes locales y experienciales que cada uno traiga desde su realidad y desde su vida, como aquellos saberes más genéricos y teóricos que estructuren a aquellos.

Otro aspecto metodológico importante para el funcionamiento del taller de perfeccionamiento es el **trabajo autogestionado**, es decir, la capacidad que tenga el grupo para generar su propia dinámica y proceder en forma autoorientada. La preparación de los materiales, la regulación del tiempo de trabajo, la distribución de las tareas, etc. es preocupación de todos y cada uno de los miembros del taller, debiendo atender siempre al desarrollo fluido y oportuno de las actividades.

Así entendidos, los talleres favorecen de manera decidida la participación activa, el debate y la toma de decisiones por parte de profesores y profesoras. Asimismo, incorporan el trabajo del **lenguaje corporal**, el cual aporta un enfoque pedagógico que intenta recuperar la riqueza, profundidad y dinamismo que se encuentra comprometido en todo acto o situación de aprendizaje, ya que las variables cognitivas, emocionales y experienciales de los sujetos se integran y refuerzan recíprocamente. En este sentido, el diseño y ejecución de los talleres incluye secuencias organizadas de ejercicios físicos, dinámicas y juegos grupales, que implican la movilización y sensibilización del cuerpo como órgano perceptivo y comunicativo.

V.4 Una Visión Curricular Problematizada

La problematización del saber de los derechos humanos constituye una concepción de planificación del contenido curricular que propone seleccionar y organizar estos contenidos en torno a problemas en que se complejizan comprensiones valóricas y comprensiones de los Derechos Humanos. Es decir, se trata de identificar situaciones problemáticas en las que valores, normas y/o derechos se ponen en tensión y penetrar en su análisis con el fin de comprender la compleja trama de relaciones en que los derechos humanos se hacen vigentes. Así entendida, esta propuesta aporta una concepción para diseñar el currículum tanto a nivel de los planes y programas de estudio, de los textos escolares, de las guías metodológicas, como del trabajo en las instituciones educativas y en las salas de clases.

La propuesta problematizadora incorpora una visión integradora para articular el currículum. Conceptualiza los derechos humanos como un contenido que no se agota en lo meramente informativo, sino que introduce de manera globalizante lo afectivo, lo corporal, lo social y lo político, entretejiendo las significaciones que diferentes actores le confieren a este conocimiento.

Todo esto sugiere, sin duda, que los diseños de planificación centrados en listas de contenidos o en torno a objetivos y habilidades son muy limitados. Se requiere de diseños más versátiles, abiertos, susceptibles de transformaciones permanentes, capaces de configurarse en el enfrentamiento con la realidad cambiante.

Se trata de asumir una actitud pedagógica frente a un conocimiento que necesariamente conlleva incertidumbres, imprecisiones, más preguntas que respuestas, cuestionamientos, tensiones, conflictos. Efectivamente, las situaciones vinculadas a los derechos humanos, se hacen conflictivas, en muchas ocasiones porque están en juego intereses distintos. Pensemos en las tensiones que surgen entre la libertad y la igualdad, entre los intereses público y privado, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden, entre la justicia y la misericordia, entre la vida y el sufrimiento, entre la libre expresión y la seguridad, entre lo deseable y lo factible. Desentrañar estas contradicciones, comprender los subyacentes que las sustentan, analizar las consecuencias que éstas tienen -tanto en el plano individual como social- y, por sobre todo, levantar propuestas tendientes a producir los cambios que permitan superarlas, es, sin duda, una tarea central que debe proponerse una educación para los derechos humanos.

En esta perspectiva, **la problematización constituye un imperativo a enfrentar en la educación para los derechos humanos,** ya que por su naturaleza propia, éstos siempre se plantearán en la disyuntiva existente entre su vigencia y su atropello, entre un discurso que induce a su cumplimiento y una realidad que los infringe, entre una escuela que postula -como doctrina pedagógica- el respeto al niño y al adulto y una misma escuela que en su cotidianidad diaria los conculca.

Por ello, la Propuesta Curricular Problematizadora busca promover en los alumnos una postura crítica, cuestionadora, capaz de identificar la trama de supuestos, principios y conceptos que articulan el saber de los derechos humanos; cuando se develan las tensiones valóricas que dicho saber posee no sólo en su planteamiento teórico, sino que, por sobre todo, en sus múltiples manifestaciones prácticas; cuando se penetra al interior de las relaciones de poder que subyacen en

el saber de los derechos humanos. En otras palabras, cuando el alumno establece con el conocimiento de los derechos humanos una **relación significativa** que presupone su involucración en la resolución de un determinado problema.

VI. ESTRATEGIA METODOLOGICA PARA LA IMPLEMENTACION DE LA PROPUESTA

VI.1 Perfeccionamiento de Profesores

La estrategia metodológica que ha acompañado la realización de los talleres de perfeccionamiento de profesores para la educación en derechos humanos, como resultado de la experiencia, ha quedado definida en los términos que sigue:

Objetivos:

+ Percibir y analizar las relaciones que se dan al interior de la comunidad escolar que facilitan o impiden educar en y para los derechos humanos.

+ Motivar en los educadores el interés y la voluntad de incorporar la temática de los derechos humanos tanto al currículum manifiesto como el currículum oculto de la escuela.

+ Conocer y experimentar algunas metodologías y recursos pedagógicos que favorezcan el ejercicio y aprendizaje de los derechos humanos y en que cada uno sea agente participativo, autónomo y creativo.

+ Plantear una visión globalizadora de los derechos humanos que trascienda la tradicional acepción jurídico-política a la que se les restringe.

+ Ofrecer una concepción de diseño curricular distinta de los diseños tecnológicos de planificación y que permita diseñar el currículum desde una perspectiva problematizadora en derechos humanos.

Secuencia de actividades

Los Talleres se estructuran en dos fases consecutivas. La primera fase plantea una visión globalizadora de los derechos humanos que trasciende la acepción jurídico-política a la que se los restringe y, a la vez, sensibiliza en la necesidad de su incorporación a todas las instancias del currículum escolar. La segunda fase se plantea la reflexión curricular problematizadora. Al interior de estas fases se articulan actividades como las siguientes:

Diagnóstico

El diagnóstico se propone indagar, recoger y comunicar las representaciones sociales de los derechos humanos que posean los participantes y, de este modo, permitir que confluyan las diversas subjetividades presentes y que sean develados los supuestos teóricos, los intereses, las vivencias y las significaciones que los profesores otorgan a los derechos humanos.

Otro objetivo del diagnóstico es distinguir la relación que los profesores establecen entre su quehacer pedagógico e institucional en la escuela y los derechos humanos, es decir, ir develando cómo estos derechos se traducen en la cultura escolar.

Experiencias personales en derechos humanos

Se entiende el aprendizaje en y para los derechos humanos como un proceso en que se participa en forma integral. Esto significa también con la historia y las experiencias personales, con los recuerdos y afectos.

Desde esta perspectiva, el propósito de esta unidad es permitir que las experiencias personales en derechos humanos puedan contactarse con otras experiencias en forma dialogal, abierta y en un clima de confianza, permitiendo de esta manera una comunicación más profunda.

También se pretende que a través de esta comunicación los participantes se abran y ubiquen en el lugar del otro, reconociendo el valor de las diferencias y visualizando los conflictos y tensiones que surgen de esta relación.

Análisis de la experiencia educativa

Fundamentalmente esta actividad propone a los profesores rescatar,

valorar y compartir algunas experiencias educativas en derechos humanos realizadas por los propios participantes en el ámbito de la escuela, a fin de recrear una nueva propuesta factible de ser replicada. Se pretende, entonces, resignificar aquellas experiencias que hayan sido aportadoras para un aprendizaje en derechos humanos y reconocer en ellas los elementos más relevantes que permitan orientar una propuesta educativa en derechos humanos.

La metodología de trabajo tiene el propósito de ofrecer a los participantes el acceso a una comunicación basada en el lenguaje teatral y valorar éste como un recurso que en sí mismo despliega otras dimensiones de la expresión humana. A través del teatro, además, se pueden identificar los conflictos y problemas que emanan de una situación educativa.

Centros de Interés

La actividad Centros de Interés abre un espacio a los profesores para que a partir de sus intereses personales puedan elegir y profundizar en un tema específico vinculado con la escuela y los derechos humanos, reflexionando en conjunto en torno a las experiencias prácticas de cada uno y las interrogantes teóricas que este contenido plantea.

La modalidad de trabajo sugerida -en grupos y empleando múltiples recursos expresivos- tiene como objetivo posibilitar una reelaboración de la construcción colectiva del conocimiento y, a la vez, adentrarse más profundamente en la exploración y descubrimiento de nuevos lenguajes y nuevas formas de contacto.

Elaboración de un diseño curricular problematizador

Las actividades de esta unidad pretenden develar aquellas contradicciones de la realidad social, de los contenidos programáticos y la cultura de la escuela y reflexionar en torno a ellas a fin de cuestionarse y comprender los aportes de la «problematización» a una educación en y para los derechos humanos. Se pretende intencionalmente influir en los maestros para que, en la temática de los Derechos Humanos, opten por un diseño distinto a los diseños tecnológicos de planificación que han utilizado durante las últimas décadas.

Cabe señalar que las actividades del Taller finalizan con la realización de los participantes en sus lugares de origen de una acción educativa en derechos humanos. Esta es la forma que el Taller tiene de evaluación.

VI.2 Implementación de la Propuesta Curricular Problematizada

En su conjunto, la Propuesta Problematizadora se traduce en una propuesta formativa que aspira a concretar en el espacio educativo las ideas - fuerza de esta concepción curricular. En su estructura básica se busca el desarrollo integrador de lo cognitivo y lo afectivo, lo vivencial y lo racional, lo colectivo y lo individual, lo imaginativo y lo lógico. En esta propuesta sugerimos un diseño de planificación cuyos pasos deben ser recreados por quienes se inspiren en ellos.

En términos generales, este diseño requiere de un **diagnóstico** previo de las necesidades y posibilidades del alumnado para asumir una acción pedagógica problematizadora. Este diagnóstico es realizado por el profesor con el propósito de **delimitar el problema** motivador y de ponderar las posibles fuentes y vías de entrada que permitirán diseñar una propuesta problematizadora. Una vez realizado este diagnóstico preliminar, podrá el profesor estructurar, diseñar e implementar su propuesta.

Por ello, hemos ordenado esta presentación en los siguientes momentos:

+ el diagnóstico previo y delimitación del problema que el profesor o profesora realiza en función de lo que desea proponer;

+ la elaboración pedagógica del problema y su articulación conceptual en lo que hemos llamado **red de planificación**;

+ la estrategia de implementación.

A. Diagnóstico del profesor y delimitación del problema

Pareciera simple, pero diagnosticar necesidades es una tarea altamente compleja. En el mundo de la pedagogía asumimos frecuentemente los diagnósticos que nos aportan los planes y programas, de modo que nuestra tarea consiste principalmente en la implementación de estos programas previamente diseñados. De ahí que se haga necesario mirar con mayor detención el momento del diagnóstico. No es este el espacio para entregar técnicas o recursos para diagnosticar adecuadamente. Creemos que existen buenos materiales de apoyo al respecto que se pueden consultar. Aportaremos, sin

embargo, algunas reflexiones generales que permitan ir focalizando mejor el sentido de este diagnóstico.

Dado que este diseño de planificación está centrado en torno al análisis y comprensión de **situaciones problemáticas** de derechos humanos, nos referiremos, en primer lugar, a las **fuentes de posibles** de situaciones problemáticas que hemos identificado. En segundo lugar, aportaremos algunos **criterios básicos** que faciliten y orienten la delimitación del problema de modo que se logre la pertinencia del diseño en el contexto escolar en el cual ha de aplicarse.

Situaciones problemáticas

Los problemas, como lo hemos señalado con anterioridad, emergen desde las tensiones valóricas y cognitivas que los alumnos confrontan en la familia, en la escuela, en la comunidad o en la sociedad. Estos dilemas valóricos pueden situarse, también, al interior del currículum, vale decir en los contenidos programáticos, en los textos de estudios, en el discurso del profesor. Igualmente las situaciones conflictivas se ubican en la cultura de la escuela, en los mensajes formativos ocultos y subyacentes en las interacciones interpersonales entre profesores y alumnos, etcétera.

i) **Situaciones problemáticas en la vida cotidiana:** Situaciones problemáticas que conllevan contradicciones referidas a la cotidianidad familiar, comunal o de la sociedad en su conjunto y en la cual se involucran derechos humanos hay muchas.

Pensemos, para citar algunos ejemplos, en las contradicciones que se producen entre un discurso que afirma y ratifica universalmente el derecho que el niño tiene a recibir educación y la situación de millones de niños que trabajan tempranamente en labores duras e insanas que cierran el camino a la escuela.

De igual forma, los alumnos enfrentan contradicciones que se generan como resultado de las evidentes violaciones que se producen a la libertad de opinión y expresión en el ámbito familiar y social. Muchos viven al interior de sus familias los conflictos que emanan de injustas remuneraciones que sus padres reciben por sus trabajos, conocen de la cesantía, la discriminación, la injusticia, etcétera. Dado al acceso que hoy tienen a la televisión pueden conocer de cerca y a veces de forma muy vivencial los problemas de la guerra, de las migraciones de refugiados, de las discrimi-

naciones e intolerancias étnicas, religiosas, de género. Conocen de cerca las contradicciones que se producen como fruto de los modelos de desarrollo que desconocen los efectos ecológicos, ambientales, psicológicos que producen en sus medios sociales y en sus vidas personales.

ii) **Situaciones problemáticas en el currículum manifiesto:** Como hemos señalado, las situaciones problemáticas que derivan en contradicciones valórico-cognitivas y que pueden conflictuar a los alumnos no se ubican sólo en la realidad cotidiana y social en que viven, sino también en los contenidos temáticos y en la cultura de la escuela. En la literatura, en el teatro, en las artes, en capítulos de la historia, en la biología, en la física, en definitiva, en sectores importantes del currículum explicito escolar, es posible identificar situaciones problemáticas que comprometen a los derechos humanos.

iii) **Situaciones problemáticas en la cultura escolar:** En la cultura de la escuela las situaciones que conllevan contradicciones referidas a los derechos humanos, en especial a los derechos de los niños y de los jóvenes, son numerosas. La escuela no desea que los alumnos las confronten. Una educación en y para los derechos humanos debería necesariamente hacerlo. Los problemas ligados al autoritarismo, a la intolerancia, a la discriminación de todo tipo, a la marginación etcétera, saturan en muchas ocasiones la cultura de la escuela.

Criterios a considerar en la delimitación del problema

Una vez escogida una situación problemática pertinente y de interés para el alumnado, se hace necesario «aterrizarla» a las posibilidades de los alumnos. Al respecto, sugerimos algunos criterios a considerar:

i) **El criterio del desarrollo evolutivo de los alumnos:** Un criterio para seleccionar y priorizar los problemas que pudieran trabajarse en el aula, es el nivel de desarrollo cognitivo y moral del grupo con que se trabajará. Sin lugar a dudas que con el fin de que alumnos y alumnas puedan penetrar en la complejidad de las contradicciones y crecer cognitivamente en el enfrentamiento que éstas les generan, se requiere que los problemas se ubiquen en sus etapas de desarrollo.

ii) **El criterio de las necesidades personales y colectivas:** Un criterio adicional que el maestro pudiera utilizar con el fin de priorizar entre una gama amplia de problemas es el de las necesidades que tienen los alumnos, sus familias o comunidades y que se vinculan directa o indirectamente con los derechos humanos. Ciertamente que la insatisfacción de necesidades básicas relacionadas con los derechos humanos se convierte fácilmente en situaciones problemáticas.

Ahora bien, comprendiendo que es difícil jerarquizar las necesidades básicas y que es más aceptable la tesis de que las necesidades deben ser concebidas como un todo interrelacionado, se pueden, no obstante, establecer algunas prioridades entre éstas. Queremos insistir en que de ninguna manera estamos sugiriendo hacer distinciones entre verdaderas o falsas necesidades, ni tampoco entre necesidades reales o irreales, entre «buenas» o «malas» necesidades. Asumimos, más bien, el punto de vista del reconocimiento de la existencia de necesidades acorde a los criterios que se inspiran en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Esta tarea de detectar las necesidades insatisfechas más apremiantes y que se relacionan con los derechos humanos, no es del todo tan compleja si el maestro-diseñador realiza un buen diagnóstico con los miembros del grupo con que trabajará, con las familias y la comunidad en la que éstos viven. Además, podría consultar los diferentes estudios que se han realizado y que describen, a veces con mucho dramatismo, las carencias en las que viven sectores importantes de nuestras poblaciones campesinas, indígenas, urbano-marginales, etcétera.

B. Momento de elaboración pedagógica de la propuesta

El diagnóstico preliminar arroja múltiples alternativas de problemas para trabajar en la escuela sobre los cuales es necesario hacer opciones. Resueltas estas opciones, se requiere mirarlas más detenidamente y esbozar una planificación y una estrategia de implementación en el contexto de sus diversas dimensiones.

Articulación conceptual en la red de planificación

Con el objeto de **ordenar** todos los elementos identificados en el diagnós-

tico y de facilitar la implementación de la propuesta problematizadora, se sugiere que el profesor diseñador elabore una **Red de Planificación** del **problema seleccionado.**

La red posibilita establecer las relaciones existentes entre diferentes dimensiones que **previsiblemente** acompañarán el análisis de un problema, de forma que se convierte en una herramienta útil para la tarea docente propiamente tal. Entre estas dimensiones sugerimos las siguientes :

+ núcleo del problema
+ lenguaje conceptual
+ valores y derechos
+ propiedades generales
+ situaciones de aprendizaje
+ toma de posición frente al problema

La red le permitirá al profesor ir focalizando el tratamiento del problema para evitar las posibles dispersiones.

En el esquema que se acompaña a continuación se puede observar que la dimensión ordenadora al que convergen todas las otras dimensiones es el **núcleo central o foco del problema.** Entendemos por tal a la presentación del problema, de una manera simple y delimitada, de modo que **se haga visible la tensión y/o dilema más sustantivo** del problema. Es decir, determinar el núcleo es algo más que darle un buen nombre al problema seleccionado.

El diagnóstico que realiza el profesor debe permitirle no sólo seleccionar un problema sino que, además, visualizar en él un posible núcleo que sea de interés y pertinente para sus alumnos. La sola precisión de este núcleo es, en sí mismo, un trabajo de particular complejidad y de la cual dependerá la calidad de la propuesta pedagógica que se funda en él. En algunas propuestas, la delimitación del núcleo puede ser el punto de arranque; en otras, el punto de llegada. Lo fundamental es que el profesor tenga desde el diagnóstico claridad en cuanto al problema específico que le interesa trabajar con el grupo.

El lenguaje conceptual se ha ubicado por debajo del núcleo del problema, con el fin de denotar que, para el propósito de que los alumnos puedan penetrar en el problema y en sus contradicciones, se requiere de una base de sustentación conceptual y de prerrequisitos básicos. Por lenguaje conceptual estamos entendiendo a todo aquel conjunto de conceptos vinculados y vinculables al problema seleccionado y que es necesario manejar para un adecuado trata-

miento del mismo. El diagnóstico del profesor debe adelantar algunos de estos conceptos; el debate con los alumnos incorporará, seguramente, otros.

Hemos optado por colocar los **valores y derechos** vinculados al núcleo del problema por sobre éste y arriba, con el fin de indicar gráficamente que el problema surge de las tensiones valóricas y de derechos que encierra.

Nuevamente, y sólo con fines esquemáticos, hemos pensado circundar la totalidad del problema con sus propiedades generales, a saber: sus **antecedentes, causas, consecuencias, preguntas, informaciones,** etcétera, con el objeto de señalar que una adecuada planificación exige ver el problema desde perspectivas distintas, precisando los contextos, desarrollos y circunstancias que lo han determinado. Las flechas indican las interacciones mutuas y diversas.

Las **condiciones o situaciones de aprendizaje** hacen posible que los alumnos se involucren en la propuesta, accedan al núcleo del problema, lo analicen, lo comprendan, y desde sus propias ópticas, formulen **alternativas de opción frente al problema.**

Los alumnos en el proceso de aprendizaje podrán modificar cualquiera de estos elementos de planificación. Sin embargo, es importante que el profesor, precisamente en la planificación, considere con prioridad al proceso de enseñanza algunas de las posibles situaciones que enfrentarán los estudiantes.

C. Estrategias de aprendizaje

Con el diagnóstico y la red de planificación, el profesor está en condiciones de esbozar su propia estrategia de aprendizaje, es decir, situaciones a través de las cuales motivará la **sensibilización** de los alumnos frente a su propuesta problematizadora, de suerte que se involucren en ella, la hagan suya y se estimulen para profundizarla. En otras palabras, crear condiciones tendientes a involucrar afectivamente al grupo en el problema, de manera que tomen una posición frente a éste, desarrollen una actitud positiva de cambio y promuevan las acciones que hagan posible asumir opciones frente al mismo.

Por problematizar a los alumnos no entendemos «crearles problemas o dificultades» artificiales, sino colocarlos en una situación de alerta y de discusión que les induzca a **comprender críticamente** el saber de los derechos humanos, en tanto éste es un conocimiento que los cuestiona profundamente a ellos también en aspectos muy relevantes y fundamentales de sus vidas. El problema seleccionado tendrá sentido para el grupo si responde, como hemos

visto con anterioridad, a las etapas de desarrollo de los alumnos y a las necesidades escolares, sociales y de contexto en que éstos viven.

El profesor debe planificar **situaciones creativas** que permitan que los alumnos detecten el conflicto y tomen posición al respecto. Juegos, simulaciones, foros, discusiones, cúmulo de ideas, trabajos grupales, etcétera, son recursos que el profesor puede utilizar para sensibilizar a los alumnos. Es fundamental que éstos descubran por sí solos el dilema, penetren en el juego de las contradicciones, detecten y se sorprendan de los quiebres y las incertidumbres que el problema plantea, perciban los intereses contrapuestos, las incompatibilidades de valores y objetivos.

En este sentido, resultan pertinentes todas aquellas metodologías que confrontan ideas, principios, posiciones, puntos de vista, lo que incrementa la participación de los estudiantes. Situaciones inhibitorias, en donde no hay posiciones encontradas y no se permiten las ideas discrepantes, no sólo son poco estimulantes y poco creativas, sino que, además, transforman el saber de los derechos humanos en un saber abstracto.

En el marco de la **situación problemática** planteada es importante que los participantes de la actividad **reúnan información**, de modo que puedan precisar las características, causas, consecuencias y racionalidades que subyacen al problema seleccionado, así como el lenguaje conceptual vinculado al mismo y, fundamentalmente, los derechos y valores involucrados.

Se establecerán igualmente los supuestos, **hipótesis** y teorías del problema en cuestión. Todo esto exige del grupo una revisión conceptual, histórica y social del problema. En otras palabras, se asume una perspectiva de investigador reflexivo.

En forma permanente durante este proceso es necesario que se precisen los **límites** y el **foco** del problema que se desea que los alumnos enfrenten, ya que no pocas veces, por indefinición del núcleo central de lo que se quiere abordar, tanto los profesores como los alumnos se van, como se dice vulgarmente, por «las ramas», dificultándose con ello un buen proceso de planificación, de enseñanza y de aprendizaje. Sólo entonces será posible proveer a los alumnos de una visión más acabada de los elementos y factores que permiten definir las características generales y específicas que determinan y contextualizan las tensiones del problema seleccionado.

Durante la elaboración de su propuesta, el maestro necesitará diseñar condiciones que estimulen y enseñen a los alumnos a reunir información pertinente. Cuando la situación problemática está relacionada directamente

con el contexto social en que los alumnos viven, reunir información significa aprender a entrevistar, observar, reunir evidencias, encuestar, etc. De igual forma, cuando el problema se vincula con contenidos programáticos, el profesor debiera inducir a los alumnos al análisis de textos comprensiva y críticamente, de manera que vayan sistematizando los elementos contradictorios que se encuentran en torno al problema.

La comprensión de un problema en Derechos Humanos y, por sobre todo, la posibilidad de profundizar en las contradicciones que plantea, requieren del **manejo de un lenguaje conceptual pertinente.** Distintos caminos se pueden seguir para que el grupo se acerque a este escenario conceptual y avance a niveles conceptuales de mayor complejidad, apropiándose de un lenguaje de derechos humanos.

Esto exige de los alumnos que identifiquen los **conceptos, hechos específicos, subconceptos, principios, procesos e interrelaciones fundamentales** que deben conocer o recordar, con el fin de poder abordar con propiedad el problema en cuestión. Pensar en los conceptos y principios que subyacen en un problema permite, además, que el proceso de comprensión de problemas sea una instancia propicia para que el alumno haga suyo un lenguaje que es importante adquirir toda vez que comprendemos que éste no sólo explica la realidad sino que, además, contribuye a construirla.

Por lo general, enfrentamos una situación problemática con **determinadas preconcepciones**, teorías apriorísticas o prejuicios. No llegamos a la situación como una tabla rasa. Esto es válido en especial cuando la situación problemática está referida al campo valórico e involucra derechos en donde siempre se tiene, de una u otra forma, experiencias previas, se ha reflexionado, conversado y discutido al respecto, aunque sea a nivel muy intuitivo.

Los profesores debieran estimular y crear condiciones para que los alumnos expresen y formulen sus **espontáneas hipótesis** de trabajo y las preconcepciones que tienen en relación con las causas que generan las contradicciones valóricas, las consecuencias que es posible prever como resultado de las contradicciones y relaciones valóricas y conceptuales que tiene la situación problemática. Es importante que los participantes expresen sin inhibiciones sus hipótesis respecto delproblema. «El cúmulo de ideas», la técnica del Philliph 66, las discusiones abiertas u otras técnicas grupales son condiciones y recursos metodológicos adecuados para las etapas iniciales del análisis. A medida que los alumnos exploren, reflexionen, reúnan información e investiguen, formularán **nuevas** hipótesis quizás más elaboradas y fundamentadas.

Un momento importante en la planificación y en la estrategia de aprendizaje de la propuesta problematizadora es aquel en el cual el profesor se formula las **posibles posturas** frente a las tensiones más sustantivas implícitas en la situación problemática. Al respecto es importante dejar en claro que son los alumnos los que asumen y fundamentan su propia posición, sin que éstas sean inducidas por el profesor.

Esta apuesta nos remite a la bien conocida y controvertida discusión relacionada con **el rol que el profesor debe jugar** en una educación transformadora y liberadora. El foco de esta discusión radica en los niveles de directividad y no-directividad que debe asumir el profesor. En este sentido, es atingente la concepción de Paulo Freire, quien señala que:

> «no existe educación no-directiva, porque la propia naturaleza de la educación implica la directividad. Pero no siendo neutro el educador, siendo directivo en su rol de educador, esto no significa que deba manipular al educando en nombre del contenido que el educador ya sabe a priori, es decir, a priori desde el punto de vista del educando.
>
> «Es por esto que yo vengo enfatizando insistentemente -incluso una vez más en este último libro- que el hecho de que la educación sea por naturaleza directiva no debe llevar al educador a caer en una posición espontaneísta.
>
> «Es decir, una posición según la cual, en nombre del respeto a la capacidad de pensar y a la capacidad crítica de los educandos, se deja a los educando librados a ellos mismos, se deja a las masas populares libradas a ellas mismas. Obviamente, una educación revolucionaria debe estimular esa capacidad crítica y autónoma de pensamiento entre los educandos» (Freire, 1985).

Sostenemos que, referidos a las situaciones problemáticas ligadas a los derechos humanos, penetrar en las confrontaciones valóricas y de intereses es la tarea educativa primordial. Ello requiere desarrollar una **postura dialéctica.** Lo dialéctico queda definido como el proceso a través del cual las contradicciones son explicadas mediante la integración en sistemas más comprehensivos que representan un «nivel más alto de verdad».

En esta postura, tanto el profesor como los alumnos deben, desde sus

propias experiencias, asumir un rol activo. Lo importante es sumar perspectivas, criterios y aportes en la comprensión del problema. Por ello, el profesor prefigura posibles opciones frente al problema que aportará dialógicamente en el proceso de enseñanza. Decimos dialógicamente para denotar que no impone opciones, sino que fundamenta sus contribuciones, aclara los supuestos que él maneja y a veces también aclara aquellos supuestos que utilizan los alumnos y que, en ocasiones, no pueden verbalizar; introduce nuevos elementos que contribuyen a la comprensión del problema, aclara dudas, etcétera. Todas estas tareas no pueden quedar sujetas al espontaneísmo o a la diletancia por parte del profesor, sino que requieren de su parte de una profunda reflexión.

Desde las diversas posiciones adoptadas en el grupo emergen **diferentes perspectivas de solución** a la situación problemática analizada. En rigor, no es posible pensar en «solucionar» lo planteado, ya que la vida continúa con sus propias complejidades desafiando a nuevas respuestas. Sin embargo, se requiere de un determinado cierre a la propuesta problematizadora que permita vivenciar y comprender el profundo sentido que tuvo todo el esfuerzo pedagógico.

Dado que estamos ubicados en el plano educacional las soluciones posibles no siempre pueden remitirse directamente a los aspectos prácticos y concretos. En otras palabras, en muchos casos el ámbito escolar no tiene ni la capacidad, la competencia, la vocación ni los recursos para poder actuar sobre algunos o todos los factores que determinan los problemas referidos a la propuesta analizada. En este sentido, a veces la educación puede ofrecer sólo soluciones cognitivas o actitudinales.

Sin embargo, miradas las cosas más de cerca, es posible observar que en la escuela las soluciones a los problemas, tal como los estamos entendiendo en este texto, pueden clasificarse en tres categorías: **las soluciones en la acción, las soluciones en las actitudes y las soluciones en el plano cognitivo.**

i) Las **soluciones en la acción** son aquellas que conducen a que los alumnos intervengan directa y activamente sobre el problema, contribuyendo con soluciones reales.
Sin duda alguna que esta categoría de soluciones es la que compromete en forma más inmediata a los participantes. Se asume que al intervenir en la realidad los estudiantes internalizan los valores y actitudes, modos de percibir e interpretar que la acción les demanda. Piénsese, por ejemplo, en los comportamientos que los alumnos

despliegan y los aprendizajes que se producen cuando participan en una campaña de alfabetización tendiente a promover el derecho a la educación, o cuando promueven una acción de forestación en su comunidad para asegurar el derecho a un ambiente descontaminado. Al interior de las soluciones en la acción se pueden identificar, a su vez, algunas subcategorías que van desde aquellas acciones que producen efectos directos como las mencionadas anteriormente, hasta otras que tienen efectos indirectos, pero que comprometen igualmente a los alumnos: por ejemplo, cuando los estudiantes salen a las calles a manifestarse por el derecho a la vida porque las autoridades no actúan frente a la violencia del Estado; o cuando envían cartas a los parlamentarios tendientes a que se aprueben leyes que aseguren un salario mínimo digno para los trabajadores.

Las acciones pueden remitirse también al ámbito escolar, con el propósito de resolver contradicciones ligadas a la vida escolar y que dicen relación con algunos derechos. Así sucede, por ejemplo, cuando los alumnos se organizan para hablar con el director en procura de un mayor respeto en una escuela que se dice centrada en los alumnos.

ii) Las **soluciones actitudinales** apuntan a cambios al nivel de las conciencias. En educación producir el desarrollo de la conciencia es un objetivo central. Ahora bien, referido a los derechos humanos, podríamos decir sin equivocarnos, que desarrollar conciencia de los derechos humanos y sus problemas constituye en sí un tipo de solución. Sobre este punto, hacemos nuestra la visión que Luis Weistein tiene al respecto:

«conciencia es darse cuenta, siempre parcial, siempre relativa, muchas veces contradictoria, pero intencional, apuntando hacia algo, un contenido, una meta. Conciencia de 'Los Derechos Humanos' es un darse cuenta, con toda la dinámica propia de este campo, de que todos los humanos son válidos. Es un fundamento para una conciencia específica de 'ese' derecho, de 'aquel' grupo, 'aquella' comunidad o esta persona que está siendo problematizada».

«Conciencia de los derechos humanos es conciencia humanista; es decir, 'un darse cuenta' de que la humanidad es una sola, es valiosa y es interdependiente. Más específicamente, la conciencia de los derechos humanos reconoce que este 'fenómeno' valioso, que nos involucra,

que somos nosotros, el 'fenómeno humano', requiere de nuestra participación intencional, de nuestra implicación, de nuestra solidaridad» (Weinstein, 1988).

La perspectiva de Weinstein refuerza la idea de que el educando al desarrollar una conciencia humanista en los términos que él utiliza, enfrentando las contradicciones, se involucra en un proceso de crecimiento personal, que en lo educativo significa una solución. El cambio de actitudes, la capacidad de sensibilizarse, de ponerse en el «otro», de disponerse a actuar, de aclarar tensiones personales, etcétera, constituyen en lo educativo un nivel de solución que no es despreciable.

Todavía en el plano de las soluciones actitudinales debemos señalar que las contradicciones subyacentes en un problema se convierten en un conflicto para los alumnos cuando éstos asumen una posición personal frente a aquél y se involucran en la solución del problema. Al intentar hacer esto se percatarán que existe también en el grupo-curso y en cada uno de ellos posiciones encontradas. El profesor debiera, en el proceso de planificación, pensar en las condiciones que desarrollen en los estudiantes un estilo colaborativo para abordar, analizar y solucionar el problema.

iii) **La solución cognitiva** es la más utilizada por los maestros y es aquella en que, a través de un método de análisis y discusión, los alumnos ofrecen soluciones discursivas e intelectuales a los problemas. Se profundiza en las significaciones que las contradicciones tienen y en los caminos y alternativas que pueden emplearse para solucionar el problema. La solución es entonces netamente cognitiva.

VII BIBLIOGRAFIA

COMISION NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACION (1991). «Algunas referencias específicas que deben iluminar el paisaje de la educación en derechos humanos». En: Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, Santiago de Chile.

COMISION DE EDUCACION FORMAL Y DERECHOS HUMANOS (1992). «Informe de la Comisión de Educación Formal y Derechos Humanos», Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

EDWARDS, Verónica (1991). «El concepto de calidad de la Educación»; Instituto Franesis, Ecuador.

FREIRE, Paulo (1985). Entrevista realizada por Rosa María Torres (s.p.i.)

MISGELD, Dieter (1993). «Hacia un Nuevo Humanismo. Modernidad, Derechos Humanos y Educación»; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago de Chile.

UNESCO (1974). «**Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Internacionales**»; Conferencia General de Naciones Unidas, París.

UNESCO (1978). «**Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos**», Naciones Unidas, Viena.

WEINSTEIN, Luis (1988). La Conciencia Humanista y los Derechos Humanos. En: Jorge Osorio y Luis Weinstein, editores, «La Fuerza del Arco Iris», Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Santiago, Chile.

VIII BIBLIOGRAFIA EQUIPO EDUCACION Y DERECHOS HUMANOS, PIIE

DONOSO, Patricio. Las Demandas de coherencia de una cultura respetuosa de los DD.HH. en Ensayos sobre DD.HH. CNRR, Santiago, 1993.

MAGENDZO, Abraham. Programa derechos humanos y educación formal PIIE-CEAAL. En torno a la relación entre currículum y derechos humanos. Una primera reflexión (parte I). Santiago, Chile: Piie, 1988. 51 páginas.

DELPIANO, Adriana y MAGENDZO, Abraham. La escuela formal, el currículum escolar y los derechos humanos. ***Educación y Cultura***. No.16, 1988. Bogotá, Colombia, 1988. pp. 5-8.

MAGENDZO, Abraham (editor). ¿Superando la racionalidad instrumental? Ensayos en busca de un nuevo paradigma para la educación y la discusión de los derechos humanos. Santiago, Chile: PIIE, 1991. 191 páginas.

MAGENDZO, Abraham; DONOSO, Patricio; VALLVÉ, Florencia y DUEÑAS, Claudia. Educadores en Derechos Humanos. Guía de capacitación. Proyecto Derechos Humanos y Educación Formal. Santiago, Chile: Piie, 1990, 76 páginas.

MAGENDZO, Abraham. DONOSO, Patricio. Diseño curricular y problematizador en la enseñanza de los derechos humanos. Santiago, Chile: Piie, 1991. 85 páginas .

MAGENDZO, Abraham y SOTO, Salvador. Escuela y Derechos Humanos. Santiago, Chile: Piie, 1991. 6 páginas. (mimeo).

MAGENDZO, Abraham. Principios y estrategias metodológicas en el perfeccionamiento de profesores para una educación en derechos humanos. **En:** ¿Cómo aprende y cómo enseña el docente? Informe de Seminario. Santiago, Chile: Piie, 1992. páginas.123-129.

MAGENDZO, Abraham; DONOSO, Patricio; DUEÑAS, Claudia; SOTO, Salvador; RODAS, María Teresa y VALLVÉ, Florencia. La propuesta educativa de los derechos humanos. Santiago, Chile: Piie, 1992. 17 páginas. (Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos N° 1)

MAGENDZO, Abraham; DONOSO, Patricio; DUEÑAS, Claudia; SOTO, Salvador; RODAS, María Teresa y VALLVÉ, Florencia. Diagnóstico y metodología en la enseñanza de los derechos humanos. Santiago, Chile: Piie, 1992. 22 páginas. (Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos N° 2).

MAGENDZO, Abraham; SIME Poma, Luis; DONOSO, Patricio; DUEÑAS, Claudia; SOTO, Salvador; RODAS, María Teresa y VALLVÉ, Florencia. Ejercicios para el desarrollo del lenguaje corporal en la educación en derechos humanos. Santiago, Chile: Piie, 1992. 22 páginas. (Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos N° 3).

MAGENDZO, Abraham; DONOSO, Patricio; DUEÑAS, Claudia; RODAS, María Teresa; SOTO, Salvador y VALLVÉ, Florencia. Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos. Santiago, Chile: PIIE, 1992. 21 páginas. (Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos N° 4).

MAGENDZO, Abraham; ABRAHAM, Mirtha y DUEÑAS, Claudia. Manual para profesores. Currículum y derechos humanos. Santiago, Chile: IIDH, 1993. 110 páginas.

MAGENDZO, Abraham y DUEÑAS, Claudia. La construcción de una nueva práctica educativa. Modalidades de capacitación de profesores en educación y derechos humanos. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos, 1994. 129 páginas.

MAGENDZO, Abraham; RODAS, María Teresa y DUEÑAS, Claudia. Educación formal y derechos humanos en América Latina: una visión de conjunto. Santafé de Bogotá: Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, 1993. 131 páginas.

MAGENDZO, Abraham (editor). Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica. Santiago, Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación - Piie, 1994. 188 páginas. (Colección Propuestas: N° 1)

Anexo 1

LOS DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACION FORMAL

PRESENTACION

En el mes de mayo de 1991 el Ministro de Educación, señor Ricardo Lagos Escobar, constituyó una Comisión de Trabajo para abocarse al estudio de la temática de los derechos humanos y su relación con la Educación Formal. El objetivo específico señalado a esta comisión fue la de elaborar una propuesta que permitiera la incorporación de esta tamática en el currículo escolar.

La composición de la Comisión permitió abordar la tarea propuesta desde una gran variedad de experiencias y perspectivas. Sus miembros procedían del mundo académico, de la investigación educacional, de la docencia escolar, de la dirigencia social, de instituciones de estudio y compromiso con la promoción y defensa de los derechos humanos. Varios de sus integrantes han realizado y realizan experiencias sobre el tema específico en el país y en el extranjero.

La Comisión pudo contar además con la presencia de especialistas de señalada competencia en el tema de los derechos humanos, así como de material y experiencias que se realizan actualmente en el país.

El Informe que se acompaña se enmarca estrictamente en el objetivo planteado por el señor Ministro. Se trata de una propuesta de aplicación del tema de los derechos humanos en el currículo escolar, es decir, en el ámbito de la Educación Formal. Consecuentemente, la Comisión abordó el tema desde una óptica esencialmente educacional y desde una definida perspectiva escolar.

La Comisión entiende que el respeto, promoción y vigencia de los dere-

chos humanos excede en mucho la capacidad educadora de la Escuela. La familia, los poderes públicos, las organizaciones sociales, los medios de comunicación, en suma la comunidad entera, son responsables de desarrollar una verdadera educación y cultura en y para los derechos humanos.

Pero, sin duda, la escuela es un espacio privilegiado para que esa cultura se desarrolle de un modo sistemático, permanente e intencionado. Las profundas raíces que echan en las personas la vivencia y los aprendizajes escolares contribuyen de una manera particularmente eficaz en la formación de valores, actitudes y conductas que acompañan al estudiante durante toda su vida. La incorporación de los derechos humanos en el proceso educativo representa una oportunidad excepcional para ir creando esa necesaria cultura en y para los derechos humanos.

El informe del que hacemos entrega se compone de tres partes:

1. Una breve introducción que fundamenta la necesidad de incorporar la educación en y para los derechos humanos en todos los niveles del sistema escolar.
2. Los criterios y modalidades de aplicación que pudieren emplearse para incorporar esta temática en el currículo escolar.
3. Las experiencias que esta educación en derechos humanos impone a los educadores y las formas de desarrollar el proceso de formación y capacitación de estos profesionales para responder a este nuevo desafío.

Los miembros de la Comisión desean dejar expresa constancia del elevado espíritu de comprensión de todos sus integrantes, lo que permitió superar las naturales u ocasionales diferencias en un clima de generosidad y amistad. El informe que se entrega cuenta con la aprobación unánime de la Comisión.

La Comisión desea destacar y agradecer el valioso aporte de las instituciones y personalidades que a solicitud del señor Ministro hicieron llegar en el primer semestre de 1992 sus observaciones y sugerencias a la primera versión de este informe. La general aceptación por el contenido del informe y las sugerencias por aspectos formales del mismo permitieron mejorarlo, a la vez que un inaceptable estímulo para los integrantes de la Comisión. En especial queremos agradecer a la Comisión de Derechos Humanos, Vicaría de la Solidaridad, Iglesias Católicas y Evangélica Luterana, Gran Logia de Chile, Colegio de Profesores, Universidad Católica de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Andrés Bello, Participa,

Instituto de Educación para los Derechos Humanos, por sus valiosos y estimulantes comentarios.

Finalmente, los miembros de la Comisión desean expresar al Señor Ministro su reconocimiento por la alta distinción que ha significado su designación para una tarea de tanta proyección no sólo para la calidad de la educación, sino para el futuro de la sociedad, y le manifiesta su disposición a seguir prestando su colaboración en las tareas que requiera la continuación de tan trascendente iniciativa.

INTEGRANTES DE LA COMISION DE DERECHOS HUMANOS

Aldo Calcagni González

Juan Pablo Conejeros Maldonado

Claudio Gutiérrez Lazo

Juan Morales

Luis Moya Santander

Enrique Pascual Kelly

Eduardo Rojas Zepeda

Luis Humberto Cisterna Contreras

Rebeca Chamudes Urzúa

Abraham Magendzo Kolestrein

Verónica Monsalve Anabalón

Domingo Namuncura Serrano

Exequiel Rivas Gutiérrez

María Teresa Rodríguez

Alfonso Bravo Baltierra: Coordinador

Santiago, Agosto 1992

I. INTRODUCCION

1. Uno de los hechos culturales más relevantes de estos últimos dos siglos de la historia de la Humanidad ha sido la creciente toma de conciencia de la dignidad y el valor de la persona humana y de sus derechos y obligaciones fundamentales. Desde las diversas culturas y pueblos ha surgido la convicción de que «la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana»[1] Cada persona es un ser valioso en sí mismo, merecedor de respeto y reconocimiento universal, sin importar su «edad, sexo, raza, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición».[2]

2. La expresión más relevante de este nuevo paradigma cultural es la «Declaración Universal de los Derechos Humanos» (1948). A ella se suman importantes «Pactos», «Protocolos» y «Convenciones» adicionales, que la han ido complementando y detallando. Ellos surgen de la convicción de que «los derechos humanos, como todo lo que el pensamiento humano ha imaginado y elaborado en el transcurso de los tiempos, sólo puede concebirse en una perspectiva dinámica. La aparición de las normas internacionales de los derechos humanos se presentan como una respuesta del hombre en búsqueda de dignidad, de justicia, de igualdad y de libertad, a determinadas situaciones históricas».[3]

3. En su artículo 26, la «Declaración Universal de los Derechos Humanos» consigna el derecho a la educación, fijando, en el apartado segundo el sentido que la debe orientar. Allí se señala: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz».

---

1 Declaración Universal de Derechos Humanos, considerando primero.
2 Declaración, Art. 2.
3 Separata. Conclusiones del Simposium Internacional. República de San Marino, 4-8 de Octubre de 1982.

4. La Educación es así, uno de los medios fundamentales para la construcción de un modo de convivencia que permita alcanzar «la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de las creencias».[4]

5. Justamente «el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han ocasionado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad».[5] Así, nuestra época, testigo de los avances en la conciencia universal de estos derechos es también testigo de su violación sistemática y masiva, especialmente el derecho a la vida y a la integridad física, psíquica y espiritual de individuos, comunidades y pueblos. La «Declaración Universal de los Derechos Humanos» se yergue como la instancia moral y jurídica respecto de la cual estas violaciones pueden ser denunciadas y sancionadas. Las personas, las comunidades y los pueblos, a pesar de la violación sistemática a sus derechos han mantenido conductas emancipatorias, buscando instruir instancias donde prevalezca el sentido de humanidad y de libertad que la «Declaración» consigna.

6. Nuestro continente así como nuestro país, lamentablemente, no ha constituido una excepción en esta materia y, en especial nuestra historia más reciente, registra numerosas y graves violaciones a los derechos humanos.
   Es así como en Chile, un conjunto de personalidades representativas de sectores políticos, sociales y culturales diversos, al entregar el resultado de su trabajo, establecen que «nada justifica la violación a los derechos humanos».[6]

7. De la historia común y de la fe en los derechos fundamentales de hombres y mujeres surge en nuestro país el deseo de construir una sociedad en democracia. De allí nace también el desafío de proyectar estos derechos como el fundamento ético y moral de una nueva cultura. El reto es crear en la familia, en la escuela, en las instituciones, en los espacios públicos, en los

---

4 Declaración, considerando segundo.
5 Declaración, considerando segundo.
6 Informe de la Comisión Verdad y Reconciliación. Exordio.

medios de comunicación, en el Estado, en el país entero instancias en relación, de intercambio, de comunicación desde donde surja una nueva cultura basada en los derechos humanos. Ella no será excluyente o eliminadora de lo distinto, lo extraño, sino que buscará integrarlo en el marco fundamental del respeto.

8. Sin embargo, a pesar de lo sublime de los valores consagrados en la «Declaración», ellos no pasarán de ser letra muerta si no hay personas e instituciones que los encarnen en nuevas formas de relaciones, de convivencia, de nuevas actitudes, de nuevos comportamientos, de nuevos proyectos iluminados por estos derechos. Para una nueva cultura de los derechos humanos lo importante no es la meta sino el camino. Sólo la práctica sostenida de estos valores anticipan y hacen posible el advenimiento de esta nueva cultura.
   Es en América Latina donde especialmente este esfuerzo se ha desplegado en la práctica de múltiples instituciones y personas que lo han asumido como uno de los fundamentos de su acción.

9. La Educación, camino de excepción en la construcción de esta nueva cultura, debe contener no sólo un área de información y conceptualización y un área de formación de actitudes y valores, sino también un área de comportamiento y acciones. Ella debe lograr que las personas conozcan estos derechos, pero, por sobre todo, que se transformen en sujetos responsables de su práctica cotidiana.

10. Un espacio de privilegios en el lugar de esta nueva cultura -junto a los ya señalados- debiera ser la escuela. La organización de las relaciones en la sala de clases, las relaciones entre los diferentes estamentos de la escuela (profesores, padres, alumnos, auxiliares), así como las relaciones con la comunidad en la que se insertan deben ser reflejo cotidiano de una cultura de los derechos humanos. Son ellos también los que deben iluminar no sólo la estructura curricular sino, incluso, la elección de contenidos específicos en cada disciplina.

11. No podrá haber una verdadera educación de y en los derechos humanos que no respete los derechos humanos.
   En una sociedad democrática, la educación en los derechos humanos

implica partir del conocimiento y de las experiencias de nuestras sociedades al respecto.

En América Latina se realiza un trabajo educativo en múltiples direcciones, cuya finalidad es promover los valores de tales derechos y formas de implementarlos. Ello ayuda a la mejor difusión y protección de los derechos humanos asumidos en su más amplía dimensión social y cultural.

Chile forma parte de este proceso pedagógico que se da en el continente, que atribuye a los derechos humanos una dimensión fundamental en la tarea de construir una democracia que, por sobre todo, garantice el pleno reconocimiento y la vigencia de todos los derechos fundamentales de la persona humana.

II. DERECHOS HUMANOS Y CURRICULO

1. El proceso de «creciente toma de conciencia de la dignidad y el valor de la persona humana y de sus derechos y obligaciones fundamentales»[7], hace necesario su sistemática incorporación al currículo escolar. En éste, deberá manifestarse el conjunto de experiencias y aprendizajes significativos en derechos humanos, vivenciados y logrados en la Unidad Educativa, producto de los procesos de selección y organización de objetivos, contenidos, actividades y materiales, decididos por la Comunidad Educativa.

2. Las proposiciones que se plantean en el plano curricular para la incorporación de la temática de los derechos humanos, deben entenderse en el siguiente marco de supuestos:

   a) Que no es requisito previo una reforma educativa y curricular para incorporar el tema de los derechos humanos en el currículo.

   b) Que la acentuación de la flexibilización en la toma de currículos escolares y de la descentralización en la toma de decisiones curriculares, **supone que la temática de los derechos humanos es una exigencia fundamental en tales currículos, a partir de los objetivos fundamen-**

7) Comisión Asesora «Educación y Derechos Humanos» MINEDUC, 1991.

tales y contenidos, mínimos exigidos por la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza.

3. El marco institucional de los aprendizajes y prácticas educativas de los derechos humanos, deberá establecerse participativamente en el Proyecto Educativo de cada establecimiento educacional, de tal forma que su presencia oriente los comportamientos de los actores curriculares en todos los espacios y momentos de la vida escolar, y los proyectos de currículo formal de todas las áreas y cursos del Centro Educativo.

4. Proponemos el siguiente objetivo general que elimine el desarrollo curricular de la temática de los derechos humanos en todos los niveles, cursos y áreas del currículo formal:
   Lograr que los alumnos, conforme a sus correspondientes estados de desarrollo y a su realidad cultural, conozcan, configuren actitudes y manifiesten comportamientos de respeto y promoción de los derechos humanos.
   A partir de este objetivo, se debe reformular la orientación de todas las disciplinas y/o áreas curriculares mínimas que constituyen los planes de estudio para los diferentes niveles.

5. Reconocimiento que un currículo formal puede organizarse a través de cuatro modalidades alternativas a lo menos:

   a) disciplina o intradisciplinaria;
   b) interdisciplinaria o por áreas y campos afines del saber;
   c) multi o pluridisciplinaria, y
   d) transdisciplinaria

   y aunque en los actuales currículos vigentes en la escuela chilena predomina la señalada en la letra a) (disciplina o intradisciplinaria), proponemos como las modalidades más coherentes con la naturaleza de la temática de los derechos humanos, las alternativas c) y d) (multi o pluridisciplinaria y transdisciplinaria).

6. Con el propósito de asegurar la presencia de la temática de los derechos humanos en el currículo explícito, proponemos que se establezca una

franja de aprendizaje sobre la materia, en que participen todas las áreas o asignaturas que conforman el respectivo plan de estudio.
Sin perjuicio de lo anterior, proponemos la introducción de unidades temáticas sobre los derechos humanos en todas aquellas asignaturas o áreas de los planes de estudio que favorecen una relación más directa con este tema.

7. Especial relevancia para el logro de los aprendizajes sobre derechos humanos establecidos en el currículo de cada curso tiene la metodología que se aplica. Para ello, proponemos una metodología que tenga, a lo menos, los siguientes atributos:
   a) estimuladora del ejercicio de valores y virtudes deseables, tales como la solidaridad, la tolerancia, la veracidad, la responsabilidad, la justicia, el respeto a los otros;
   b) Problematizadora;
   c) Participativa;
   d) Estimuladora de la participación de los géneros en un grado de igualdad de derechos;
   e) Respetuosa de la heterogeneidad cultural;
   f) Adecuada a la singularidad biopsicológica de los alumnos.

8. La evaluación del currículo en la perspectiva de la presencia de los derechos humanos en sus procesos y resultados, debería estar presente en los niveles nacionales, regionales, comunales, escuela y curso. No obstante, consideramos de especial relevancia el proceso evaluativo en los niveles escuela y curso. Proponemos la siguiente caracterización básica de la Evaluación en estos niveles:

   a) Permanente;
   b) Congruente con los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo de la Escuela y en el Plan Curricular de cada curso;
   c) Participativa, incluyendo la autoevaluación de los actores curriculares;
   d) Centrada en los logros de los objetivos de aprendizaje en derechos humanos, más que en las calificaciones, que son meras traducciones convencionales de dichos logros.

9. Los materiales didácticos que se propongan a nivel de macrosistema o se utilicen a nivel de escuela y curso, deben a lo menos:
   a) ser congruentes con los objetivos y actividades propuestas;
   b) adecuados al nivel de desarrollo del alumno y a su cultura antropológica (pertinencia);
   c) ser veriados y motivadores;
   d) exentos de enfoques discriminatorios.

10. La temática de los derechos humanos en el currículum oculto o cultura de la escuela deberá ser diagnosticada y desarrollada de acuerdo a su realidad concreta, en el Proyecto Educativo de cada establecimiento, alimentando al currículo explícito en sus dimensiones cognitivas, actitudinales y comportamentales.
    Especial preocupación del Proyecto Educativo para lograr cambios paulatinos en la cultura escuela en la temética señalada deberán constituir las vivencias de cada alumno y de cada adulto integrante de la Comunidad Escolar. Destacamos el rol de los adultos como potenciales modelos de comportamiento para los educandos. Por eso, proponemos un constante análisis evaluativo de los aprendizajes vicarios que los alumnos estén logrando en el plano de los derechos humanos.
    Como estrategias coadyuvantes al cambio o reforzamiento de los aprendizajes en derechos humanos, proponemos crear y/o enfatizar los Centros de Alumnos y los Centros de Educación Extraescolar, como organismo de análisis y estudio de la presencia de los derechos humanos en la cotidianidad escolar.

III. LA FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO EN LA EDUCACION EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS

1. Es impostergable, como un imperativo de la época en que vivimos y del contexto social y político en el que nos desenvolvemos, que la formación y capacitación de profesores preparen los maestros para educar en y para los derechos humanos, pues la democracia y la vigencia del respeto por la dignidad de la persona, que son su fundamento, sólo serán posibles con la contribución de la educación.

2. Aprender a vivir en democracia y a respetar los derechos humanos no es un aprendizaje que se adquiera por el solo hecho de vivir en una sociedad democrática y respetuosa de los derechos humanos. Esto no es así. nadie podría negar que esto es una condición necesaria y **muy necesaria**, pero no suficiente. Se requiere intencionar deliberadamente este aprendizaje.

3. Son los profesores los más idóneos para asumir la educación de los derechos humanos. Es por esto que se requiere iniciar un perfeccionamiento de los educadores para que puedan asumir con propiedad esta tarea.

4. La formación y perfeccionamiento debe apuntar, básicamente, a reforzar en el educador las siguientes características:

   - ser autónomo intelectual y afectivamente, capaz de contribuir a la autonomía de otros.
   - Consciente de que el conocimiento es poder y que su distribución equitativa y sin sectarismos es propia del quehacer democrático.
   - respetuoso de las diferencias culturales que conforman una sociedad, dando lugar a perspectivas distintas de género, de etnia, de niveles sociales, etcétera.
   - capaz de enfrentar los conflictos colaborativamente y contribuir desde su espacio específico a crear un mundo más libre, más justo, más igualitario y más solidario.
   - capaz de tomar decisiones curriculares y de participar activamente en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo.

5. Del mismo modo, la formación y perfeccionamiento de los profesores debe tener en cuenta que:

   - el saber respecto de los derechos humanos comprende no sólo el dominio del conocimiento (es importante que los profesores identifiquen los fundamentos de los derechos humanos, conozcan los instrumento internacionales, etcétera.), sino que también el dominio actitudinal-valórico y por, sobre todo, el del comportamiento y la acción;

   - el saber de los derechos humanos es un saber holístico al cual se accede

no sólo desde el plano intelectual-cognitivo, sino que también desde lo efectivo, lo corporal, lo subjetivo y lo intersubjetivo.

6. A base de estos elementos, resulta clave diseñar una política clara y de largo plazo para hacer frente al desafío de incorporar al profesorado a la tarea de introducir la temática de los derechos humanos en el currículum, en el plano de la formación o capacitación de los que ya se encuentran en ejercicio.

7. Cuando se trata de estructurar un proceso de formación y perfeccionamiento del profesorado es necesario tener presente distintas áreas que contribuyan a esta formación.
   Proponemos lo siguiente:

   a) **El contenido de los derechos humanos**: su conceptualización teórica, los instrumentos internacionales, conceptos básicos de derecho, las implicancias actitudinales y educativas de esta conceptualización. Esto es importante para situar la tarea de educar estos derechos en el esfuerzo universal por construir una cultura de los derechos humanos.

   b) **La metodología educativa**: al enfrentar la tarea de educar en derechos humanos nace el desafío de construir y adaptar las metodologías que los profesores utilizan en la sala de clases, para hacerlas consecuentes con la conceptualización de los derechos humanos. De los derechos humanos nacen consecuencias metodológicas, como, por ejemplo: respeto por las diferencias individuales, participación de los alumnos en la construcción del conocimiento, aprovechamiento de la experiencia del educando. Asimismo, en cuanto ésta es una educación de actitudes es necesario apelar a distintas áreas del aprendizaje, tanto del dominio cognitivo, afectivo y activo.

   c) **Las relaciones interpersonales en la escuela**: quizás uno de los aspectos de más difícil trabajo, pero el de mayor trascendencia, por cuanto en una educación en derechos humanos, el modo como se establecen las relaciones en la escuela, profesor-alumno, profesor-profesor, alumno-alumno, etcétera, es un factor determinante en la construcción de una cultura escolar respetuosa de los derechos huma-

nos. Estas relaciones, a la luz de los derechos humanos, deberían ser respetuosas de la dignidad de las personas, de cooperación, solidarias. Esto tiene trascendencia en aspectos tan importantes como la disciplina escolar, el ambiente de la sala de clases, entre otros.

Esta área está centrada en las actitudes del profesor frente a su tarea docente.

Cualquier proceso de formación o perfeccionamiento que se inicie, independientemente de las modalidades específicas que proponga, deberá considerar las tres áreas descritas.

A. La formación de los futuros pedagogos

8. El Ministerio de Educación debe informar de un modo claro y explícito a las Universidades e Institutos Superiores que los derechos humanos son un tema relevante de la educación chilena, y, por lo tanto, es necesario contar con educadores formados para asumir esta tarea. Esto debería implicar una motivación para que las instancias de formación de profesorado asuman el desafío de integrar cursos obligatorios y electivos en este tema, ojalá de acuerdo a las áreas planteadas, como parte del plan común de las carreras de pedagogía.

9. En este sentido hacemos nuestra la propuesta del «Informe de Verdad y Reconciliación», al proponer que en la Educación Superior se han de crear **espacios apropiados** respecto de esta temática, como una **Cátedra** sobre la materia, o bien, la realización de seminarios, talleres u otras instancias académicas (cfr. Parte IV, Cap. I.C).

10. Entendemos aquí por «espacios apropiados» no sólo una filosofía de la educación inspirada y fundada en los derechos humanos que ilumine toda la malla curricular formadora del profesional de la educación, sino también **instancias concretas** de reflexión y acción formadora del futuro docente, a partir de las áreas propuestas anteriormente. En este sentido sería importante intencionar tesis, investigaciones, memorias, etcétera, en el área de educación en derechos humanos.

11. En cuanto a los cursos que se integren al currículum de las carreras de pedagogía los alumnos podrían encontrar un espacio apropiado para

abordar la temática en cuestión, a través un programa y un contenido que tienda no sólo hacia aspectos teóricos, sino también, y fundamentalmente, prácticos. En una instancia como ésta el futuro maestro podrá descubrir y asumir una nueva y positiva actitud y comportamiento. A partir de esta temática el futuro educador hará una revisión profunda de la práctica docente, que proyectará en la escuela y sus alumnos. De esta manera, se asumiría el desafío que plantea la propia naturaleza del saber de los derechos humanos.

12. Respecto de este último punto es preciso señalar que el futuro profesor habrá de encontrar en esta propuesta pedagógica un espacio académico donde incursionar en innovaciones metodológicas, estrategias pedagógicas e ideas y modelos didácticos frente a la temática de los derechos humanos.

B. El perfeccionamiento del profesorado

13. Una tarea tan compleja como la de introducir los derechos humanos en el currículum requiere de la experimentación de múltiples caminos y la participación de distintos organismos, tanto gubernamentales como no gubernamentales.

14. Por lo mismo, se requiere de equipos con mucha iniciativa, creatividad y libertad para que puedan encontrar las vías más eficaces para introducir el tema de los derechos humanos. En este sentido, Universidades, Instituciones Académicas, ONGs, son instancias privilegiadas para una investigación ligada a la acción y, por ello, los múltiples caminos a recorrer por las diversas instituciones pueden ser luego asumidos por el Estado.

15. El Estado cuenta con mecanismos muy importantes para la implementación de programas de perfeccionamiento, tales como el Centro de Perfeccionamiento, Direcciones Provinciales, Secretarías Ministeriales:
El Centro de Perfeccionamiento, a través de su propia acción o de la certificación que otorga a terceros. Un paso sería que el CPEIP inaugurara una unidad destinada a reunir experiencias de Educación en Derechos Humanos, a sistematizarlas para poder sacarles el máximo provecho.

Las Direcciones Provinciales, a través de los supervisores que deberán velar porque los planes y programas apliquen de modo efectivo los temas relevantes, lo que va en directa relación con el incentivo del magisterio por capacitarse en esta temática.
Cabe destacar el rol del supervisor, que debe ser uno de los primeros capacitados. Si está abierto y comprende lo que se busca con la educación en derechos humanos es un impulso importante; en caso contrario puede ser un obstáculo permanente.
Las Secretarías Ministeriales Regionales, en la orientación que ejercen sobre el sistema educativo de su región.

16. A partir de lo expuesto, es necesario establecer algunos pasos y prioridades en esta tarea de capacitar al profesorado. Se proponen las siguientes acciones:

    1. **Capacitación de los Supervisores:** es necesario que el Ministerio de Educación, a través del CPEIP. y con el concurso de otras instituciones que estén desarrollando experiencias de perfeccionamiento docente, inicien una capacitación masiva de los supervisores. Esto es urgente por cuanto ellos cumplen un rol clave en la concreción de medidas y políticas generales. Ellos pueden, a su vez, capacitar a otros profesores, ayudar a construir los Planes y Programas de cada escuela y liceo, ayudar a estructurar los Planes Operativos, Reglamentos Internos, Reglamentos de Evaluación. Urge que los supervisores tengan una capacitación eficiente en este tema, por las posibilidades multiplicadoras de su función.
    La acción anterior debe ser organizada, convocada y financiada por el Ministerio de Educación, independientemente que éste busque el concurso de organismos especializados, para la realización de los cursos, pero es rol del Estado capacitar a quienes tienen responsabilidades directas en la concreción de las políticas educativas.

    2. **Capacitación de Docentes Directivos:** es necesario que el CPEIP, con el concurso de otras instituciones, inicie procesos de capacitación de docentes directivos. Estos profesionales también tienen responsabilidades multiplicadoras. Especial énfasis se debe hacer en jefes de UTP.

3. **Capacitación de Profesores:** los distintos organismos e instituciones que tradicionalmente se han preocupado del perfeccionamiento docente, deben iniciar o continuar con la capacitación de profesores en Derechos Humanos.
   Es necesario que el Ministerio de Educación reconozca esta capacitación como cursos válidos para la carrera docente y también cuente con el patrocinio para que los profesores puedan acceder a estos cursos con el financiamiento que establece el Estatuto Docente. Así también es necesario que estas instituciones se coordinen entre sí y con el CPEIP para aunar esfuerzos y así poder aprovechar de modo eficiente estas iniciativas.

Anexo 2

RECOMENDACIONES DE INDOLE EDUCATIVA Y CULTURAL EMITIDAS POR LA COMISION NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACION

Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación,
Santiago febrero 1994
(Tomo II, IV Parte, Capítulo II, Letras C y D)

C. SUGERENCIAS DIRIGIDAS A LA CONSOLIDACIÓN DE UNA CULTURA VERDADERAMENTE RESPETUOSA DE LOS DERECHOS HUMANOS

1. Creación de un ambiente cultural adecuado al respeto de los derechos humanos

Las reformas que en el campo normativo e institucional se proponen en el capítulo anterior no otorgan por sí mismas, según se anticipó, suficiente seguridad de respeto efectivo de los derechos humanos, tanto por parte de las autoridades, como de los particulares que actúen bajo pretextos políticos.

Tal seguridad sólo podrá alcanzarse en una sociedad que posea una cultura verdaderamente inspirada en el reconocimiento irrestricto de los derechos esenciales del ser humano, en la que el respeto de los mismos fluya como una consecuencia natural, inherente al modo de vivir diario, y se manifieste en todo el ámbito del quehacer nacional, sea éste político o de otra naturaleza.

Se aspira, en consecuencia, a que cada integrante de nuestra sociedad haga suyo este postulado, de manera que la conducta que se observe en el hogar, en las escuelas, en el trabajo, en el comportamiento político partidista, en el ejercicio de toda autoridad y en, general, en toda actividad, constituya en el hecho una aplicación del principio orientador señalado.

Especial mención merece el ejercicio de la función pública, en que se hace necesario respetar no sólo los derechos humanos del político opositor, sino también los del ciudadano común, buscando el equilibrio prudente y adecuado entre los valores en juego que en cada ocasión se hace necesario conciliar.

Asimismo, se debe mencionar la imperiosa necesidad de que los particulares comprometidos en actividades político-partidistas se comporten en ellas respetando las normas de la convivencia pacífica, esto es, aceptando que las legítimas diferencias que en estas materias se producen no deben servir de pretexto para atentar contra los derechos esenciales de quienes ejercen la autoridad u ostentan posiciones diferentes.

Corresponde principalmente a la educación en sus diversas áreas desplegar los esfuerzos necesarios para incorporar efectivamente a la cultura nacional el respeto de los derechos humanos.

Así lo exige, por lo demás, el artículo 26 N° 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, de fecha 10 de diciembre de 1948, que dispone que la educación tendrá por objeto el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Para cumplir este propósito, la sociedad tendrá que acudir al conjunto de los actores e instituciones que la conforman, de tal modo que el desafío sea recogido tanto por el Estado como por el conjunto de la sociedad en un acto de adhesión que le otorgue al proceso la eficacia requerida.

Al Estado le corresponde abrir los espacios formadores y educativos necesarios para difundir una concepción de los derechos humanos debidamente compartida por todos los estamentos sociales. La sociedad, por su parte, debe demandar al sistema educativo que asuma, además de sus funciones tradicionales, un rol formador valórico y moral en derechos humanos y a la vez, abrir aquellos que le permitan hacer su real y necesario aporte al respecto.

De este modo, se involucran, tanto al sistema de educación formal en sus diversos niveles y modalidades (prebásica, básica, media y superior; científico humanista, técnico-profesional; instituciones formadoras de profesionales civiles; instituciones formadoras de profesionales militares etcétera); como el sistema de educación no formal, relacionado con organizaciones y grupos comunitarios (educación de adultos, educación popular, mujeres, sindicatos, etc.); y la educación informal, expresada preferentemente a través de los medios de comunicación de masas (televisión, prensa, radiotelefonía, etcétera).

Esta incorporación, tal como que cualquier otro progreso cultural, deberá ser el fruto de un proceso prolongado y coherente.

Es necesario, pues, buscar los mecanismos que aseguren que el esfuerzo por introducir el respeto a los derechos humanos a nuestra cultura pueda mantenerse en el tiempo.

2. Conveniencia de que la institución cuya creación se sugiere en el capítulo "otras recomendaciones" de este informe asuma la función de formular proposiciones para consolidar la existencia de una cultura sólida en materia de derechos humanos

En el contexto explicado, esta Comisión recomienda que la entidad a que se refiere el Capítulo "Otras Recomendaciones" se encargue de proponer a los agentes involucrados en las distintas áreas de la educación, formal, no formal e informal, la adopción de políticas que contribuyan al perfeccionamiento de nuestra cultura en el sentido de incorporar a ella de modo efectivo el tema de los derechos humanos.

Se deberá cuidar, en todo caso, que estas proposiciones sean formuladas por personalidades de reconocida solvencia moral, que den garantías de objetividad y de un trato por sobre la contingencia política respecto del tema y que representen a todos los sectores de la vida nacional, de manera de asegurar que sus recomendaciones podrán contar con un alto grado de aceptación por parte de los llamados a recogerlas.

Las políticas o medidas que formule o proponga la entidad cuya creación se sugiere deberán carecer de todo carácter vinculante u obligatorio. Esto, por una parte, para evitar que en el desempeño de sus funciones se invada la competencia de otros organismos ya existentes, tales como el Ministerio de Educación, Secretaría General de Gobierno, Consejo Nacional de Televisión u otros y, por otra parte, como una forma de asegurar el derecho a la libertad de enseñanza, garantizado por la Constitución Política en su artículo 19 Nº 11.

La fuerza de sus proposiciones dependerá, entonces, sólo de la autoridad moral de quien las formula y de la conveniencia intrínseca de ellas.

Corresponderá a esta entidad preocuparse especialmente de que la introducción del tema de los derechos humanos a las diversas áreas de la educación se haga desde una perspectiva suprapolítica, esto es, concibiendo los derechos humanos como patrimonio común de todas las personas por el solo hecho de

ser tales, sin distingo de raza, sexo, posición política, religión u otra consideración, según lo reconoce la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas de 10 diciembre de 1948.

3. Algunas sugerencias de orden conceptual que podrían servir de marco de referencia para la enseñanza de los derechos humanos

Es de común aceptación considerar que la enseñanza de los derechos humanos incide en tres áreas de aprendizaje que se influyen entre sí: un Area de Información y Conceptualización: un Area de Formación de Actitudes y Valores y una de Comportamiento y Acciones. Abordaremos el tema desde esta perspectiva, sin que ello importe negar la posibilidad de que puedan existir otros enfoques.

Para la tarea de enseñar los derechos humanos resulta vital la elaboración de un código que intrínsecamente desarrolle el respeto a ellos. En este plano es importante que las personas conozcan, comprendan y sean capaces de formular juicios evaluativos en relación a aspectos históricos de los derechos humanos y a las teorías y generalizaciones que se han formulado en torno a conceptos como derechos, libertad, ser humano, libertades civiles y políticas, económicas y sociales, etcétera.

En segundo lugar, y atendiendo a la educación como una relación dinámica que posibilita el desarrollo y perfeccionamiento de las cualidades humanas, apreciamos que la enseñanza de los derechos humanos consiste en la formación de actitudes de respeto y tolerancia directamente vinculadas a ellos. Sin embargo, el área de formación de actitudes y valores no puede quedar reducida tan sólo al despliegue de un sentimiento positivo frente a los derechos humanos. Es esto y mucho más. Es la elaboración de un proyecto coherente de vida en que los derechos humanos articulan una suerte de aspiración ideal que emerge desde una posición frente a la realidad y se plantea las contradicciones que los contextos sociales y políticos les confieren al cumplimiento y vigencia de esos derechos. Es no contentarse con respetar uno mismo los derechos humanos, sino asumir a la vez un papel activo en la denuncia y defensa de éstos, aun cuando quien lo haga no esté directamente afectado por una determinada violación.

En tercer término, el área de aprendizaje de comportamientos y de acciones se revela como aquélla en que se ponen en práctica los conceptos y las

actitudes y valores adquiridos, pues éstos no tendrían sentido si no desembocan en un comportamiento consecuente. No obstante, es importante destacar que la acción es un aprendizaje que tiene identidad propia; por ende, no es posible que se logre automática y naturalmente. Debe promoverse creando condiciones en que se practiquen comportamientos vinculados con los derechos humanos. Cierto es que la multiplicidad de comportamientos que se debería practicar intencionalmente en derechos humanos rebasa las posibilidades de todo proceso educativo. Por consiguiente, la práctica debería vincularse con la vida cotidiana y con las necesidades diarias que los individuos, sus familias y su medio social enfrentan. De ahí que el rescate de la vida cotidiana es una instancia fundamental para alcanzar comportamientos en derechos humanos.

Especial mención merece en este último aspecto en relación al comportamiento, la enseñanza de un manejo adecuado del lenguaje, de manera de evitar una dinámica de virulencia verbal que comúnmente contribuye a generar climas propicios a la violación de los derechos.

4. Algunas sugerencias específicas que deben iluminar el paisaje de la educación en derechos humanos

a) Sugerencias referidas al currículum

a.1) En la educación formal

En el nivel de la educación formal debe considerarse que los mensajes y contenidos curriculares en derechos humanos estén presentes tanto en el currículum manifiesto (planes, programas y textos de estudio) como en el currículum oculto (cultura de la escuela y procesos de interacción profesor-alumno).

Se debe pretender, no sólo que los niños y jóvenes sean sabios en los pactos internacionales o declaraciones de derechos humanos, sino más bien, que desarrollen actitudes de vida que los respeten y promuevan. Para ello, deben contemplarse la participación del alumno, tomar en cuenta sus experiencias de vida e inducir un acercamiento cognitivo, sensitivo y afectivo que tienda a asumir un compromiso concreto con el tema.

Para introducir la educación de derechos humanos en el sistema escolar es necesario hacerlo respetando lo que el sistema es, para evitar el conocido

fracaso de innovaciones educativas justamente por no respetar lo que es y significa el sistema escolar chileno. Desde este punto de vista, incorporar la educación de los derechos humanos en la escuela significa introducir la reflexión sobre este tema en cada una de las asignaturas, pero inserta en su dinámica propia. Esto permitirá, además, no sobrecargar el trabajo del profesor, quien podrá educar en derechos humanos en sus clases habituales, sin perjuicio de elaborar un material educativo que permita la incorporación explícita del tema y que facilite al docente la tarea de insertar este tema en sus planificaciones, a lo que nos referiremos más adelante.

En concreto, se sugiere que en el estrato prebásico y en el primer ciclo de la educación básica, los derechos humanos se integren globalmente al currículum y al quehacer total de la escuela, fundamentándose en la Declaración Universal de los Derechos del Niño. El énfasis debe estar puesto en que el niño asuma valores tales como el respeto, la tolerancia, el trabajo solidario, el manejo adecuado del lenguaje, la posibilidad de expresar ideas en forma autónoma, etcétera.

En el segundo ciclo de la educación básica, y hasta el fin de la enseñanza media, los derechos humanos deben estar presentes en todas las asignaturas, manifestándose a través de los problemas que emergen de los propios contenidos, del desarrollo psicosocial de los jóvenes y del enfrentamiento que éstos tienen con la realidad histórica y social en que se insertan. En esta línea es imperativo ir más allá de la historia vivida recientemente en Chile e incorporar todos aquello aprendizajes que forman al individuo para la vida ciudadana y para la plena vigencia de los derechos consagrados en la Carta Fundamental de las Naciones Unidas.

En la educación superior es necesario que en todas las carreras profesionales se creen espacios apropiados para la asunción de los deberes que asisten a toda persona, para cuyo efecto se sugiere crear una cátedra sobre la materia, o bien la realización de seminarios, talleres u otras instancias académicas.

A nivel de postgrado, nos parece fundamental ir generando un acervo de conocimientos en torno a la temática de los derechos humanos a través de promover la elaboración de tesis, memorias, etcétera.

a.2) En la Educación no formal

Considerando que los proyectos educativos en la educación no formal están ligados al desarrollo integral de las organizaciones de base, sugerimos que la educación en derechos humanos se vincule a la satisfacción de necesi-

dades que los individuos y los grupos enfrentan, de tal modo que éstos puedan tomar conciencia de aquéllos, exigir su cumplimiento ante las instancias responsables y coordinarse en pro de la solución de los problemas que los aquejan.

a.3) En la educación informal

A los medios de comunicación les cabe la tarea de incorporar los derechos humanos a su mensaje, dando a conocer los contenidos formales declarados por la Carta Fundamental y promoviendo los valores, actitudes y conductas que conduzcan a un respeto efectivo de esos derechos. A esto último debe acompañarse un proceso de revisión de aquellos valores negativos que permanentemente los medios masivos están comunicando.

b) Sugerencias referidas a la capacitación de recursos humanos

Considerando la complejidad propia de la temática de los derechos humanos, resulta imperativo que quienes asuman la labor específica e intencionada de educar en y para ellos se motiven en la enseñanza de los derechos humanos en sus respectivas áreas y tengan acceso a la capacitación que dicha labor exige. Esta capacitación tiene su punto de partida en la toma de conciencia del carácter integrador, complejo y dinámico propio del saber de los derechos humanos. Todo esto no implica convertirlos en un saber de elite, pero sí requiere, en cualquiera de las instancias educativas, de que estén preparados para la tarea de asumir su enseñanza.

b.1) Educación formal

El principal agente educador en el sistema es el profesor. Una educación de los derechos humanos debe basarse en el trabajo que éste realiza en la sala de clases. El profesor debe contar con un convencimiento profundo, en primer lugar, y con la capacitación adecuada, en segundo lugar, para que una educación de los derechos humanos en la escuela sea efectiva. No habrá decreto ni reforma ni ordenanza que funcione, si el profesor no está convencido. Es por eso que la educación de los derechos humanos debe partir por motivar a los profesores para que asuman la tarea, incorporándola a su trabajo habitual sin recargar el trabajo docente.

Resulta perentorio que las instituciones formadoras de maestros se hagan cargo responsablemente de la capacitación en derechos humanos de todos los profesores, buscando las modalidades apropiadas de acuerdo a cada una de las especialidades.

Para los profesores y docentes directivos que se encuentren en ejercicio se requiere que los agentes responsables (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica, Municipalidades, Secretarios Regionales Ministeriales (Seremi), Organización No Gubernamentales, entre otros), organicen cursos, talleres de perfeccionamiento y jornadas pedagógicas que permitan a los participantes conocer los fundamentos teóricos de los derechos humanos y su relación con la educación, y desarrollen prácticas didácticas que permitan introducir en la escuela la temática de estos derechos.

b.2) Educación no formal

En el nivel de la educación no formal, sugerimos abrir instancias de capacitación que permitan a otros profesionales (médicos, uniformados, abogados, matronas, asistentes sociales, psicólogos, ingenieros comerciales, y otros), así como también a los demás actores sociales (padres de familia, dirigentes sociales, empresarios, etc.), convertir su ejercicio profesional o actividad en una instancia educativa en y para los derechos humanos, de tal manera que la tarea no se remita sólo al escenario de la educación formal. Asimismo, los educadores comunitarios deben prepararse para ayudar a las comunidades a organizarse en la defensa de sus derechos y en la satisfacción de sus necesidades.

b.3) Educación informal

En el campo de la educación informal, los trabajadores de medios de comunicación, por las propias características de su labor, poseen una gran influencia sobre las personas y los grupos, por lo cual sugerimos que los profesionales del área reciban una capacitación que les permita tomar conciencia de la tarea educativa que les cabe. Esto debe partir desde la formación universitaria en los cursos de ética profesional y desarrollarse durante todo el ejercicio profesional.

c) *Sugerencias referidas a la elaboración de recursos materiales y de difusión*

Una medida central que nos parece un primer paso impostergable para la implementación de nuevos estilos educativos, es la elaboración de gran variedad de materiales didácticos que sirvan de apoyo a la tarea educadora. En este sentido, es fundamental preparar textos escolares, guías didácticas, materiales gráficos, videos, etc., los cuales deben "gatillar" ideas, más que ser recetas rígidas e inflexibles.

Postulamos que es necesario privilegiar aquellos recursos metodológicos que llevan intrínsecamente el mensaje de los derechos humanos, tales como el diálogo, la identificación de los problemas, la participación, el trabajo de grupos, entre otros.

Con el objetivo de estimular a los educadores a formar parte de esta tarea, sugerimos que se promueva la creación de un Fondo de Proyectos en Derechos Humanos, al cual puedan tener acceso los maestros por concursos. De tal modo, se hará posible financiar la elaboración, implementación, evaluación y difusión de iniciativas innovadoras.

Además, debe tenerse en cuenta la experiencia de otros países que ya llevan trecho avanzado respecto de la educación en derechos humanos, y que han elaborado material que se hace necesario compilar con el objetivo de alimentar un Centro de Documentación y Materiales Didácticos que reúna el material nacional e internacional con que se cuenta, incluido el caudal de información, análisis y estudios acumulados por los organismos relacionados con derechos humanos.

La institución cuya creación se sugiere en el Capítulo "Otras Recomendaciones" podría cumplir las funciones de administrar dicho Fondo de Proyectos y de recopilar, adaptar y difundir el material sobre derechos humanos de que se disponga, a la vez que elaborar nuevos instrumentos.

Los medios de comunicación pueden también hacer un valioso aporte a los recursos de educación en derechos humanos, produciendo material audiovisual y escrito de circulación masiva para ser utilizados por el sistema educacional.

5. Recomendación de abordar desde luego la apertura de espacios de discusión y la adopción de medidas de prevención de carácter simbólico.

Es imprescindible que el tema de los derechos humanos tenga desde ya un espacio de debate público y generalizado, para lo cual es necesario que todos los Poderes Públicos promuevan una diversidad de iniciativas tendientes a la difusión y discusión del tema, así como, también, a la adopción de medidas simbólicas de carácter preventivo que cumplirán, además, un rol reparador.

En esta perspectiva, podría considerarse la adopción de algunas de las siguientes medidas:

- Organización de foros públicos en diferentes niveles de la sociedad civil y uniformada.
- Realización, durante el transcurso del Día Nacional de los Derechos Humanos, de múltiples actividades culturales que pongan el acento en los valores de la democracia, la tolerancia y el respeto de los derechos humanos, así como en la dignidad esencial de la persona humana, procurando, todos ellos, la reconciliación y la unidad entre los chilenos.
- Instauración de un Premio Nacional de Derechos Humanos y de la Paz de idéntica categoría a los demás Premios Nacionales, que se entregará a la institución o persona que tenga un comportamiento destacado en la promoción y defensa de los derechos humanos;
- Eliminación de símbolos que dividen a los chilenos. A este respecto, es importante cuidar que éstos no sean reemplazados por otros que produzcan igual efecto.

6. Inclusión de los actos terroristas en el concepto de violación a los derechos humanos

En todos los ámbitos de las recomendaciones que se hacen en este capítulo deberá entenderse que la referencia a violación de derechos comprende muy especialmente aquellos que se cometan con pretextos políticos, en especial las acciones de terrorismo, de modo de fomentar contra ellas, por los medios que el presente capítulo señala, una reacción de rechazo y superación que contribuya a erradicar definitivamente estas prácticas.

D. VERDAD, JUSTICIA Y RECONCILIACION, COMO MEDIDAS DE PREVENCION

1. Una cultura respetuosa de los derechos humanos sólo puede desarrollarse en un ambiente de sana convivencia nacional

Hemos destacado la importancia de una cultura inspirada en los derechos humanos como condición esencial para el respeto de los mismos.

Hay que admitir, sin embargo, que no puede esperarse el florecimiento de un ambiente cultural semejante en una realidad que ostente huellas de desencuentro, como ocurre con nuestra sociedad.

Para ello, se hace indispensable superar el grado de división que todavía existe como consecuencia de la situación vivida en las últimas décadas.

Dicho en otras palabras, la creación del ambiente cultural que se propicia como medida de prevención exige una sociedad reconciliada.

Y esto nos lleva a señalar, como medidas de prevención, la necesidad de obtener el cumplimiento de los supuestos básicos para la reconciliación nacional, esto es, el logro de la Verdad y de la Justicia, en torno a los cuales formulamos los comentarios que se contienen en los párrafos siguientes.

2. Verdad

El establecimiento de la Verdad aparece a la vez como una medida de prevención en sí misma y como el supuesto básico de cualquiera otra medida de prevención que en definitiva se adopte.

La Verdad, para que cumpla su función preventiva, debe reunir ciertos requisitos mínimos, a saber, ser imparcial, completa y objetiva, de manera de formar convicción en la conciencia nacional acerca de cómo ocurrieron los hechos y de cómo se afectó indebidamente la honra y la dignidad de las víctimas.

Se recuerda al afecto que el decreto que crea la Comisión Verdad y Reconciliación señala como propósito central de su misión "contribuir al esclarecimiento global de la verdad sobre las más graves violaciones a los derechos humanos cometidas en los últimos años" y que para cumplir tal propósito se estimó oportuno reunir el máximo de antecedentes de cada uno de los alrededor de 3.500 casos que le fueron denunciados, escuchando, en

cuanto fue factible, a los familiares de cada una de las víctimas y a los testigos que ellos o las instituciones denunciantes presentaron.

Esta Comisión confía en que la Verdad así obtenida sirva en sí misma al propósito de prevención que se pretende alcanzar.

3. Justicia

En el caso de la Justicia, las opiniones consultadas divergen. Algunos enfrentan la aplicación de sanciones como una medida de reparación y de prevención indispensables. Otros, en cambio, consideran que, dado el tiempo transcurrido, la forma y el contexto en que se desenvolvieron los hechos, no resulta aconsejable abrir o reabrir procesos judiciales, ya que ello podría producir efectos contrarios a los buscados.

Los conceptos de impunidad y amnistía reciben distintos tratamientos según la posición básica adoptada en torno al tema de la Justicia, destacándose algunas opiniones que coinciden en señalar como indispensable la aplicación de sanciones por los Tribunales de Justicia, a lo menos en algunos procesos de especial relevancia.

Desde el punto de vista estrictamente preventivo, esta Comisión estima que un elemento indispensable para obtener la reconciliación nacional y evitar así la repetición de los hechos acaecidos sería el ejercicio completo, por parte del Estado, de sus facultades punitivas. Una cabal protección de los derechos humanos sólo es concebible en un real Estado de Derecho. Y un Estado de Derecho supone el sometimiento de todos los ciudadanos a la ley y a los Tribunales de Justicia, lo que envuelve la aplicación de sanciones previstas en la legislación penal, igual para todos, a los transgresores de las normas que cautelan el respeto a los derechos humanos.

Así lo reconoce el propio decreto que creó esta Comisión, el que, en sus considerandos cuarto a séptimo se refiere a la necesidad de administrar Justicia a través de los tribunales.

Lo anterior, sin perjuicio de las dificultades prácticas de todo orden que puedan impedir u obstaculizar la plena realización de tan importante objetivo, como el hecho de que gran parte de los casos se encuentran prescritos o amnistiados, sin investigación judicial o con investigación judicial sólo parcial; la posición jurisdiccional adoptada por fallos firmes de la Corte Suprema, en orden a entender improcedente el esclarecimiento de los hechos en los casos amnistiados; la radicación de gran parte de las causas en juzgados militares; y otras limitantes.

4. Reconciliación

El establecimiento de la Verdad y de la Justicia, en cuanto éstas puedan obtenerse a través de los tribunales, constituye los pilares a partir de los cuales ha de construirse una sociedad reconciliada, pero no son suficientes por sí mismos para lograrlo. Ello exige, además, el reencuentro de los diversos sectores sociales afectados.

Preciso es hacer notar, a este respecto, que esta Comisión ha recibido numerosos testimonios de los afectados que dejan de manifiesto su deseo de reencuentro, así como también su ánimo de no perseguir venganza.

En este contexto, cabría esperar de quienes están en situación de contribuir a la reconciliación con algún gesto o acto específico que así lo hagan, proporcionando, por ejemplo, la información de que dispongan respecto del paradero de los detenidos-desaparecidos o de la ubicación del lugar en que se encuentran los cadáveres de las personas ejecutadas o muertas por torturas que no han sido encontradas hasta la fecha.

Sólo así estarían dando pasos hacia la indispensable Reconciliación Nacional, de suyo importante como para evitar la repetición de lo ocurrido.

Anexo 3

Propuesta
OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS OBLIGATORIOS DE LA EDUCACION CHILENA
Primera Parte:
Educación General Básica

PRESENTACION

El documento que a continuación se presenta propone sólo una parte del conjunto de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de Enseñanza Básica y Media que, de acuerdo con lo estipulado en el artículo 18° de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, debe el Ministerio de Educación someter a consideración del Consejo Superior de Educación. La proposición cubre, en efecto, únicamente el campo de la Enseñanza General Básica por estimar este Ministerio que el debate y las investigaciones que el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación –MECE– realiza actualmente en el ámbito de la Enseñanza Media, probablemente, arrojen antecedentes y otros datos de alta significación para una mejor y más pertinente definición de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de las dos modalidades de enseñanza que coexisten actualmente en dicho nivel del sistema escolar. Durante el segundo semestre del presente año y una vez que hayan culminado los estudios MECE relativos al currículum de la Enseñanza Media, el Ministerio de Educación someterá a consideración del Consejo Superior de Educación un segundo documento sobre Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, circunscrito esta vez a la Enseñanza Media.

Este Ministerio estima que la elaboración en dos etapas de la totalidad de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Nacional de ninguna manera debiera afectar la coordinación, la continuidad y el progreso que necesariamente deben existir entre los lineamientos curriculares de la

Enseñanza Básica y los de la Enseñanza Media ni, tampoco, la unidad de sentido de que debe estar revestido el proceso completo de formación humana que canaliza el sistema escolar. Este requisito de unidad, coherencia e integralidad esencial que debe mantener el proceso escolar global ha obligado a los equipos técnicos del Ministerio de Educación a organizar y elaborar los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza General Básica de una determinada perspectiva de lo que, a la luz de los antecedentes técnicos actualmente disponibles, debiera ser la organización y sentido curricular de la Enseñanza Media. Lo anterior no implica, por cierto, penetrar el campo más estrecho de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de los diferentes cursos de ésta.

En un Anexo se incluye la conceptualización y malla de áreas de aprendizaje de la modalidad de Enseñanza Media Humanístico-Científica que se ha tenido presente al determinar la organización de objetivos y contenidos de la Enseñanza Básica. También el Anexo incluye una breve referencia del tipo de enseñanza técnico-profesional de segundo nivel con el que debiera lógicamente entroncar la Enseñanza Básica. Es precisamente esta concepción de la organización curricular de la Enseñanza Media la que permite decodificar el significado real que, dentro de un proceso formativo de largo alcance, tienen los objetivos y contenidos de los diferentes cursos de la Enseñanza Básica. Al mismo tiempo, esta apreciación de la estructura de Enseñanza Media permite comprender la forma como se visualiza la relación curricular entre ambos niveles y la secuencia y progresión de las áreas articuladoras de objetivos y contenidos.

En la relación Enseñanza Básica y Enseñanza Media, tampoco debe perderse de vista que ciertos objetivos fundamentales de una son los mismos de la otra, particularmente en lo que se refiere al cultivo de valores.

I. INTRODUCCION

La propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) de la Enseñanza Básica y Media ha sido elaborada procurando responder a tres tipos de requerimientos:

1° La necesidad de adecuarse a las orientaciones y exigencias que al proceso de diseño curricular imponen los objetivos generales y los requisitos de egreso de enseñanza básica y media dispuestos por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE);

2° La necesidad de adecuarse a los propósitos de las políticas educacionales que impulsa el Gobierno de Chile y que busca mejorar la calidad de la Educación, asegurando su equidad y comprometiendo la participación generalizada de todos los sectores, actores y personas en la tarea nacional de la Educación:

3° La necesidad de poner al día la enseñanza que imparte el sistema, orientándola en la perspectiva de los esfuerzos por la modernización del país y la resolución de los grandes desafíos de índole económica, social y cultural que plantea a nuestra sociedad su tránsito al tercer milenio.

La introducción en la Educación nacional del principio de autonomía curricular que sirve de trasfondo al ordenamiento de OF-CMO señalados por la LOCE apunta, además, a provocar un mejoramiento sustantivo de la calidad de la enseñanza y de los procedimientos de elaboración de planes y programas de estudio. La aplicación de este principio supone que, respetando el indispensable grado de unidad que debe mantener la cultura chilena y la pluralidad de opciones de vida que se expresan en ella, en cada lugar del territorio se impartirá una calidad de enseñanza que, respecto de la actual, será culturalmente más pertinente, socialmente más relevante y personalmente más significativa.

Una enseñanza de la calidad señalada y, consecuentemente, unos OF-CMO de curso que permitan materializarla, no puede estar ausente de una preocupación central por la integración plena del país a la modernidad y de la necesidad de una apropiación más universal de los códigos culturales que ella

trae consigo. Esto implica la necesidad de orientar la enseñanza hacia el fortalecimiento de capacidades personales que contribuyan al desarrollo equitativo y sustentable del país y al aumento de su eficiencia productiva y competitividad dentro de los mercados y corrientes internacionales de la economía.

Sin embargo, es necesario reconocer que no existe convergencia "natural" y obligada entre eficiencia productiva y progreso técnico de una parte, y ascenso de la vida humana hacia planos superiores de libertad, espiritualidad y dignidad por otra. Asumiendo esa premisa, el repertorio de los OF-CMO que ha sido seleccionado por la Propuesta pone en lugar primero y esencial el deber que toda enseñanza tiene de contribuir:

- al desarrollo integral y libre de la persona,
- a la creación de condiciones para el respeto y ejercicio de los derechos humanos,
- a la promoción del principio del Bien Común,
- al desarrollo de una cultura basada en la libertad, en la solidaridad, en la verdad, en la justicia y en la participación.

Bases antropológica, axiológica y ética de la Propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios

Como es lo propio de todo planteamiento riguroso de objetivos y aspiraciones educacionales, la propuesta de OF-CMO nacionales también ha tenido en cuenta determinadas ideas acerca del ser del hombre, de su educabilidad y de las grandes finalidades hacia las que debe orientarse su crecimiento y desarrollo.

Las ideas acerca de la persona humana que constituyen el basamento antropológico de la Propuesta forman parte sustancial de las grandes espiritualidades de nuestra cultura nacional; por lo tanto, nada tienen de excluyente ni de arbitrario. Estas ideas se encuentran, por lo demás, en íntima conexión con los conceptos que sobre la persona consagra la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el ordenamiento jurídico de nuestra nación.

Regida por principios humanísticos y democráticos, la Educación no puede sino arraigarse en la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. La propensión esencial a la

libertad hace posible que la vida evolucione desde su estado inicial de dependencia y sometimientos de variada especie hacia estados de autonomía personal cada vez más amplios y plenos. La perfectibilidad, inherente a la naturaleza humana, se pone de manifiesto como una fuerza de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de la trascendencia que le otorga significado último a la existencia personal y colectiva. La libertad, que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, es indisociable del enriquecimiento de la facultad de razonar, discernir, valorar y del ejercicio de una voluntad que hace posible la conducta moral y responsable.

El individualismo extremo que podría resultar de un desenvolvimiento indeterminado de la libertad personal es, sin embargo, moderado por imperativos que brotan de un conjunto de valores que llevan al hombre a renunciar y a neutralizar egoísmos y apetitos personales, y a compartir con otros los frutos de una libertad que humaniza, en tanto nos abre a las exigencias del Bien Común. En este sentido, amor, solidaridad, justicia, verdad y tolerancia son los valores compartidos que, junto con el Bien Común, hacen del hombre y la mujer personas libres y responsables, regulan la conciencia y la conducta moral y se enmarcan en el afán de trascendencia personal.

El reconocimiento de la libertad, trascendencia y dignidad de la persona humana abre paso, pues, a la obligación que tiene el Estado de garantizar una calidad de enseñanza que, sin excepciones, estimule el desenvolvimiento personal regido por valores universales que permitan a cada uno discriminar el Bien y el Mal, afirmarse como persona moral, ejercer y fomentar los derechos humanos, cumplir deberes sociales de manera responsable y conjugar, en su más amplia acepción, la libertad de conciencia.

Bajo estas premisas, en el campo de la formación moral y ética de la juventud no sería legítima una acción del Estado que se esforzara por socializarla dentro del repertorio compacto de valores y principios que consagran un concepto o imagen de hombre reduccionista y excluyente y, consecuentemente, un determinado modelo societal. De más está decir que la presencia en la enseñanza de un ethos oficial conculcaría la libertad de ser y de pensar inherentes a la persona y anularía la capacidad de discernimiento en que se funda el acto moral. Sería igualmente pernicioso, para la afirmación de la libertad y de la dignidad humanas, una acción del Estado que proclamara su neutralidad ética o promoviera una suerte de axiología consensual, bajo pretexto de reconocer la pluralidad de opciones de vida que se expresan en la sociedad. En efecto, tanto la neutralidad ética de la enseñanza como la exalta-

ción de un relativismo valórico exponen al hombre a crecer y a desarrollarse sin los principios reguladores que le permiten ganar libertad y poder de autodeterminación, de sujeto de una vida noble y digna, y de expresar su dimensión trascendente.

Sobre estas bases la Propuesta dimensiona una calidad de formación ética del joven, regida por los valores universales de la libertad, la solidaridad, el amor, el respeto mutuo, la verdad, la justicia, el Bien Común y la trascendencia personal. Pero no se queda tan sólo en esto. La Propuesta considera que también es deber de la enseñanza formar a la persona para que, puesta frente a situaciones de la vida diaria que implican conflictos morales, con ayuda del diálogo racional y la prudencia ética, pueda ella decidir libremente la conducta a seguir, con conocimiento y plena conciencia de las consecuencias que dicha acción tendrá para consigo y para los demás. Por tanto, en una educación moral que contribuye al despliegue de la libertad personal y la asunción de una vida digna, el diálogo se plantea como principio universal de orden práctico que facilita la superación de los conflictos morales, sin anular la libertad de conciencia y de acción de cada ser, además de estrechar las diferencias que limitan el actuar conjunto y solidario de los hombres.

La referencia a valores compartidos por las distintas tradiciones culturales de la Nación no agota, por cierto, la dimensión axiológica de la educación. En este campo, además de aquellos valores que son fundamento de la convivencia nacional y del país crecientemente democrático, justo y fraterno por todos deseado, se encuentran aquellos otros que, incorporados al proyecto educativo de los establecimientos, contribuyen a identificar la calidad de formación que cada comunidad escolar procura desarrollar de acuerdo con sus propias concepciones de vida.

En este contexto, el Proyecto Educativo deberá entenderse como una propuesta pedagógica que da cuenta de las aspiraciones más sentidas de una comunidad escolar respecto de lo que ella quiere ser como instancia de formación de la juventud, de lo que pretende hacer para lograrlo y de cómo hará efectivos sus deseos, todo ello en el marco de los lineamientos básicos de la convivencia nacional. El ideario que la comunidad escolar comparte y desea expresar en su propio Proyecto debe compatibilizarse con las finalidades incorporadas en el cuerpo de OF-CMO, de manera que su organización curricular y acción pedagógica concreta sea coherente, realista y animada del grado de universalidad requerido por la cultura nacional.

Objetivos Fundamentales - Contenidos Mínimos Obligatorios y Modernidad

Una calidad de enseñanza que discurre sin atender a los desafíos que brotan sin cesar desde los problemas y situaciones propios del mundo en que se desarrolla y perfecciona la vida personal limita la expresión de la libertad humana, restringe la amplitud de una auténtica formación integral y esteriliza las facultades comprensivas y creativas de la persona. En este sentido, una enseñanza que se hace eco de la modernidad no puede eludir su responsabilidad de contribuir a una comprensión de los fenómenos y exigencias de un sistema de convivencia que se encuentra cada vez más regido por la impronta de la revolución científico-tecnológica y por las demandas de la racionalidad instrumental. Sin embargo, tampoco podría esa enseñanza eximirse del deber de contribuir a que el alumno aprecie el impacto que los nuevos patrones culturales tienen o pueden tener en la vida espiritual, en las actitudes de relación y en los imperativos de trascendencia.

Un trabajo pedagógico animado por propósitos de modernización de la enseñanza en el estilo señalado, evidentemente, desborda con creces el dominio propio de cada uno de los campos de la enseñanza que han sido sectorizados en los programas de estudios y se transforma, por el contrario, en una tarea inherente al currículum escolar integralmente considerado.

La mayor parte de los temas que la modernidad ofrece a un trabajo escolar actualizado y significativo posee como trasfondo el surgimiento de una alta dosis de sensibilidad pública por ellos, debido al efecto que los procesos de la modernidad provocan en los esquemas más tradicionales o estables de la vida social, familiar o personal. Esta misma sensibilidad induce expectativas generalizadas frente al deber o responsabilidad que la escuela tiene de abordarlos en sus programas. En verdad, no todos los temas redimensionados por la modernidad importan novedad para la escuela. Algunos han estado desde hace mucho tiempo incorporados al quehacer escolar. En estos casos, más que el tema en sí, lo nuevo se relaciona con el significado o sentido diferente que el tema presenta por efecto de los patrones culturales que empieza a configurar el cambio social.

De los temas que deben estar en el centro de las preocupaciones de una ecuación que se encuentra en los umbrales del tercer milenio, importa destacar los siguientes:

- derechos humanos,
- cuidado del ambiente,
- estructura y roles de la familia,
- recreación y tiempo libre,
- medios de comunicación de masas,
- informatización de la vida social,
- participación social,
- vida cotidiana.

Las políticas educacionales y los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios

Los cambios que en los procedimientos tradicionales de elaboración de planes y programas de la educación nacional introduce la propuesta de OF-CMO son ciertamente novedosos y sugerentes, pero están lejos de constituir lo que en rigor debiera entenderse por "**reforma educacional**". No alcanza este carácter, en efecto, porque el nuevo sistema de OF-CMO de curso no afecta esencialmente el cuerpo de los fines y objetivos generales de la Educación chilena ni afecta tampoco la estructura orgánica del sistema educacional.

De manera alguna lo dicho implica desconocer o desvalorizar la importancia que para el diseño de una calidad educativa superior pueda tener el hecho de transferir a cada establecimiento escolar las atribuciones que tradicionalmente tuvo el Ministerio de Educación para construir los planes y programas de estudio. Todo lo contrario. El derecho que se le reconoce a cada escuela y liceo para decidir con un alto plazo, a erradicar de la escuela las tendencias enciclopedistas, asignaturas y marcadamente intelectualistas que hasta hoy son evidentes en la enseñanza nacional. Para nadie es un misterio que la organización curricular de la escuela chilena ha sido bastante resistente a la posibilidad de dejarse penetrar por exigencias de formación personal diferentes de los concernidos por el enfoque curricular basado en disciplinas de conocimiento que por más de un siglo ha prevalecido en la educación chilena. Mientras la preocupación de las autoridades educacionales se concentró en la universalización de la enseñanza básica, es probable que el desajuste entre el carácter de la enseñanza y las demandas de los procesos socioculturales no haya tenido una importancia destacada. Hoy, sin embargo, esta situación se ha modificado y la preocupación de las autoridades empieza a concentrarse en aspectos de la enseñanza que no estuvieron suficientemente atendidos mien-

tras los esfuerzos de los gobiernos se canalizaron, preferentemente, hacia la solución de los problemas de cobertura del sistema.

Las nuevas políticas educacionales apuntan básicamente a resolver hoy, los problemas de calidad y equidad de la enseñanza. Este cometido se cumple mediante la más amplia participación en las decisiones de índole curricular y en la introducción de criterios de colaboración en la confección de planes y programas. Este cometido de las políticas también se asocia con la instalación de modelos curriculares que, sin renunciar a la preocupación por el desarrollo integral de la persona, contribuyan a resolver los desafíos que al país imponen tanto su inserción competitiva en los mercados como las situaciones propias de un desarrollo económico, equitativo, equilibrado y sustentable.

El hecho de que en el pasado haya sido un organismo altamente centralizado y burocratizado el único responsable de decidir los fines y contenidos que debía cumplir nacionalmente la enseñanza, acaso sirva para explicar el desfase creciente que se ha venido dando entre la calidad de ésta y las demandas de los procesos políticos, sociales, culturales y económicos de un mundo que se hace cada vez más interdependiente y tecnologizado. Hoy la amplitud, profundidad y ritmo del cambio reclaman de respuestas educativas que sólo pueden ser satisfechas con prontitud y eficacia con medidas que se adoptan oportunamente en cada uno de los lugares donde efectivamente cobra vida la enseñanza.

En una concepción estratégica del cambio en pos de mayor calidad educativa, la propuesta de los OF-CMO debe percibirse firmemente unida a los esfuerzos de descentralización y participación que expresan las políticas educacionales en curso. Por tanto, la Propuesta de OF-CMO no debe evaluarse al margen de estos esfuerzos ni separada de las medidas que se vienen adoptando para mejorar la calidad educativa con equidad y participación (en especial, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, el nuevo Estatuto Docente, el nuevo régimen de subvención, además de los nuevos reglamentos de participación de los agentes educativos).

Se apreciará mejor la necesaria conexión que existe entre la propuesta de OF-CMO y las políticas actuales del sector Educación, si se ponderan las dificultades que plantea la implementación de una educación que busca puntos de convergencia entre la racionalidad instrumental, propia de la modernidad, y la razonabilidad de los valores permanentes de una vida humana trascendente y digna. Dicho equilibrio no es, claro está, una cuestión que depende sólo de unos procedimientos renovados de diseño curricular como los que introduce la LOCE. La contribución que al mejoramiento de la

calidad de la enseñanza puede hacer procedimientos de desconcentración curricular que desplazan el poder de decisión a cada comunidad escolar y, por tanto, hacia los intereses y expectativas educacionales que cada una tiene, puede ser bastante alta y significativa; con mayor razón todavía, si la comunidad escolar se siente comprometida y responsable de la enseñanza. Sin embargo, aun cuando los establecimientos deban respetar unos OF-CMO de carácter común, nacional y obligatorio, el alto margen de libertad de que disponen para hacer sus propios planes y programas acaso pudiese potenciar mayores desigualdades socioeconómicas si el Estado no concurre en auxilio de aquellos establecimientos que carecen de recursos técnicos y materiales para hacer uso pleno del derecho de autonomía curricular.

Las desigualdades y materiales que se encuentran en el punto de partida de la aplicación de los procedimientos de diseño curricular desconcentrado pueden ser disminuidas de manera importante mediante la aplicación de políticas públicas de equidad y de focalización diferenciada de la inversión. Este dato demuestra el impacto que sobre los procedimientos del diseño curricular autónomo y de la implementación de éste pueden tener los proyectos, programas y acciones que realiza el Ministerio de Educación, de acuerdo con sus políticas de mejoramiento de la calidad y de la equidad del servicio educativo.

Parece claro que la sola introducción en las escuelas de facilidades, ayudas y apoyos para enfrentar críticamente su labor y diseñar proyectos concretos de mejoramiento no es de por sí suficiente para objetivar una nueva calidad educativa. Para este efecto, es necesario además que la escuela disponga de atribuciones para decidir el "qué" y el "cómo" enseñar. A esta necesidad procura responder la propuesta de OF-CMO, toda vez que ella representa desde el punto de vista del Estado un marco normativo para concretar la calidad de educación que cada comunicado escolar desea proveer. La investigación demuestra que la mayor parte de las escuelas efectivas son aquellas cuyos agentes (directivos, profesores, padres, alumnos) disponen de libertad para resolver en común el tipo de enseñanza que mejor se acomoda a sus expectativas y clase de procedimientos que mejor sirven para beneficiarse con sus logros. La propuesta de OF - CMO es un paso importante en el avance hacia una educación efectiva.

Aplicar en nuestra enseñanza un principio de diseño curricular desconcentrado como el que consagra la LOCE nada tiene de fácil, desde luego. Decidir libremente planes y programas en cada escuela, sin que ello signifique

menoscabo para la unidad del sistema y para la cohesión e identidad nacional, obliga al Estado a introducir mecanismos de diseño curricular de un cierto grado de refinamiento y complejidad, cuya aplicación demanda de parte de los profesores, estudio, capacitación y ensayo. De aquí que los nuevos planes y programas que resulten de la Propuesta de OF-CMO deben introducirse gradual y lentamente en la vida escolar.

La materialización exitosa de la Propuesta de OF-CMO igualmente requiere de la creación de condiciones psicológicas y técnicas previas y de la provisión de recursos materiales a las escuelas más deprivadas. Dentro de las condiciones técnicas previas ocupan un lugar importante el perfeccionamiento y la capacitación del profesorado chileno. En este ámbito, el Ministerio de Educación tiene el deber de desarrollar programas destinados a promover en el seno del profesorado el fortalecimiento de actitudes favorables a los nuevos procedimientos de diseño curricular, y de las capacidades para desempeñar un rol principal en la elaboración de los planes y programas de su respectiva escuela. En lo que corresponde, estos programas deberán hacerse extensivos también al personal técnico de los servicios descentralizados del Ministerio de Educación. En este sentido, la sensibilización de la comunidad escolar (integralmente considerada) en torno del cambio que se introduce y la capacitación del profesorado en materias relativas tanto a la confección de planes y programas como al diagnóstico de necesidades de cada comunidad escolar de por sí justifican que esta innovación sea introducida en el sistema educacional, de acuerdo con un plan sistemático, pausado, progresivo y bien sincronizado entre lo que se proyecta y lo que se hace.

Selección y clasificación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Curso

Dos tipos de criterios se tuvo presente para proceder a seleccionar y clasificar los OF-CMO de una manera que, ajustada a la ley, fuese consecuente con los principios pedagógicos de diseño curricular. Primero, que la calidad de objetivos y contenidos debía estar puesta en línea –o ser funcional– con los fines, objetivos generales y requisitos de egreso que tanto para la Enseñanza Básica como para la Media fija la LOCE. Segundo, que dicha clasificación debía dar cuenta, además, de las diferencias de sentido y función que se aprecian en cada una de las modalidades de enseñanza comprendidas en el segundo nivel del sistema nacional de educación. En uno y otro caso, el Ministerio de

Educación tuvo presente las sugerencias entregadas por el Consejo Superior de Educación en torno de criterios de ordenamiento de OF-CMO, en su sesión N° 29 de 11 de julio 1992.

Sobre tales bases, la estructura de OF-CMO hizo un distingo entre aquellos que son propios de la formación general de la persona y que se deben cumplir en la Enseñanza General Básica y en la Enseñanza Media Científico-Humanista; y aquellos que son propios de la formación especializada para desempeñarse en el mundo laboral y que deben cumplirse en la actual Enseñanza Media de corte técnico-profesional.

En el caso de las enseñanzas relativas a la formación general del estudiante, la Propuesta Ministerial dedujo la necesidad de considerar dos tipos de Objetivos Fundamentales: unos de carácter **transversal** y que son los mismos para cada uno de los doce cursos del sistema (propios de la Educación Básica y de las dos ramas de la Educación Media); otros de carácter **vertical,** que son distintos en cada uno de los años de estudio.

Los OF-CMO de tipo vertical ser ordenan, a su vez, dentro de un esquema general, que la Propuesta llama **Matriz Curricular Básica.** Dentro de esta Matriz, los OF-CMO de cada uno de lo cursos se clasifican en Sectores y Areas de Aprendizaje que son consistentes con las orientaciones formativas establecidas en la LOCE.

Al ordenar los OF-CMO de un modo que sirva a los grandes objetivos que la Ley ha dispuesto para la enseñanza, la Matriz Curricular Básica no vulnera de manera alguna la libertad que tiene cada establecimiento para determinar por sí mismo la especial organización que desee dar a su respectivo plan de estudio, y a los programas que resulten de éstos. Por el contrario, la Matriz permite que, dentro de ciertos parámetros de tipo nacional y común, cada establecimiento decida los planes y los programas que estime adecuados fundamentales y contenidos mínimos de carácter obligatorio, como los objetivos y contenidos complementarios que desea desarrollar a partir de la realidad, de sus intereses y de sus expectativas educacionales.

II. CONDICIONES QUE DEBEN CUMPLIR LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES DE CURSO Y LOS CONTENIDOS MINIMOS OBLIGATORIOS

Tanto los llamados Objetivos Fundamentales de curso (OF) como los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que permiten el logro de aquellos, se ubican en el punto intermedio de un proceso de diseño curricular global que juega entre los fines, objetivos generales y requisitos de egreso que la ley establece para la Enseñanza Básica y Media, y los planes y programas de estudio que los establecimientos educacionales deberán elaborar.

Bajo la óptica de la señalada relación fines-medios, los CMO constituyen los medios que "facilitarán –como lo estipula la ley– el logro de los objetivos fundamentales". Sin embargo, la obtención de estos últimos constituye a su vez el **medio** que facilita el logro de los fines, objetivos generales y requisitos de egreso que corresponden a cada nivel de enseñanza. La concatenación de efectos que se produce a lo largo de la cadena de los fines-medios-fines-medios-etcétera, que marca la intencionalidad del proceso de la enseñanza escolar permite apreciar, pues, la condición basal y absolutamente necesaria que el aprendizaje de los CMO tiene para conseguir los aprendizajes más generales y complejos que expresan los fines y objetivos de la enseñanza.

La LOCE tiene presente la función de apoyo que los CMO desempeñan en la estructuración de los aprendizajes que se sucederán en un proceso continuo y graduado de 12 años de estudios, cuando supedita la posibilidad de logro de las grandes finalidades de la Enseñanza Básica y Media al aprendizaje previo de los CMO que más adelante serán presentados (artículos 7° y 8°, respectivamente).

De acuerdo con el artículo 2° de la LOCE, el fin último y más general de la educación nacional dice relación con el "desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico (de las personas), mediante la transmisión y el cultivo de **valores, conocimientos y destrezas**, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas (a las personas) para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad". Estos señalamientos dejan en claro que, frente al fin último de desarrollo integral de la persona, tanto los OF como CMO aluden a los aprendizajes más circunscritos que el alumno debe realizar a objeto de que su desarrollo avance en la dirección señalada por el fin último de la educación nacional. Y como lo dice el texto de la ley, aquello que el alumno

deberá aprender en cada tramo y situación del proceso escolar son **conocimientos, destrezas y valores.** En consecuencia, los OF y los CMO deberán aludir a las capacidades, conductas y competencias comprensivas, operativas y valorativas que el alumno debiera obtener para hacer efectivo su desarrollo gradual y continuo en la dirección prevista por los fines superiores de la Educación.

Las consideraciones precedentes permiten conceptualizar los OF y los CMO de la manera siguiente:

a) **Objetivos Fundamentales:** Son aquellos propósitos claramente delimitados del proceso de enseñanza-aprendizaje que aluden a las capacidades, conductas y competencias personales que en los distintos períodos de su escolarización deben ser necesariamente fortalecidas en el alumno, para que su personalidad se desarrolle en la dirección prevista por los fines, objetivos generales y requisitos de egreso de las Enseñanza Básica y Media.
b) **Los contenidos mínimos obligatorios (CMO).** Son los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores específicos que el establecimiento escolar deberá obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para asegurar que el desarrollo personal de los alumnos se proyecte con claridad en la dirección sugerida por cada uno de los Objetivos Fundamentales de nivel (o curso).

A partir de estas definiciones y dentro del marco de las orientaciones humanistas y democráticas de la educación chilena, la formulación de los OF-CMO deberá ajustarse a las siguientes condiciones:

1° Los OF-CMO deben derivarse y ser consistentes con las finalidades, objetivos generales y requisitos de egreso de la Enseñanza Básica y Media establecidas en los Artículos 7°, 8°, 10°, 11°, 12° y 13° de la LOCE. En este sentido, se subentiende que los OF-CMO deben estar referidos a las grandes áreas del saber y de experiencias que se consideran esenciales para estimular y orientar el desarrollo personal hacia los horizontes previstos por los fines superiores establecidos en la LOCE.
2° El carácter nacional y obligatorio de los OF-CMO indica que ellos deben definirse bajo conceptos y criterios que favorezcan las posibilidades educativas de todos los alumnos, sin excepción alguna. La

condición no discriminatoria que debe dirigir el repertorio de OF-CMO determina, por el contrario, que este cuadro de referentes esenciales de toda enseñanza debe, además de promover ideales de identificación, entendimiento y convivencia nacionales, favorecer el reconocimiento de la equivalencia básica de las enseñanzas impartidas a lo largo y ancho del territorio y, en caso de movimientos y traslados, asegurar la continuidad de estudios de todos los estudiantes que así lo demandaren.

3° La condición de **mínimo** de los contenidos que acompañan a los OF deberá siempre entenderse como la indicación del punto de partida de un proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter abierto y susceptible de ser profundizado. Antes de ver en ellos referencias a condiciones de cantidad o suficiencia, los CMO deben ser correctamente apreciados como una base sólida desde donde es posible proyectar los aprendizajes más amplios y profundos que cada unidad educativa esté en situación de promover. Esto impone el deber de evitar formularios en términos de temas de enseñanza, unidades didácticas y otro tipo de expresiones que rigidicen su comprensión por parte de los profesores o les lleven a asumirlos reductivamente en la dimensión intelectual o cognoscitiva que siempre ellos tienen. Antes bien, los CMO deberán expresarse de una manera que siendo analítica y específica por razones de organización y orden, contribuyan a conformar enseñanzas que respetan la integralidad propia del aprendizaje y la experiencia humana.

4° Los OF-CMO deben graduarse a la conjugación de tres criterios:

- la complejidad e inclusividad creciente de un proceso de aprendizaje de 12 años de extensión;
- las características biológicas, psicológicas y de madurez social de los alumnos y de las alumnas en sus diferentes niveles y edades; y
- las pausas de comunicación de interacción personal propias de cada estadio evolutivo de los educandos.

5° La formulación de los OF-CMO deberá, en todo momento, tener presente que son los propósitos educativos los que guían la instrucción y formación del alumno.

Enseñar un contenido cobra sentido sólo en función del propósito establecido para llevar a cabo la acción educativa. Respetando este principio, la organización de los OF-CMO a lo largo del proceso del

aprendizaje escolar deberá considerar que existen a lo menos dos maneras de articular medios con fines. En un extremo pueden identificarse aquellos aprendizajes cuyo logro impone una organización lógica, seriada, gradual y sucesiva de los correspondientes estímulos instruccionales y formativos, como ocurre, por ejemplo, en la operatoria aritmética. En el otro extremo estarían aquellos aprendizajes cuyo logro se consigue más bien por una confluencia de estímulos instruccionales y experiencias formativas que pueden tener diversos orígenes y asimilarse sin un orden predeterminado, como ocurre por ejemplo con la adquisición de conductas valorativas, la formación de actitudes y el desarrollo de la capacidad de opinión y de apreciación.

6º Además de las relaciones de subordinación que necesariamente deben observar con los objetivos generales y requisitos de egreso fijados por la LOCE, los OF-CMO deben formularse tomando en cuenta el estado contemporáneo del saber y de la experiencia social por una parte, y, por otra, las demandas que en términos de actitudes y competencias humanas plantean un mundo en transformación constante y una cultura marcada por la importancia de la revolución científico-tecnológica.

7º Los OF-CMO deben formularse de manera que, aun cuando su lectura sugiera a los establecimientos distintas formas de organizar el proceso escolar, la aplicación de los procedimientos curriculares derivados de dicha lectura induzca obligatoriamente, en todos los casos, el logro personal de las conductas que expresan los OF-CMO.

8º La redacción de los OF-CMO deberá ser breve, concisa y hecha de un modo que reduzca la posibilidad de interpretaciones equivocadas acerca de las conductas que en cada tramo del proceso escolar se pretende formar en el alumno. Esta exigencia permitirá que en algún momento se les evalúe de acuerdo con un patrón o sistema nacional de medición de logros de aprendizaje. Sin embargo, esta condición no implica que deban ellos ser planteados operacionalmente o en una forma concretizada tal que, en lugar de abrir posibilidades más amplias a su aplicación, los cierre al extremo de estereotipar racionalmente la enseñanza.

III. FORMA DE ORDENAR LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS OBLIGATORIOS

La naturaleza de los propósitos, objetivos generales y requisitos de egreso señalados en la LOCE para la Enseñanza Básica y Media permite distinguir dos grandes clases de objetivos fundamentales. Por una parte, objetivos que afectan por igual a todos los cursos comprometidos en el proceso de escolaridad formal y que, por lo tanto, afectan a todos y cada uno de los estudiantes, independientemente del curso en que se encuentren registrados. Por otra, objetivos que se aplican específicamente a determinados cursos y que, por consiguiente, afectan solamente a los alumnos inscritos en ellos. Esta distinción facilita el proceso de planificación curricular a nivel de la unidad educativa, tanto en lo que respecta a la posibilidad de definir un Proyecto Educativo en el cual cimentar los procesos orientadores, formativos e instrucciones, como en relación con la posibilidad de optar por elaborar planes y programas propios para conducir la enseñanza y asegurar los aprendizajes en los alumnos.

Objetivos Fundamentales Transversales

De acuerdo con la definición de objetivos fundamentales antes entregada, son de tipo transversal aquellos que se aplican a todos los alumnos y a todos los cursos de una unidad educativa y que, por concernir a las finalidades generales de la enseñanza, demandan acciones didácticas y pedagógicas de parte de todas las instancias y agentes involucrados en el quehacer escolar.

Los Objetivos Fundamentales Transversales se refieren a las capacidades personales más generales y permanentes que la institución escolar debe contribuir a formar y desarrollar en los alumnos mediante el adecuado aprovechamiento de la influencia que, como ambiente de aprendizaje formal, ejerce sobre ellos. Especial mención merece la canalización positiva de todas aquellas influencias del contexto sociocultural del aprendizaje que contribuyen al desarrollo de la dimensión afectiva de la personalidad y que dan forma a lo que en doctrina pedagógica se conoce como "currículo oculto".

De lo anterior se desprende que esta clase de objetivos permea y adquiere presencia el currículum integralmente considerado, desde el momento en que su posibilidad de logro exige que aspectos tales como contenidos de planes y programas, estilos de organización y administración escolar, relaciones escue-

la-familia, metodologías didácticas, y otros apunten inequívocamente, todos ellos, en la dirección resuelta por esos objetivos. Por corresponder a los fines y objetivos generales de la enseñanza, los Objetivos Fundamentales Transversales no podrían ser logrados mediante el quehacer exclusivo de una asignatura o del conjunto de los estudios de una de las áreas del plan de estudio.

De acuerdo con los propósitos de la enseñanza que fija la LOCE y las capacidades o competencias a que aluden éstos, los Objetivos Fundamentales Transversales pueden ser agrupados en dos grandes categorías (si bien esta dicotomización resulta puramente didáctica, puesto que el influjo de la escuela sobre sus alumnos es, en la práctica, uno solo). Como se indica detalladamente más adelante, los objetivos de tipo transversal guardan relación con:

a) la formación ético-moral del estudiante en cuanto un grupo de estos objetivos se asocian con valores compartidos por la sociedad chilena y con el fortalecimiento de las conductas personales en que los mismos se expresan.
b) el desarrollo de competencias personales y sociales inherentes a un sólido proceso de autoafirmación de la personalidad y a requerimiento de los modos de vida avanzados por la modernidad y el cambio.

Al explicitarse Objetivos Fundamentales Transversales para todo el sistema escolar se deja en claro cuáles serían los comportamientos deseables en las personas para desenvolverse en la vida familiar, cívica, social y cultural y para perfeccionar la vida personal. Sin embargo, esto no niega la posibilidad de que cada establecimiento educacional tiene de orientar estos comportamientos conforme con la filosofía educativa que sustenta su actuar pedagógico.

La mayor resolución que alcancen los Objetivos Fundamentales Transversales una vez que se crucen con las orientaciones de cada proyecto educativo puede ayudar, sin duda, a que los padres y apoderados elijan aquellos tipos de enseñanza que estiman más adecuados para formar sus hijos.

Objetivos Fundamentales Verticales

Una lectura detenida de los fines, objetivos generales y requisitos de egreso para la Enseñanza Básica y Media consignados en la LOCE permite apreciar que ellos fueron formulados combinando principios y criterios de naturaleza distinta. En efecto, por una parte ellos obedecen a una cierta

concepción de la estructura del saber (criterio lógico) y, por otra, a los tipos de conductas personales que a la enseñanza le corresponde promover (criterio psicológico).

El requisito de consistencia entre fines y medios anteriormente mencionado indica, pues, que los OF y los CMO de curso que les son pertinentes deberán ser formulados dentro de una matriz que tanto a lo largo de la progresión de los cursos como en el ámbito propio de cualquiera de éstos produzcan un entrecruzamiento de criterios lógicos y psicológicos; es decir, cruces entre ciertas estructuras de saber (o áreas de experiencias formalizadas) y los tipos de conducta que el alumno debiera obtener en su interacción con cada uno de los segmentos de ese mismo saber.

El hecho de que en la Educación Media coexistan dos modalidades diferentes de enseñanza (propedéutica y terminal) debe introducir otro factor de diferenciación al momento de fijar los OF verticales que son propios de la una y de la otra. Si bien la enseñanza Científico-Humanista y la Técnico-Profesional participan de unos mismos objetivos fundamentales de tipo vertical, desde el momento en que toda formación profesional contiene en alta proporción ingredientes de la cultura general, sus niveles terminales poseen especificidades propias y exclusivas. De ahí que en su presentación, los OF verticales de cada modalidad de Enseñanza Media deberán ofrecerse separadamente.

IV. OBJETIVOS FUNDAMENTALES DE CARACTER TRANSVERSAL PARA LA ENSEÑANZA BASICA Y MEDIA

La organización de los OCF no sólo se sustenta en las definiciones de principio sobre la educación chilena jurídicamente consagrados; también se funda en el reconocimiento de carácter ético y social inherente al desarrollo de la persona humana. Social, en tanto que para subsistir, crecer y desarrollar sus potencialidades el individuo necesita interactuar y asociarse con sus semejantes; ético, en tanto la interacción humana transcurre regulada por principios y normas en las cuales se transfiguran los valores que dan sentido a la convivencia social y enriquecen y hacen trascendente la vida personal.

Este concepto de la persona y del desarrollo humano constituye un criterio

sólido para clasificar aquellos objetivos fundamentales que se encuentran en el horizonte de todas y de cada una de las tareas de la escuela. En la constelación de los OF de carácter transversal debe haber, en efecto, un conjunto de objetivos que aludan a la formación valórica de los alumnos, así como debe haber otros que aludan al proceso de crecimiento y autoafirmación personal y a las conductas de relación de la persona con su entorno natural cultural y social.

Este enfoque permite establecer tres agrupaciones de OF de carácter transversal:

1°) OF relativos a la formación ético-moral.
2°) OF relativos al proceso de crecimiento y autoafirmación personal.
3°) OF relativos a la conducta de relación de la persona con su entorno.

1°) Objetivos Fundamentales relativos a la formación ético-moral del estudiante

Con estos objetivos se busca vincular fuertemente la persona del niño y del joven con el mundo de los valores. Mediante el cultivo y estimulación de los valores permanentes que son compartidos por la sociedad chilena, se pretende que el educando desarrolle capacidad y poder para autorregular su conducta sin otros imperativos que no sean los que brotan de una conciencia éticamente formada y apta, por lo tanto, no sólo para discriminar el Bien del Mal, sino que también para transparentar en sus actos su amor y vocación por el Bien, la Verdad, la Justicia, la Belleza y el Respeto por el otro.

La formación ético-moral del alumno implica, además, el fortalecimiento de una calidad de conciencia regulada por un sólido sentido de responsabilidad en el actuar personal y, en consecuencia, por una voluntad para dirimir con una libertad no ausente de prudencia las situaciones de conflicto moral y de tensiones valóricas a que pudiese verse expuesta la persona.

Se considerará que la escolarización ha sido exitosa en su contribución a la formación ético-moral de niños y jóvenes cuando, de acuerdo con el nivel de estudios que los mismos se encuentren cursando, se adviertan en ellos capacidades para:

- Reconocer, exaltar y defender el valor supremo de la vida;
- actuar conforme a los derechos universales de la persona humana.

- ejercer en plenitud la libertad de ser, crecer y hacer, sin otra limitación que las impuestas por el Bien Común.
- reconocer y promover la dignidad humana –incluyendo la propia– y fortalecer ideales de trascendencia personal,
- apreciar la importancia de la familia y de la institucionalidad matrimonial, fomentar el amor filial y fortalecer los lazos de parentesco.
- valorar la condición sexuada del ser humano y apreciar la vinculación que para la expresión de un sano y equilibrado desarrollo sexual personal tienen el amor y las tendencias afectivo-espirituales del ser humano.
- valorar aprendizaje como factor de humanización y de desarrollo personal permanente,
- actuar con sentido de justicia, conforme a la verdad y con claros ideales de solidaridad, generosidad y afecto por el prójimo.

2°) Objetivos Fundamentales relativos al proceso de crecimiento y de autoafirmación personal

Este grupo de OF apunta a poner de relieve la necesidad de estimular mediante la educación todas aquellas posesiones, rasgos y cualidades potenciales de la persona que, al desarrollarse y afirmarse, van conformando el perfil –genérico-diferencial– que singulariza y otorga identidad personal a cada ser. Su paso por la educación formal ha de generar en el egresado conductas que, además de afianzar su calidad de persona integral, favorezcan su equilibrio emocional y su educación permanente. Reconociendo el efecto de las diferencias individuales, el establecimiento educacional procurará que el educando genere capacidad para:

- Conocerse a sí mismo y para apreciar de manera adecuada las posibilidades del desarrollo y crecimiento personal
- ajustar deseos y expectativas a las posibilidades efectivas de satisfacción que pueda proveer el desarrollo personal
- expresar en las acciones un justo sentido de autoestima personal y sentimientos relacionados con el goce de vivir
- estudiar y, en general, efectuar el trabajo con plan, rigor, claridad y precisión

- autopromover el desarrollo orgánico físico y espiritual, prevenir y controlar situaciones que atenten en contra de la seguridad y salud personal
- expresarse creativamente, con originalidad y con asunción positiva del riesgo que implica la innovación, el cambio y la transformación
- cultivar y desarrollar al máximo las aptitudes y talentos personales
- pensar reflexiva y críticamente
- proponer metas al perfeccionamiento físico, intelectual y afectivo, demostrando autonomía y capacidad autocrítica en la selección de las mismas
- actuar con iniciativa y espíritu de empresa.

3°) Objetivos Fundamentales relativos a la conducta de relación de la persona con su entorno

Aun reconociendo que las actitudes de relación del individuo con su entorno están fuertemente marcadas por el grado de internalización y cultivo de los valores, por la seguridad y autoestima personal, por el ajuste emocional y por las satisfacciones que el propio medio puede proporcionarle, el proceso de socialización escolar debe afianzar en los alumnos capacidades para:

- Participar de manera responsable en el proceso de circulación y consumo de bienes y mercancías destinados a satisfacer necesidades personales, familiares y sociales
- responder con idoneidad y eficiencia a los desafíos de estudio y trabajo que plantea una economía activa y abierta a las corrientes internacionales del comercio y el intercambio
- respetar las diversidades étnicas, religiosas y las diferencias de género, tolerar ideas y creencias distintas de las propias y buscar en el diálogo racional el punto de consenso y de superación de diferencias
- actuar con fuerte sentido de pertenencia y lealtad grupal, y con un elevado grado de adhesión a los valores, símbolos y tradiciones patrios
- respetar el derecho de privacía, la propiedad privada y los bienes ajenos
- resguardar y promover el desarrollo de los recursos económicos y culturales del país, del entorno marítimo, y proteger los bienes comunes de la colectividad

- apreciar el legado histórico y cultural del país y valorizar el patrimonio artístico nacional y los aportes de la cultura universal al desarrollo personal y social.

De acuerdo con las orientaciones y propósitos de su respectivo Proyecto Educativo, y, conforme con la organización interna de la escuela y de su proceso formativo, corresponderá a cada establecimiento incluir en la proposición de planes y programas que presente al Ministerio de Educación indicaciones acerca de los contenidos, procedimientos, estrategias metodológicas y otros, que empleará para cumplir con las exigencias de cada grupo de OF de tipo transversal.

Para efectos de resolver formas de materializar OF de carácter transversal, tal como lo es para decidir objetivos y contenidos complementarios en el campo de los OF-CMO verticales, o para orientar otras dimensiones del currículum escolar, parece conveniente sugerir a los establecimientos tomar en debida consideración dos órdenes de cuestiones:

1º) Por una parte, la influencia que en la formación de la personalidad del alumno ejercen los diversos componentes del contexto socio-cultural del cual el alumno se educa. En este sentido, habrá que tener presente que, con frecuencia, lo que en pedagogía se conoce como "currículum oculto" o "programa invisible de la escuela" es mucho más fuerte, persistente y extenso que lo que provee el currículum formal que guía la enseñanza conscientemente dirigida.

2º) Por otra, la necesidad de incorporar al proceso de formación integral del alumno que promueve la escuela y con el sello propio de cada establecimiento aquellas temáticas y núcleos de materias que, aun cuando se entroncan con necesidades permanentes del ser humano, se expresan con mayor agudeza en el tránsito del país a la modernidad. En este sentido deberá apreciarse que el mejoramiento de la calidad educativa no sólo implica fines y propósitos educacionales que apuntan a profundizar las posibilidades de humanización y espiritualización de las personas; también, mejor calidad significa situar dentro del currículum todos aquellos temas o asuntos que, por su impacto personal y social, generan y estimulan expectativas sociales respecto del rol que la escuela, con independencia de otros agentes sociales, debiera desempeñar en torno de ellos.

Cuatro son, a lo menos, los temas relevantes relacionados con las grandes finalidades y objetivos de la educación chilena, que debieran ser considerados al momento en que la escuela formule su Proyecto Educativo y diseñe sus planes y programas de estudio:

1. El tema de la **Revolución Científico-Tecnológica,** de su impacto social y cultural, de la formación de una conciencia que contribuya a asumir y a beneficiarse de estos procesos y de sus logros, con un alto sentido de trascendencia personal y social.
2. El tema de la **Afectividad y de la Sexualidad Humana.** Desde el momento en que ambas son dimensiones constitutivas del ser humano y, además, por el hecho de que el período escolar coincide con aquellas etapas del desarrollo personal en que se completan los procesos de construcción de la identidad sexual y de adquisición de los roles de género, la tarea formativa de la escuela es de gran importancia. Esta tarea, destinada a promover un mejor conocimiento de sí mismo, del sentimiento de autoestima, del valor del respeto mutuo y el desarrollo de una afectividad plena, crea las condiciones para un crecimiento afectivo y sano, contribuye a la prevención de situaciones problemáticas de vida y prepara a niños y jóvenes de ambos sexos para una vida familiar armoniosa y responsable.
3. El tema de la **Protección y Defensa del Medio Ambiente.** Los trastornos que sobre la calidad de vida viene provocando la progresiva alteración del equilibrio natural y la aparición de nuevos problemas que ponen en riesgo no sólo la calidad sino que las posibilidades mismas de la vida demandan una preocupación y una contribución urgente de la unidad educativa. Esta debe fortalecer una sensibilidad personal de valoración del entorno y promover una comprensión básica tanto del medio ambiente y de sus problemas como del impacto que la presencia y la acción humana tiene de éstos.
4. El tema de la **Valorización Crítica de lo Cotidiano** en tanto las formas de vida inscritas en el espacio y tiempo real en que transcurre la vida del estudiante conforman sus actitudes y creencias y son la fuente de las tradiciones que comparte con sus semejantes. La valorización crítica de la cotidianidad, estimulada por la enseñanza, contribuye al conocimiento de sí mismo y de los patrones culturales que abren y cierran posibilidades al desarrollo personal y es, por lo mismo, una

base sólida para imaginar y construir el futuro personal y aportar al medio en que se vive.

V. OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS OBLIGATORIOS DE CARACTER VERTICAL PARA LA ENSEÑANZA GENERAL BASICA

Sector de Aprendizaje: Lenguaje y Comunicación

Area de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación 1

Descripción del área

El Area de Lenguaje y Comunicación 1 se concibe como un componente esencial del currículum integrado permanentemente a toda la vida escolar. Dada esta condición, el área está vinculada a todos los aspectos del desarrollo personal y social de los educandos y es responsabilidad de todos los educadores.

En esta Area, el aprendizaje de la lengua materna constituye su eje. En ese predicamento la tarea de desarrollar las competencias verbales requeridas tanto para el crecimiento personal como para la sana convivencia grupal es asunto exclusivo del educando y ni siquiera basta la colaboración del especialista en lengua materna. También exige la cooperación decidida y coordinada de todos quienes contribuyen a su formación humana e, incluso, necesita aporte previo y continuado de la familia y de la sociedad.

En consonancia con lo anteriormente señalado, ha de considerarse que la lengua española o castellana se halla enraizada en la cultura chilena desde sus primeros orígenes y que, en ese carácter, debe ser aprehendida tal como ella se presenta en cuanto es fuente de recursos verbales comunes disponibles para el ejercicio de nuestra creatividad.

De ahí, entonces, que el aprendizaje de la lengua materna es una tarea vital que supera lo meramente informativo. El educando debe lograr actitudes positivas, hábitos y competencias favorables al complejo dominio verbal, de tal manera que pueda desenvolverse en la vida familiar, en sus relaciones con los demás, en el estudio y en el trabajo, sin las restricciones de una comunicación deficiente e insatisfactoria. En consecuencia, la enseñanza-aprendizaje del lenguaje debe propender al uso inteligente, intencionado y oportuno de la lengua materna común, de manera que se pueda producir la comprensión mutua y la participación de quienes forman parte de una comunidad.

Por lo tanto, su enseñanza-aprendizaje no debe abordarse como si se tratara de dar cuenta a aprehender mentalmente una «entidad abstracta» «sui generis», autónoma, marginada de la realidad de sus autores y usuarios. Las lenguas no pueden ser enseñadas como objetos de museo o de mera reflexión.

De acuerdo a lo anterior, la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna no puede reducirse a meros procesos intelectualizantes de información acerca de estereotipos verbales fuera de contexto.

El Area de Lenguaje y Comunicación 1 tenderá a que el dominio de la lengua se alcance haciendo con ella cosas propias del lenguaje: hablando, escuchando, escribiendo, leyendo. Cada persona ha de descubrir y utilizar con acierto las potencialidades comunicativas que le proporciona su propia lengua.

El aprendizaje de la lengua materna en Lenguaje y Comunicación 1 está vinculado íntimamente a la naturaleza del ser humano en cuanto desarrolla en él las potencialidades que subyacen en su condición de persona y su enseñanza en la escuela pretende participar en esta empresa a través del uso y valoración de la palabra, herramienta propia y exclusiva del ser humano, cuyo manejo limpio y apropiado surge de la naturaleza personal.

Los alumnos llegan al nivel que comprende Lenguaje y Comunicación 1 con un determinado dominio del lenguaje, que debe ser respetado y constituir el punto de partida del desarrollo de las habilidades de comunicarse, escuchar, hablar, leer y escribir, presentes no sólo durante toda su vida escolar, sino también en la vida social.

Los objetivos y contenidos de esta área se tratarán aisladamente primero, y luego integradamente, para darle sentido al aprendizaje de todas las áreas, en relación con los intereses y necesidades de los alumnos, de tal modo que el alumno al final del mismo ha de leer con fluidez, de manera que pueda concentrar su atención en la interpretación y comprensión de textos de mediana extensión y de diversa estructura formal, pudiendo descubrir sus sentidos.

Asimismo, deberá construir textos orales y escritos sencillos mediante los cuales sea capaz de expresar con claridad sus conocimientos de la realidad cotidiana, sus experiencias personales y algunas otras dimensiones de sus mundos interiores: sentimientos, ideas, emociones, deseos y fantasías.

Area de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación 2

Descripción del Area

El Area de Lenguaje y Comunicación 2 se concibe como un componente esencial del currículum integrado permanentemente a toda la vida escolar. Dada esta condición, el área está vinculado a todos los aspectos del desarrollo personal y social de los educandos y es responsabilidad de todos los educadores.

En esta Area, el aprendizaje de la lengua materna constituye su eje. En ese predicamento la tarea de desarrollar las competencias verbales y pragmáticas tanto para el crecimiento personal como para la sana convivencia grupal es asunto exclusivo del educando y ni siquiera basta la colaboración del especialista en lengua materna. También exige la colaboración decidida y coordinada de todos quienes contribuyen a su formación humana e, incluso, necesita aporte previo y continuado de la familia y de la sociedad.

En consonancia con lo anteriormente señalado, ha de considerarse que la lengua española o castellana se habla enraizada a la cultura chilena desde sus primeros orígenes y que en ese carácter debe ser aprehendida tal como ella se presenta en cuanto fuente de recursos verbales comunes disponibles para el ejercicio de nuestra creatividad significativa.

De ahí, entonces, que el aprendizaje de la lengua materna es una tarea vital que supera lo meramente informativo. El educando debe lograr actitudes positivas, hábitos y competencias favorables al complejo dominio verbal de tal manera que pueda desenvolverse en la vida familiar, en sus relaciones con los demás, en el estudio y en el trabajo, sin las restricciones de una comunicación deficiente e insatisfactoria. En consecuencia, la enseñanza-aprendizaje del lenguaje debe propender al uso inteligente, intencionado y oportuno de la lengua materna común, de manera que se pueda producir la comprensión mutua, y la participación efectiva de quienes forman parte de una comunidad.

Por lo tanto, su enseñanza-aprendizaje no debe abordarse como si se tratara de dar cuenta aprehender mentalmente una "entidad" abstracta, "sui géneris" autónoma, marginada de la realidad de sus autores y usuarios. Las lenguas no pueden ser enseñadas como objetos de museo o de mera reflexión.

De acuerdo a lo anterior, la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna no puede reducirse a meros procesos intelectualizantes de información acerca de estereotipos verbales fuera de contexto.

El Area de Lenguaje y Comunicación 2 tenderá a que el dominio de la lengua se alcance haciendo con ella o en ella cosas propias del lenguaje: hablando, escuchando, escribiendo, leyendo. Cada persona ha de descubrir y utilizar con acierto las potencialidades comunicativas que le proporciona su propia lengua.

En esta Area se propende a que la lengua materna sea apreciada como el medio cultural más poderoso y eficaz no sólo para comunicarse entre sí, sino también para recibir, interpretar, seleccionar sus tradiciones y transmitirlas a los demás; intercambiar saberes y expresar sus mundos interiores; plantear sus inquietudes, discutir, argumentar, convencer o aceptar.

Por su intermedio, las personas asimilan y recrean nuevos conocimientos, expresan sus experiencias vitales, intercambian con otros sus modos de pensar y de sentir. A través de la lengua materna los hombres son capaces de crear ámbitos o mundos culturales nuevos donde plasmar sus propias existencias históricas.

De acuerdo con los temas anteriores, todas las actividades y las diversas ciencias que conforman la enseñanza del idioma deben dar sentido al progreso del alumno en el lenguaje oral, comprensión de lectura, redacción (que incluye vocabulario, ortografía y gramática), literatura y teatro, mediante el cual es posible integrar todos los aprendizajes que comprende el área.

Dentro de esta área, en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en relación con las otras áreas, las diferentes formas de comunicación oral y escrita no han de considerarse como un contenido en sí, sino constituir modos de expresión personal contextualizadas, con propósitos claros.

En esta Area es indispensable familiarizar al educando con la "lectura" a nivel elemental del lenguaje audiovisual: el de la televisión y el cine, con el cual está en permanente contacto.

En consecuencia, al finalizar este nivel de aprendizaje, el alumno ha de estar en condiciones de participar en situaciones comunicativas típicas de su cultura, individualizando los oficios de hablante/escribiente y oyente/lector,

y reconociendo la importancia del texto oral y escrito como medio fundamental para la intercomunicación personal.

Asimismo, deberá valorar aquellos factores culturales que contribuyen a enriquecer el sentido de los textos y favorecen su comprensión: identidad personal y grupal, visión de mundo, conocimiento del tema, dominio de recursos pragmáticos.

También habrá de reconocer rasgos distintivos de la obra artística literaria y los requerimientos que ella plantea para su mejor comprensión; y ha de entrar en contacto analítico elemental con el lenguaje audiovisual.

Area de aprendizaje: Idioma Inglés 1

Descripción del Area:

El desarrollo de las competencias del idioma inglés es concebido como una herramienta que se va perfeccionando y permite a los que manejarán el saber y el saber-hacer en el futuro, el acceso a todos los medio de comunicación que ofrece el mundo moderno.

Se consideran las cuatro habilidades básicas para el dominio de un idioma como sistema de comunicación: **lectura, audición, producción oral y escrita,** enfocando las dos últimas en su nivel comunicativo y elemental de desarrollo. El énfasis se sitúa en la **comprensión de lectura,** procurando ponerla al alcance de todos los alumnos, cualquiera que sea su aptitud lingüística e independientemente de las condiciones materiales en que se imparte la enseñanza de este idioma.

En esta etapa se trabajará con estímulos adecuados para desarrollar ejercicios de apresto que conducirán paulatinamente a un dominio progresivo del sistema comunicacional del inglés.

Las actividades estarán centradas en el aspecto oral del idioma, utilizando sonidos y estructuras básicas en contextos temáticos y apropiados a la edad de los alumnos. En resumen, en esta Area se pretende:

- Estimular en el estudiante una actitud empática hacia el idioma inglés y hacia las manifestaciones culturales de los países angloparlantes.
- Valorar el aprendizaje de un idioma extranjero como un instrumento que le permita un mejor conocimiento y una apreciación crítica del mundo para integrarse a él en condiciones más favorables.

- Desarrollar en el alumno las competencias lingüísticas, comunicativa y cultural referidas a la lengua meta, en términos de:

i) comprender auditivamente
ii) expresarse oralmente
iii) comprender textos escritos
iv) utilizar la escritura comunicativamente

Sector de Aprendizaje: Matemáticas

Area de aprendizaje: Educación Matemáticas 1

Descripción del Area

El aprendizaje de las Matemáticas, en este nivel, permitirá al alumno:

- Apreciar la utilidad que sus conocimientos matemáticos para interactuar y desenvolverse en su vida cotidiana y medio social.
- Adquirir confianza en su capacidad de aprender matemáticas.

La enseñanza de esta disciplina tiene un doble propósito, por un lado el **formativo** y por el otro, **instrumental.**

En este nivel, el rol formativo de esta disciplina contribuye al desarrollo de un pensamiento lógico, de una visión espacio-temporal, del espíritu crítico, de la curiosidad y de un lenguaje de comunicación. Contribuye, también, a desarrollar capacidades para que el alumno profundice y/o investigue aspectos de la asignatura que fomenten en él el interés por ella y la creatividad.

En su rol instrumental, la enseñanza de las Matemáticas contribuye al desenvolvimiento de las personas en la vida diaria y la comprensión de otros saberes de la humanidad, tales como los científicos y tecnológicos. El aprendizaje de las Matemáticas permite orientar nuestra vida y nos ayuda a comprender la sociedad en que vivimos y a participar activamente en ella.

En suma, lo instrumental se relaciona principalmente con el papel utilitario y práctico de las Matemáticas.

A continuación se presentan algunas dimensiones o competencias del quehacer matemático, consideradas de importancia para el desarrollo del educando:

- **Pensar lógicamente,** referido a la elaboración de procesos mentales de razonamiento lógico.
- **Comunicarse en forma efectiva,** utilizando las propiedades y ventajas del lenguaje matemático.
- **Comprender y aplicar procedimientos algorítmicos,** en la resolución de operaciones aritméticas.
- **Resolver problemas,** analizando e interpretando la información relativa a cada situación, proponiendo alternativas creativas de solución y/o efectuando estimaciones de cantidades y magnitudes.
- **Desarrollar confianza y seguridad en sí mismo,** autopercibiéndose como sujeto capaz de aprender Matemáticas.
- **Lograr actitudes y valores derivados del quehacer matemático,** en aspectos como: curiosidad, cooperación, responsabilidad y sensibilidad.

La selección de objetivos fundamentales y contenidos mínimos que se presenta está orientada a contribuir significativamente al desarrollo personal del educando, en sus diferentes aspectos, y fue realizada considerando el nivel de desarrollo del estudiante para:

- tener éxito en los aprendizajes de las diferentes asignaturas del currículum escolar
- continuar estudios de otros niveles o grados
- desempeñarse adecuadamente en su entorno social.

Se considera conveniente que el alumno llegue a valorar el aporte de las nuevas tecnologías tanto para la realización de cálculos como para el análisis de situaciones especiales y además como modelo de razonamiento lógico. Por tanto, un uso comprensivo de calculadoras y computadores puede aportar en este sentido un medio para facilitar su incorporación y desenvolvimiento en la sociedad.

Area de aprendizaje: Educación Matemáticas 2

Descripción del Area

El aprendizaje de las Matemáticas, en este nivel, permitirá al alumno:

- Seleccionar y aplicar comprensivamente los conocimientos matemáticos adquiridos para enfrentar creativamente diversas situaciones en su entorno.
- Autopercibirse como sujeto capaz de resolver problemas y comprender manifestaciones culturales, lo que le facilitará su integración activa en la sociedad.

La justificación de la enseñanza de las Matemáticas tiene un propósito formativo y otro instrumental.

En este nivel, el rol formativo que le cabe a esta disciplina tiene su justificación básicamente porque contribuye al desarrollo de un pensamiento lógico-deductivo, de precisión y de visión espacial; del espíritu crítico, de la curiosidad; y de un lenguaje de comunicación que es poderoso, conciso y sin ambigüedades. Este rol formativo permite también que el alumno desarrolle capacidades para profundizar y/o investigar aspectos de su interés en la asignatura, fomentando su creatividad.

En su rol instrumental, la enseñanza de las matemáticas contribuye al desenvolvimiento de las personas en la vida diaria y a la comprensión de otros saberes de la humanidad, tales como los científicos y los tecnológicos. Su aprendizaje permite comprender el entorno social y participar activamente en él.

Considerando una proyección al campo laboral, esta asignatura provee de abstracciones y codificaciones estructurales con los cuales se han desarrollado otras disciplinas y tecnologías; y como lenguaje, es útil para organizar el pensamiento y para expresar generalizaciones en otras ciencias.

En suma, lo instrumental se relaciona principalmente con el papel utilitario y práctico de las Matemáticas.

A continuación se presentan algunas dimensiones o competencias del quehacer matemático, consideradas de importancia para el desarrollo del educando:

- **Pensar lógicamente,** referido a la elaboración de procesos mentales de

razonamiento lógico, especialmente del deductivo que es la esencia de las matemáticas.

- **Comunicarse en forma efectiva,** utilizando las propiedades y ventajas del lenguaje matemático: su precisión, claridad y modo conciso.
- **Comprender y aplicar procedimientos algorítmicos,** en la resolución de problemas matemáticos.
- **Resolver problema,** analizando e interpretando la información relativa a cada situación, proponiendo alternativas creativas de solución y/o efectuando estimaciones de cantidades y magnitudes.
- **Contextualizar el rol de las Matemáticas,** como un acercamiento a la comprensión y valoración de la contribución de las Matemáticas al desarrollo de la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura.
- **Desarrollar confianza y seguridad en sí mismo,** autopercibiéndose como sujeto capaz de aprender Matemáticas.
- **Lograr actitudes y valores derivados del quehacer matemático,** en aspectos como: curiosidad, objetividad, cooperación, respeto por las personas, flexibilidad, creatividad, responsabilidad y sensibilidad.

La selección de objetivos fundamentales y contenidos mínimos que se presenta, está orientada a contribuir significativamente al desarrollo personal del educando, en sus diferentes aspectos, y ha sido realizada considerando el nivel de desarrollo del estudiante para:

- tener éxito en los aprendizajes de las diferentes asignaturas del currículum escolar.
- continuar estudios de otros niveles o grados.
- desempeñarse adecuadamente en su entorno social.

Se considera conveniente que el alumno llegue a valorar el aporte de las nuevas tecnologías tanto para la realización de cálculos como para el análisis de situaciones especiales y además como modelo de razonamiento lógico. Por tanto, un uso comprensivo de calculadoras y computadores puede aportar, en este sentido, un medio para facilitar su incorporación y desenvolvimiento en la sociedad.

Sector de Aprendizaje: Ciencia y Tecnología

Area de aprendizaje: Estudio del Medio Natural, Social y Cultural 1

Esta área entrega un enfoque integrado de los fenómenos y procesos del entorno y de sus antecedentes. Incluye el estudio de las formas de la interacción del hombre con el ambiente, de los hombres entre sí y de los productos de la interacción, todo ello a partir de las situaciones reales y concretas que viven los alumnos.

Dicho enfoque no identifica asignaturas, pues se considera que en este grado de escolaridad la calidad del aprendizaje se facilita cuando éste se desarrolla bajo una modalidad sustentada en saberes integrados.

La intencionalidad educativa del área se expresa a través de una perspectiva que propicia el desarrollo de capacidades cognoscitivas, habilidades intelectuales, destrezas sicomotrices y valores.

Entre los aspectos cognoscitivos más relevantes se destacan: el conocimiento de los seres vivos, sus características más esenciales y su relación con el medio ambiente; el conocimiento elemental del propio cuerpo, sus estructuras funciones y cuidados; el conocimiento del mundo físico con las propiedades de la materia y los movimientos de la Tierra y la Luna: el conocimiento y la comprensión del fenómeno social, considerando su dimensión temporo-espacial.

Facilitar la adaptación al cambio que provoca el desarrollo científico-tecnológico hace necesario enfatizar el trabajo humano como factor de desarrollo personal y social, lo que esta área permite realizar. Igualmente, es propicia para facilitar el desarrollo de actitudes positivas hacia la realidad en que participa el educando, como la vida familiar y de la comunidad a través de la comprensión de los fundamentos básicos de la convivencia social; favorecer la identidad de los pueblos mediante el conocimiento de algunas efemérides, tradiciones, personajes de relevancia local y nacional; y para afianzar actitudes de cuidado y protección del medio ambiente e internalizar hábitos, percibiendo a la Tierra como el ámbito esencial de la vida humana.

El desarrollo de habilidades intelectuales vinculadas con el quehacer científico es continuo y progresivo. Al respecto, el educando consigue logros significativos a través de la interacción directa con los componentes del medio ambiente natural y socio-cultural de su entorno, aplicando, para tal efecto, habilidades relacionadas con la observación, medición, clasificación e inferencias simples.

Con respecto al ámbito afectivo, se fomenta el desarrollo de actitudes científicas, sociales y comunitarias, dirigidas hacia la convivencia armónica con su medio ambiente natural y socio-cultural. De esta manera, se procura estimular la creatividad, el pensamiento autónomo y la responsabilidad del educando, afianzando su identidad y sentido de pertenencia.

Por otra parte, permite valorar la dignidad de las personas y los roles que ellas asumen en la vida de una comunidad.

La metodología en esta área de estudio y a este nivel se orienta a dar énfasis a las experiencias y vivencias que el estudiante presenta. El profesor debe actuar como un orientador y mediador en la construcción del conocimiento, basándose en las experiencias que el educando trae, impulsando al niño a manipular, observar, experimentar, sin que necesariamente se llegue a generalizaciones científicas. En cuanto a las nociones de tiempo y espacio, éstas no deben alejarse del mundo inmediato del niño.

A nivel de Educación Básica, la integración de saberes se logra a través del refuerzo mutuo que se produce entre las diferentes áreas del plan de estudio en el cumplimiento de objetivos de diversos campos de aprendizaje. Así, por ejemplo:

- Esta área contribuye a la comunicación oral y escrita, en forma integrada con las actividades donde el niño tiene oportunidades de expresarse, de hacer descripciones simples de los fenómenos y experiencias en que participa.
- El contacto con la naturaleza, bajo una perspectiva humanista, conduce a una iniciación y estimulación de la sensibilidad para descubrir la armonía y belleza de su entorno natural y cultural.
- El desarrollar y ejercitar destrezas de coordinación motora a través de la manipulación directa de objetos y materiales, el uso de instrumentos sencillos y las representaciones gráficas y pictóricas, entre otros aspectos, se refuerzan con algunos objetivos de áreas como las de Educación Física y Arte.
- Con el área de Matemáticas, se permiten múltiples relaciones, cuyas evidencias se expresan cuando los alumnos recogen datos, los interpretan y los comunican empleando operaciones aritméticas simples.

Area de aprendizaje: Estudio del Medio Natural, Social y Cultural 2

Esta área entrega un enfoque integrado de los fenómenos y procesos del entorno y de sus antecedentes. Incluye el estudio de las formas de la interacción del hombre con el ambiente, de los hombres entre sí y de los productos de la interacción; todo ello a partir de las situaciones reales y concretas que viven los alumnos, desde las cuales se construyen conceptos abstractos y generalizaciones aplicables a otras realidades.

La intencionalidad educativa del área se expresa a través de una perspectiva que propicia el desarrollo de capacidades cognoscitivas, habilidades intelectuales, destrezas sicomotrices y valores.

Entre los aspectos cognoscitivos más relevantes se destacan: el conocimiento de los seres vivos, sus características más esenciales y su relación con el medio ambiente; el conocimiento elemental del propio cuerpo, sus estructuras, funciones y cuidados; el conocimiento del mundo físico con las propiedades de la materia y los movimientos de la Tierra y la Luna; el conocimiento y la comprensión del fenómeno social, considerando su dimensión temporo-espacial.

La necesaria adaptación al cambio que provoca el desarrollo científico-tecnológico se puede lograr a través de la valorización del trabajo del hombre como factor de desarrollo personal y social.

Corresponde a esta área favorecer la identidad de los pueblos, a través de la comprensión de la continuidad y del cambio del quehacer del ser humano en el tiempo y su memoria colectiva; el conocimiento del espacio geográfico definido por sus rasgos naturales y la población que lo habita.

Igualmente, le cabe facilitar el desarrollo de actitudes positivas hacia la realidad en que participa el educando, mediante la comprensión de los fundamentos de la organización política de la nación y de algunos principios básicos de la convivencia social, deberes y derechos, la responsabilidad del desequilibrio entre las necesidades humanas y los recursos existentes para satisfacerlas: la dimensión dinámica de la sociedad.

El desarrollo de habilidades intelectuales, vinculadas con el quehacer científico es continuo y progresivo. Al respecto, los logros los alcanza el educando a través de la interacción directa con los componentes del medio ambiente natural y sociocultural de su entorno, aplicando para tal efecto, habilidades relacionadas con la observación, medición, clasificación, inferencias y predicción.

Respecto del ámbito afectivo, se fomenta el desarrollo de actitudes científicas, sociales y comunitarias, dirigidas hacia la convivencia armónica con su medio ambiente natural y sociocultural. Esto se realiza en el contexto de una educación orientada hacia la promoción de los valores de la libertad, de la democracia, de la participación y del cambio social. De esta manera, se procura estimular la creatividad, el pensamiento autónomo y la responsabilidad del educando, afianzando su identidad y sentido de pertenencia.

Además, valorar la dignidad de las personas y los derechos y deberes que ellas tienen en la vida de una comunidad; apreciar la presencia del hombre en el tiempo y su carácter de constructor y modificador de su entorno social, cultural y geográfico, reconocer y valorar la propia cultura y la existencia de otras distintas a la nuestra.

La metodología en esta área de estudio y a este nivel se orienta a dar mayor énfasis a las experiencias y vivencias que el estudiante presenta. El profesor debe actuar como un orientador y mediador de la construcción del conocimiento, basándose en las experiencias que el educando trae. La asimilación de los contenidos por el alumno se facilita cuando el vocablo que implica un concepto cultural o una generalización científica va precedido por la aclaración de las ideas que le sirven de basamento. En cuanto a las nociones de tiempo y espacio, a esta edad ya pueden ser más abstractas, comenzando a introducir al niño en el mundo histórico y geográfico.

La integración en este nivel de Educación Básica se logra a través del refuerzo mutuo que se produce entre las diferentes áreas del plan de estudios en el cumplimiento de objetivos de diversos campos de aprendizaje. Así por ejemplo:

- la práctica en el uso del lenguaje oral y escrito, en esta área propende a su empleo de manera clara, precisa y veraz, con el propósito de facilitar la integración y la comunicación,
- el contacto con la naturaleza, bajo una perspectiva humanista, conduce a un desarrollo gradual de la sensibilidad para descubrir, asombrarse y representar la belleza de paisajes naturales y culturales con sus múltiples manifestaciones y cambios, donde el rol de hombre es fundamental,
- la apreciación del armónico funcionamiento y cuidado del cuerpo, el sentido de ubicación en el espacio, su plasticidad y coordinación,
- la expresión de la motricidad fina del alumno, a través de la interacción con objetos y seres vivos, el uso de instrumentos sencillos y las

representaciones gráficas y pictóricas. Todos estos aspectos son coincidentes con algunos objetivos de áreas como las de educación física, arte y lenguaje,

- con el área de matemáticas, hay múltiples relaciones, cuyas evidencias se expresan cuando los alumnos recogen datos, los interpretan, cuantifican y, finalmente, los comunican empleando operaciones aritméticas, estadísticas elementales y representaciones gráficas.

En general, se puede afirmar que los distintos enfoques de esta área humanizan las diversas temáticas del currículum, desarrollando el sentido trascendente de los conocimientos en cuyo centro está el ser humano como gestor de la cultura.

Sector de Aprendizaje: Ciencia y Tecnología

Area de aprendizaje: Estudio y Comprensión de la Naturaleza

Descripción del área:

Esta área entrega un enfoque de ciencias integradas de los fenómenos y procesos del entorno y de sus antecedentes. Incluye el estudio de las formas de interacción del hombre con el ambiente, de los hombres entre sí y de los productos de esa interacción: todo ello a partir de las situaciones reales y concretas que viven los alumnos.

Dicho enfoque no reconoce asignaturas científicas específicas, pues se considera que en este grado de escolaridad la calidad del aprendizaje se facilita cuando éste se desarrolla bajo una modalidad sustentada en saberes integrados.

La materia de estudio se enfoca desde una perspectiva humanista, que además propende hacia el desarrollo ético y moral del educando, para completar su formación general y de este modo facilitar su inserción en una sociedad en continuo cambio. En esta formación general, se espera el desarrollo de competencias que habiliten al estudiante, tanto para la prosecución de estudios a otros niveles como para un eventual ingreso al mundo laboral.

La intencionalidad educativa del área se expresa a través de una perspectiva que propicia el desarrollo de capacidades cognoscitivas, habilidades intelectuales, destrezas sicomotrices, actitudes y valores.

Entre los aspectos cognoscitivos más relevantes se destacan: el conocimiento de los seres vivos con sus características esenciales y su relación con el medio ambiente; el conocimiento de su propio cuerpo, en una dimensión biosicosocial; el mundo físico, con las propiedades de la materia y finalmente la confección de un modelo explicativo del Sistema Solar.

El desarrollo de habilidades intelectuales relacionadas con el razonamiento científico, como por ejemplo: el pensamiento reflexivo, tolerancia, objetividad en el análisis de situaciones, perseverancia, orden y sistematicidad, etcétera, es continuo y progresivo. El educando los debería lograr a través de la interacción constante de los componentes de su medio ambiente natural y sociocultural.

Respecto del ámbito afectivo, se fomenta el desarrollo de actitudes y valores de carácter social y comunitario, dirigidas hacia la convivencia armónica con su medio ambiente natural y sociocultural. Esto se realiza en el contexto de una educación orientada hacia el fomento de valores relativos a la libertad, a la democracia, a la participación y al cambio social.

De esta manera se procura estimular la creatividad, el pensamiento autónomo, el conocimiento de sí mismo y la responsabilidad del educando, afianzando su identidad y sentido de pertenencia.

La metodología en esta área de estudio y a este nivel, teniendo en cuenta que por su etapa de desarrollo el estudiante aprende de preferencia en forma perceptiva, se ha de orientar a dar mayor énfasis a las experiencias y vivencias que el estudiante presenta.

El profesor debería actuar como un orientador y mediador en la construcción del conocimiento basándose en las experiencias que el alumno trae, para propiciar la exploración de aptitudes e intereses.

Los procedimientos de evaluación deben ser coherentes con los métodos de enseñanza. De esta manera tienen preponderancia la observación directa de los desempeños de cada alumno, así como los resultados de su trabajo y los cambios de comportamiento que él manifiesta. Esto es particularmente importante en la valoración del ámbito afectivo.

Area de Aprendizaje: Estudio y Comprensión de la Sociedad

Descripción del Area:

Dado que el ser humano es gregario por naturaleza, la sociedad, en sus distintos estadios y formas, constituye un elemento fundamental para su desarrollo como persona. Por ello, esta área ofrece al alumno oportunidades para situarse como actor social en un contexto temporo-espacial (económico, cultural, cívico, histórico, geográfico), para interpretar su realidad presente a partir del pasado y en función del futuro.

En este marco, entonces, el área contribuye:

- al desarrollo de estructuras de pensamiento que permiten comprender los hechos cotidianos desde una perspectiva más significativa y con una visión más amplia, que implica aprender a analizar contingencias con criterios lógicos y la adquisición de hábitos y valores deseables para la convivencia y organización democrática,
- al logro de la identidad y del sentido de pertenencia del alumno, influyendo así en la evolución de su autoestima,
- a desarrollar la capacidad de pensamiento crítico y divergente, es decir, un pensamiento que permita analizar, comprender y modificar la realidad, también proponer una visión propia, habilitando al alumno para el ejercicio de su libertad responsable y su compromiso con la realidad social,
- a valorar la presencia del hombre en el tiempo y su carácter de constructor y modificador de su entorno social, cultural y geográfico,
- a mejorar la capacidad de comunicarse y participar en la cultura a través del mundo y aplicación de conceptos propios del área.

Por otro lado, dada la complejidad del ser humano, se hace necesario que el área requiera del enforque de diversas disciplinas para poder dar una respuesta global a la problemática social que enfrentan los distintos grupos humanos. De los aportes más significativos que ellas nos pueden entregar, señalaremos algunos:

- De la Historia, la comprensión de la continuidad y el cambio del quehacer del ser humano en el tiempo y su memoria colectiva. El

estudio de la Historia amplía y proyecta las experiencias personales del educando al mundo de las grandes experiencias que los pueblos y la humanidad han hecho en el curso de los siglos y milenios. Igualmente, la comprensión de los elementos de continuidad favorecen la identidad de los pueblos.

- De la Geografía, el conocimiento del espacio geográfico, definido por sus rasgos naturales y la población que lo habita. La comprensión del espacio geográfico permite a los alumnos concebir el mundo como un sistema formado por los seres humanos y la naturaleza que lo rodea y percibir la Tierra como un ámbito esencial de la vida humana.
- De las Ciencias Políticas, el conocimiento de que los fenómenos políticos se generan en la realidad social y su estrecha relación con un sistema determinado de valores. Esto permite, a los educandos, llegar a comprender los fundamentos de la organización política de su nación y conocer algunos principios básicos de la convivencia social, entregando orientaciones para el ejercicio responsable de sus derechos y deberes, en beneficio del bien común.
- De la Economía, su noción fundamental, el desequilibrio entre las necesidades humanas y los recursos existentes para satisfacerlas. La comprensión de sus conceptos básicos permitirá a los alumnos desarrollar una actitud racional para abordar el problema económico.

Cabe destacar que estas disciplinas no sólo entregan marcos conceptuales, sino también métodos y técnicas que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de competencias que permiten enfrentar nuevos desafíos, más allá del ámbito escolar.

En cuanto a la relación del área con la cultura se puede señalar que:

- el papel de la Historia ha sido y es importante en la progresiva integración de la sociedad chilena, especialmente en el caso de la incorporación de la llamada clase media a la tradición cultural y política republicana del país;
- contribuye a dar respuesta al desafío actual de la integración del sistema de producción y consumo que debe combinarse con la incorporación a nuestro sistema político y a nuestra realidad cultural;
- responde al imperativo de la sociedad moderna en el sentido de educar a los alumnos para que sean un real aporte al desarrollo social y se responsabilicen de nuestro mundo;

- el conocimiento histórico constituye un elemento esencial y significativo de la tradición cultural que establece la continuidad de la especie humana en el tiempo, así como la definición de su identidad nacional y continental.

Todo lo anterior implica capacitarlos para enfrentar en forma creativa los cambios, prepararlos para ser buenos ciudadanos, en el respeto a la dignidad de las personas y el bien común y protectores del medio ambiente y agentes económicos responsables.

En general, se puede afirmar que las Ciencias Sociales humanizan las diversas temáticas del currículum, desarrollando el sentido trascendente de los conocimientos en cuyo centro está el ser humano como gestor de la cultura y como un ser inserto en un medio geográfico con el que interactúa.

Area de aprendizaje: Educación Tecnológica 1

Descripción del área:

La Educación Tecnológica promueve en el educando el desarrollo de competencias básicas para la aplicación creativa de teorías y procedimientos tecnológicos, mediante la manipulación y uso de recursos materiales adecuados, y el diseño que posibilita la construcción de artefactos o sistemas. Además, contribuye al desarrollo de la capacidad necesaria para planificar con criterio científico, valórico y ético el desempeño y la ejecución de proyectos tecnológicos, como, asimismo, a la capacidad para analizar, con interés, dispositivos y sistemas existentes en la vida cotidiana para comprender su funcionamiento, las bases científicas y tecnológicas de su diseño, formas estructurales en la construcción y uso correcto de su operatoria.

Desde el punto de vista pedagógico contribuye a la formación integral de los alumnos, procurando optimizar el desarrollo de sus capacidades y modos de expresión para la comprensión y valoración de los efectos del desarrollo científico y tecnológico en el desarrollo social y técnico del trabajo. Esto implica un aporte decisivo en la formación de personas capaces de interactuar creativa y eficientemente en un mundo de vertiginosos cambios tecnológicos, procurando que las mismas sean productoras de bienes y de servicios sociales,

dentro de un concepto de cultura tecnológica que valora la integridad y complementándose de los procesos intelectuales y manuales.

La base inicial del área de Educación Tecnológica 1 la constituyen todos los aprendizajes relativos a la creatividad, al diseño y la psicomotricidad manual que forman parte del área de Estudio del Medio Natural, Social y Cultural 1 y que, por razones de índole psicológica, han sido considerados dentro de la concepción holística e integrativa del aprendizaje propio de las primeras edades.

En lo más específico, los objetivos y contenidos de esta área implican la presentación de dificultades crecientes que deben ser resueltos por el niño mediante el reconocimiento de las características tecnológicas de diversos materiales, instrumentos y herramientas, y la aplicación de mecanismos operativos generales (dispuestos en estructuras sencillas) en procesos productivos elementales.

Por otro lado, el enfoque metodológico característico de esta área da la posibilidad al alumno para manipular, desarmar, crear, recrear, estructurar y organizar elementos utilizando diferentes materiales y herramientas; propicia el desarrollo de la creatividad y una actitud de constante indagación y la curiosidad científica frente a problemas de índole tecnológicos; estimula la valoración del trabajo propio y de la actividad manual en general, como también de los oficios y profesionales relacionados con ella.

Los objetivos fundamentales y contenidos mínimos del área, además de orientar al educando hacia la comprensión, valoración y participación activa y creativa en el mundo tecnológico, promueven el desarrollo de la coordinación específica de comportamientos manuales finos, en un proceso de sistematización y continuidad de aprendizajes del dominio sicomotor y afectivos, contribuyendo entre otras funciones a aumentar el desarrollo de las asociaciones estructurales entre el pensar, el hacer y el sentir.

Area de Aprendizaje: Educación Tecnológica 2

Descripción del área:

La Educación Tecnológica promueve en el educando el desarrollo de competencias básicas para la aplicación creativa de teorías y procedimientos tecnológicos, mediante la manipulación y uso de recursos materiales adecuados y el diseño que posibilita la construcción de artefactos o sistemas. Además, contribuye al desarrollo de la capacidad necesaria para planificar con criterio científico, valórico y ético el desempeño y la ejecución de proyectos tecnológicos, como asimismo, a la capacidad para analizar, con interés, dispositivos y sistemas existentes en la vida cotidiana para comprender su funcionamiento, las bases científicas y tecnológicas de su diseño, formas estructurales en la construcción y uso correcto de su operatoria.

Desde el punto de vista pedagógico contribuye a la formación integral de los alumnos, procurando optimizar el desarrollo de sus capacidades y modos de expresión para la comprensión y valoración de los efectos del desarrollo científico y tecnológico en el desarrollo social y técnico del trabajo. Esto implica un aporte decisivo en la formación de personas capaces de interactuar creativa y eficientemente en un mundo de vertiginosos cambios tecnológicos, procurando que las mismas sean productoras de bienes y de servicios sociales, dentro de un concepto de cultura tecnológica que valora la integridad y complementándose de los procesos intelectuales y manuales.

Los procesos de esta área afianzan en el educando las competencias ya logradas y aumentan en forma progresiva su capacidad para resolver problemas que requieren tanto de la comprensión de los fenómenos, principios y leyes de la ciencia aplicada como de la aplicación de las habilidades y destrezas comprometidas en la tarea. Del mismo modo, se explicitan las relaciones estructurales de los componentes del sistema de producción de bienes y servicios, y la orgánica de su funcionamiento u operación. Esto desarrolla en el alumno su capacidad inventiva y genera una actitud de confianza en la iniciativa propia, pilar fundamental de los avances tecnológicos.

Los objetivos fundamentales y contenidos mínimos del área, además de orientar al educando hacia la comprensión, valoración y participación activa y creativa en el mundo tecnológico, promueven el desarrollo de la coordinación específica de comportamientos manuales finos, en un proceso de sistematización y continuidad de aprendizajes del dominio sicomotor y afectivo, contribu-

yendo, entre otras funciones, a aumentar el desarrollo de las asociaciones estructurales entre el pensar, el hacer y el sentir.

Esta área de Educación Tecnológica se relaciona con Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Castellano y otros campos de cultura y el saber, pues el alumno en su quehacer tecnológico deberá conocer los avances científicos, la evolución histórica de los objetos, instrumentos y cultura técnica, lo que hace indispensable conocer su historia y su influencia en la sociedad, como asimismo, requiere aplicar los conocimientos adquiridos de las ciencias y la cultura general.

Sector de Aprendizaje: Artes

Area de aprendizaje: Educación Artística 1

Descripción del área:

La Enseñanza del Arte contribuye de un modo importante al proceso de formación del estudiante, tanto en lo personal como en lo social.

Crear y contemplar arte exige la participación activa de los sentidos, desarrollando especialmente la capacidad de sentir lo que se percibe. El contacto permanente con las manifestaciones artísticas ayuda a refinar los sentidos y agudizar la percepción, permitiendo evaluar la calidad estética de los estímulos personales a que se está a diario expuesto.

Asimismo, el área constituye un modo único de conocer y de aproximarse a la realidad. En efecto, las diferentes formas de expresión artística son capaces de revelar aspectos fundamentales de la experiencia humana que, difícilmente, podría comprenderse a través de otras formas de conocimiento. Por lo tanto, la percepción que tenemos de la realidad en la experiencia artística no es posible reemplazar por un modo de conocer científico, filosófico, histórico o de otra naturaleza.

Por otra parte, a través del arte se promueve la identidad cultural mediante el conocimiento de obras del patrimonio artístico-cultural regional, nacional, latinoamericano y universal.

El área de Educación Artística 1, como primer eslabón de la enseñanza formal del arte, se orienta específicamente a desarrollar en el alumno la

capacidad de expresión artística e iniciar la apreciación de obras de arte y la percepción estética del entorno.

De este modo, se enfatiza una experiencia del arte más bien intuitiva, en la que el desarrollo de la expresión y de la percepción artística estará directamente vinculado a la exploración, la invención espontánea y el juego.

En esta área, para cada nivel de enseñanza se han seleccionado un conjunto de contenidos mínimos en relación con la expresión y la apreciación del arte. Estos contenidos enfatizan en cada curso una temática específica a desarrollar de acuerdo a la edad del niño.

El énfasis en estos contenidos no pretende ser excluyente; por ejemplo, en el nivel en que los niños trabajan fundamentalmente en el plano también podrían explorar otros medios expresivos, de este modo la apreciación del arte no debería esperar un orden cronológico, ya que el acercamiento del hacer arte no requiere necesariamente de una secuencia ordenada en el tiempo.

Area de Aprendizaje: Educación Artística 2

Descripción del área:

El arte, a través de la creación de un mundo simbólico, es capaz de revelar ideas, sentimientos y emociones. La necesidad de expresión que tienen los niños y jóvenes se puede canalizar por medio de las actividades artísticas pudiendo comunicar aquello que no se puede decir por medios convencionales. A su vez, promover la expresión artística también implica, en alguna medida, educar para la democracia, ya que el desarrollo de este tipo de expresión supone estimular la diversidad y la libertad de creación, así como la capacidad crítica y de tolerancia.

Por otra parte, apreciar las obras de arte demanda del estudiante un trabajo de reintuición creativa para aproximarse a la intención estética que tuvo el artista.

El arte representa a un nivel escolar una dimensión de la cultura que supone un enfoque amplio, es decir, la formación en las artes visuales, la música, el teatro y la danza.

Esta formación debe propender a un equilibrio entre el desarrollo de la capacidad de expresión y de la apreciación del arte, con el objeto de desarrollar una cultura artística que debería ser complementada y enriquecida con visitas periódicas a los centros culturales que ofrece el medio.

En esta perspectiva, el área de Educación Artística 2 pretende desarrollar en el alumno la capacidad de expresión y apreciación artística en relación con diferentes temáticas y lenguajes del arte, así como la comprensión en un nivel básico de algunos conocimientos de la historia del arte.

Aquí se utiliza preferentemente el concepto expresión artística no con la intención de aludir a la formación de artistas, sino de incluir en un solo término algunas características que suele suponer esta forma de expresión, por ejemplo libertad, creatividad, juego y, en especial, la manifestación de sentimiento y emociones. La expresión artística también puede implicar nociones de orden, disciplina y rigor que son propios del trabajo creativo.

Sector de Aprendizaje: Educación Física

Area de aprendizaje: Educación Física 1

Descripción del área:

El Area de Educación Física 1 contribuye a la formación del estudiante, favoreciendo todas aquellas actividades que apoyan un mejor desarrollo del esquema corporal, el perfeccionamiento (aislado y combinado) de las formas básicas de movimiento y la coordinación (estática, dinámica general y específica) requerida para el desempeño eficiente de los educandos en los juegos y actividades cotidianas propias de la edad.

En este contexto, se pretende que el estudiante desarrolle -por madurez y aprendizaje- los movimientos básicos que son connaturales a su ser, logre un mejor conocimiento y valoración de sí mismo, se desempeñe eficientemente en los juegos infantiles propios de su edad y cultura, a la vez que internalice actitudes y hábitos de higiene personal, de convivencia social y respeto por el medio ambiente, conjuntamente con las áreas afines (ciencias naturales y sociales).

Se espera que las unidades educativas profundicen en esta área por dos vías: a) perfeccionando las formas combinadas naturales de movimiento, así como el esquema corporal de cada cual, y b) aumentando el bagaje de juegos infantiles inherentes a su cultura, considerando la relación de los mismos con los aprendizajes básicos de las áreas afines.

Area de Aprendizaje: Educación Física 2

Descripción del área:

El Area de Educación Física 2 aporta a la formación del estudiante, favoreciendo todas aquellas actividades que contribuyan a la adquisición y perfeccionamiento de expresiones motrices propias de la edad por la que atraviesa y de la cultura en que se encuentra inserto, aspectos que determinan las diferencias entre los juegos predeportivos, minideportivos y manifestaciones rítmico-culturales que elegirá cada unidad educativa, incluyendo la reglamentación pertinente. En la dinámica de los aprendizajes relativos a estos juegos, se espera que los alumnos adquieran valores, actitudes y hábitos de una sana convivencia humana, y profundicen tanto en el conocimiento de sí mismo como de las prácticas de higiene y cuidado de su ambiente físico-natural, junto con las áreas de ciencias naturales y sociales.

Se espera que las escuelas ahonden en esta área, aumentando el bagaje de juegos predeportivos, minideportivos y expresiones rítmico-culturales que son propias de su medio, y/o perfeccionando lo ya aprendido, en un marco valórico y actitudinal previamente determinado, especialmente en lo que dice relación con la interacción social, la salud y el cuidado del entorno.

Sector de Aprendizaje: Orientación

Area de Aprendizaje: Orientación 1

Descripción del área:

Los estudios y actividades del Area Orientación 1 pretenden estimular el proceso de personalización y de socialización del estudiante facilitando experiencias que le permitan a éste vivir tanto la dignidad de su persona como su condición esencial de su ser sexuado, afectivo y con propensión irrenunciable hacia la libertad.

Desde el punto de vista del aprendizaje se trata de desarrollar en el estudiante capacidades que le permitan profundizar en el conocimiento de sí mismo y de ampliar su perspectiva y valoración del mundo familiar, escolar,

grupal y social, sobre la base de apreciaciones tanto de las formas legítimas de participación personal dentro de cada uno de los espacios de la convivencia, como de los problemas y situaciones de la vida actual que limitan sus posibilidades de ser y de trascender.

Estos objetivos los cumple la actividad genérica de Orientación 1 proyectando sus influencias sobre todas y cada una de las instancias del currículum escolar, contribuyendo a integrar a los alumnos, a sus familias y a los profesores en acciones encaminadas al logro de los objetivos menores que se desprenden del mencionado objetivo y condicionando la ejecución de las acciones grupalmente señaladas. En este sentido, la actividad del Consejo de Curso, componente indisociable del Area de Orientación, está llamada a cumplir un decisivo papel en el proceso formativo de los alumnos en tanto se la concibe como espacio de reflexión y debate de las necesidades, problemas y expectativas de los alumnos, y de planificación compartida de los trabajos a realizar para satisfacer dichas demandas.

Los Contenidos Mínimos de esta Area los deberá formular cada establecimiento de acuerdo con su propia realidad y de acuerdo con las orientaciones de su propio Proyecto Educativo. En todo caso, dichos contenidos deben postularse considerando los siguientes Objetivos Fundamentales:

Desarrollar capacidades para:

1. Comprender las características biológicas y psicológicas de la vida humana desde el punto de vista de la psicología evolutiva y, sobre esta base, apreciar la condición del estado de desarrollo y maduración personal.
2. Profundizar en el conocimiento de las aptitudes, intereses, motivaciones personales y para ajustar deseos y expectativas las posibilidades reales que ofrece la situación existencial de cada uno.
3. Interesarse y participar en las diversas instancias de la vida grupal intra y extraescolar, cumpliendo adecuadamente los roles que en cada caso se demanda.
4. Explorar y desarrollar aptitudes personales y para canalizar equilibradamente la satisfacción de intereses personales de tipo académico, vocacional y social.

Anexo 4

NORMAS CONSTITUCIONALES CHILENAS RELACIONADAS A LA EDUCACION.

Constitución Política de la República de Chile 1980

DECRETO

Téngase por aprobada la Constitución Política de la República de Chile cuyo texto oficial es el siguiente:

Constitución Política de la República de Chile

Capítulo I

Bases de la Institucionalidad

Artículo 1°. Los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

La familia es el núcleo fundamental de la sociedad.

El Estado reconoce y ampara a los grupos intermedios a través de los cuales se organiza y estructura la sociedad y les garantiza la adecuada autonomía para cumplir sus propios fines específicos.

El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece.

Es deber del Estado resguardar la seguridad nacional, dar protección a la población y a la familia, propender al fortalecimiento de ésta, promover la

integración armónica de todos los sectores de la Nación y asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional.

Artículo 2°. Son emblemas nacionales la bandera nacional, el escudo de armas de la República y el himno nacional.

Artículo 3°. El Estado de chile es unitario, su territorio se divide en regiones. Su administración será funcional y territorialmente descentralizada, o desconcentrada en su caso, en conformidad con la ley.

Artículo 4°. Chile es una república democrática.

Artículo 5°. La soberanía reside esencialmente en la Nación. Su ejercicio se realiza por el pueblo a través del plebiscito y de elecciones periódicas y, también, por las autoridades que esta Constitución establece. Ningún sector del pueblo ni individuo alguno puede atribuirse su ejercicio.

El ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. Es deber de los órganos del Estado respetar y promover tales derechos, garantizados por esta Constitución, así como por los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentran vigentes.

Artículo 6°. Los órganos del Estado deben someter su acción a la Constitución y a las normas dictadas conforme a ella.

Los preceptos de esta Constitución obligan tanto a los titulares o integrantes de dichos órganos como a toda persona, institución o grupo.

La infracción de esta norma generará las responsabilidades y sanciones que determine la ley.

Artículo 7°. Los órganos del Estado actúan válidamente previa investidura regular de sus integrantes, dentro de su competencia y en la forma que prescriba la ley.

Ninguna magistratura, ninguna persona ni grupo de personas pueden atribuirse, ni aun a pretexto de circunstancias extraordinarias, otra autoridad o derechos que los que expresamente se les hayan conferido en virtud de la Constitución o las leyes.

Todo acto en contravención a este artículo es nulo y originará las responsabilidades y sanciones que la ley señale.

Artículo 8°. Derogado.

Artículo 9°. El terrorismo, en cualquiera de sus formas, es por esencia contrario a los derechos humanos.

Una ley de quórum calificado determinará las conductas terroristas y su penalidad. Los responsables de estos delitos quedarán inhabilitados por el

plazo de quince años para ejercer funciones o cargos públicos, sean o no de elección popular, o de rector o director de establecimiento de educación, o para ejercer en ellos funciones de enseñanza, para explotar un medio de comunicación social o ser director o administrador del mismo, o para desempeñar en él funciones relacionadas con la emisión o difusión de opiniones o informaciones; ni podrán ser dirigentes de organizaciones políticas o relacionadas con la educación o de carácter vecinal, profesional, empresarial, sindical, estudiantil o gremial en general, durante dicho plazo. Lo anterior se entiende sin perjuicio de otras inhabilidades o de las que por mayor tiempo establezca la ley.

Los delitos a que se refiere el inciso anterior serán considerados siempre comunes y no políticos para todos los efectos legales y no procederá respecto de ellos el indulto particular, salvo para conmutar la pena de muerte por la de presidio perpetuo.

Artículo 19°. La Constitución asegura a todas las personas:

10°. El derecho a la educación.

La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida.

Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho.

La educación básica es obligatoria, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ella de toda la población.

Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.

Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación;

11°. La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.

La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político-partidista alguna.

Los padres tiene el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos.

Una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que

deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.

Corporación
Nacional de
Reparación y
Reconciliación