



Vaivenes y claroscuros de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina

Ups and Downs and Contradictions of Human Rights Teaching in Argentina

Vaivéns e claroscuros de ensino dos direitos humanos na Argentina

Isabelino A. Siede^{1*}

Resumen

¿Cuánto y cómo el sistema educativo argentino ha asumido su compromiso internacional de enseñar los derechos humanos? ¿Qué distancias y distorsiones ha habido entre las prescripciones curriculares y las prácticas pedagógicas de las escuelas? Este artículo considera algunos matices condicionantes de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina. Para ello desarrolla un somero recorrido genealógico por el proceso de inserción curricular de los derechos humanos como contenido específico, controvertido y polifacético de la educación primaria y secundaria, en relación con los debates políticos de cada momento, a lo largo de casi siete décadas, desde 1949 hasta la actualidad. En función de aproximarse al currículo real de las escuelas, el texto incluye algunos testimonios de docentes de diferentes regiones, que expresan sus enfoques y dudas en relación con este contenido y los criterios para su enseñanza. Finalmente, al autor reseña algunos riesgos y tensiones en las modalidades de inserción curricular y las políticas públicas desarrolladas en los últimos años para incluir el abordaje de los derechos humanos en el sistema educativo formal de la Argentina.

Palabras clave: Educación, derechos humanos, currículo, enseñanza.

¹ Dr. de la Universidad de Buenos Aires, mención Ciencias de la Educación. Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Docente e investigador en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la Universidad Nacional de Moreno (UNM) y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Nacionalidad: argentino.

Abstract

How and how much has the Argentine education system assumed its international commitment to teach human rights? What distances and distortions have there been between curricular requirements and pedagogical practices of schools? This article considers some conditioning nuances of human rights teaching in Argentina. For this, it develops a brief genealogical journey through the process of curricular integration of human rights as specific, controversial and multi-faceted content of the elementary and secondary education, in relation with the political debate of each moment, over the course of nearly seven decades, from 1949 to the present. In order to analyze the actual curriculum of schools, the article includes some testimonies of teachers from different regions. They share their approaches and doubts in relation with this content and the criteria for its teaching. Finally, the author reviews some risks and tensions in curricular integration modalities and public policies developed in recent years so as to include the human rights approach in the formal education system in Argentina.

Keywords: Education, human rights, curriculum, teaching.

Resumo

Quando e como o sistema educacional argentino tomou o seu compromisso internacional de educação em direitos humanos? Quais distâncias e distorções têm estado entre as prescrições curriculares e práticas pedagógicas de escolas? Este artigo considera alguns nuances que condicionam a educação dos direitos humanos na Argentina. Desenvolve-se um caminho genealógico do processo de inclusão curricular dos direitos humanos como um conteúdo do ensino primário e secundário específico, controverso e com muitas facetas, relativos aos debates políticos de cada momento, ao longo de quase sete décadas, desde 1949 até o presente. Com a ideia de aproximar-se do currículo real das escolas, o texto inclui alguns testemunhos de professores de diferentes regiões, expressando as suas abordagens e dúvidas relacionadas com este conteúdo e os critérios para seu ensino. Finalmente, o autor descreve alguns riscos e tensões nas modalidades de integração curricular e políticas públicas desenvolvidas nos últimos anos para incluir a abordagem dos direitos humanos no sistema de ensino formal da Argentina.

Palavras-chave: Educação, direitos humanos, currículo, ensino.

Durante los últimos años, ha habido importantes avances en la enseñanza de los derechos humanos en el sistema educativo argentino. Sin dudas, el contexto político de la primera década del milenio implicó, tras una fuerte crisis

institucional, económica y social, dar renovado rumbo a las políticas culturales, tal como desarrolla [Fernández \(2016\)](#), en un número anterior de esta revista. La autora presenta una visión bastante consensuada acerca del desarrollo de la EDH², según los contextos políticos de la democracia posterior a la dictadura cívico-militar de 1976-1983. El presente artículo, sin embargo, busca matizar algunos aspectos de ese desarrollo, para contribuir a comprender cabalmente los logros y el camino pendiente. Me interesa desarrollar esos matices en tres tiempos. En primer lugar, con referencia al pasado, considero conveniente analizar los vaivenes previos de los DDHH en el currículo escolar, a partir de 1949, el primer ciclo lectivo posterior a la Declaración Universal de Derechos Humanos. En segundo lugar, apreciar las condiciones de recepción, apropiación y resignificación de las orientaciones oficiales que operan actualmente en el currículo real de las escuelas. En tercer lugar, sopesar las tensiones y riesgos que algunas modalidades de la inserción curricular actual pueden abrir hacia el futuro.

En mi tesis de doctorado ([Siede, 2013](#))³, me propuse indagar los significados que ha cobrado el significante “derechos humanos” en su recorrido curricular, desde las sucesivas prescripciones hasta las experiencias de aula, pasando por las particulares traducciones de los textos escolares de cada época. Tomo de Ernesto [Laclau \(1996\)](#) la noción de “significante vacío” como categoría que da cuenta de disputas hegemónicas dentro del proceso mismo de la significación, que son objeto de lucha ideológica entre actores de la sociedad. Un “significante vacío” o parcialmente vacío, en su sentido más literal, por la pluralidad de conflictos que ocurren en torno a él, no puede ser fijado a una única articulación discursiva. En tal sentido, aquella definición transnacional que se inauguró en 1948 no reunía los mismos significados que tales derechos fueron cobrando en las décadas siguientes, por agregados y desplazamientos, reinterpretaciones, énfasis de época y variados sesgos políticos, en el mundo y en cada contexto particular. Si la DUDH constituye el acto fundacional del sentido actual de los derechos humanos, es también el inicio de un derrotero en que dicho sentido se ha ampliado, precisado, diluido o tergiversado, a través de extensas deliberaciones en ámbitos jurídico-políticos, en instancias académicas y en intercambios cotidianos. Por lo tanto, una investigación sobre la enseñanza debe considerar los problemas de polisemia de la noción “derechos humanos”, que no se ha mantenido inmutable. En consecuencia, las preguntas que orientaron mi investigación fueron: ¿Cómo ingresaron los

² La sigla EDH suele usarse para hablar de la “educación en derechos humanos” o para la “enseñanza de los derechos humanos”. En este artículo, me refiero a esta segunda acepción, bastante más acotada que la primera, ya que solo abordaré la incorporación sistemática de los derechos humanos como contenido del currículo escolar.

³ Buena parte de esa tesis fue publicada en [Siede \(2016\)](#).



derechos humanos al currículo escolar de la Argentina? ¿Qué se ha entendido por “derechos humanos” en cada momento de inserción curricular? ¿Qué factores operaron sobre la definición curricular de los derechos humanos, favoreciendo u obstaculizando su ingreso, tensionando su significado, contextuando su traducción en prácticas de enseñanza? ¿Qué vacancias y licuaciones se han producido en el ingreso de los derechos humanos al currículo escolar?

Vaivenes de los derechos humanos en los programas de enseñanza escolar

Argentina fue uno de los países que firmaron, en diciembre de 1948, la Declaración Universal de Derechos Humanos, que establecía el compromiso de incluir este contenido en el sistema educativo. ¿De qué modo se desarrolló ese compromiso liminar, repetidas veces reafirmado en numerosos documentos posteriores? La indagación del significado que fue adoptando la expresión “derechos humanos” a través del tiempo implicó la adopción de algunas coordenadas de análisis, tales como los enunciados progresivos sobre derechos humanos en la legislación internacional y local, su resonancia en el contexto intelectual argentino y su inserción en los programas oficiales, en los libros de texto y en las prácticas de enseñanza. Se trata de coordenadas múltiples y complejas que, a la manera de capas yuxtapuestas permiten comprender la construcción de significados en cada época y por parte de cada actor social.

La periodización entre el primer ciclo lectivo posterior a la DUDH y el presente se sustenta en cambios institucionales de la Argentina que, durante la segunda mitad del siglo XX, han sido muchas veces traumáticos e implicaron desgarradoras vueltas de página en un derrotero atravesado por rupturas y continuidades. Una lectura de la enseñanza de los derechos humanos en Argentina habilita a diferenciar dos períodos: de 1949 a 1983 y de 1984 a la actualidad. El primer tramo abarca los ciclos lectivos transcurridos desde la DUDH hasta el final de la última dictadura cívico-militar, mientras que el segundo se inicia con la transición democrática. A su vez, propongo dividir el primer período de prescripción curricular (de 1949 hasta 1983) en cuatro tramos o subperíodos: de 1949 a 1955 (el primer peronismo), de 1956 a 1973 (el peronismo proscripto), de 1973 a 1976 (el retorno del peronismo al poder) y de 1976 a 1983 (la dictadura cívico-militar). Denomina a este lapso *período de la inclusión intermitente*, porque los derechos humanos ingresaron y egresaron de la prescripción curricular en repetidas ocasiones.

Un segundo período de prescripción curricular abarca desde 1984 hasta la actualidad, dividido en tres subperíodos: de 1984 a 1989 (la transición

democrática), de 1989 a 2001 (la experiencia neoliberal) y de 2002 a 2015 (la experiencia kirchnerista⁴). Denomino a este *período de la inclusión reactiva*, dado que los derechos humanos se mencionan casi siempre sesgados por la experiencia del terrorismo de Estado. El estudio de estos tramos históricos tiene una relevancia académica considerable, desde el punto de vista historiográfico, pero también reviste una considerable importancia para comprender las prácticas actuales de enseñanza, ya que el personal docente que hoy trabaja en las escuelas estudió en las etapas anteriores y guarda memoria de las inflexiones discursivas de los derechos humanos. Como veremos en el siguiente apartado, su propia trayectoria escolar suele tener mayor peso en las decisiones de enseñanza que las prescripciones actuales o las instancias de capacitación profesional. En tal sentido, plantea Steiner que “ninguna forma semántica es atemporal. Y cuando usamos una palabra despertamos la resonancia de toda su historia previa” (2001, p. 46).

Abordo, en particular, lo sucedido en los niveles primario y secundario del sistema educativo, aunque es este último el que más claramente muestra los cortes y cambios de rumbo en la educación ciudadana escolar. Todavía hay mucho por explorar en el pasado de la educación ciudadana escolar de Argentina, aunque algunos estudios han abierto la brecha de análisis⁵, pero se trata en general de trabajos acotados a un período o una problemática específica, sin que se haya configurado aún una lectura integral de lo que han sido los espacios curriculares de educación ciudadana a lo largo de un siglo y medio. Desbrozarlos nos permite apreciar énfasis y omisiones de la educación ciudadana en cada época y su relación con los derechos humanos.

En el *período de la inclusión intermitente*, se da una situación que resulta paradójica desde el presente: quienes incluyeron este contenido en los programas de estudio son las dictaduras militares de 1955 y 1976, en tanto no lo incluyeron los gobiernos populares que las precedieron. Esta situación merece desagregarse en cuatro preguntas vinculadas cronológica y argumentativamente entre sí: ¿por qué no incluye la categoría “derechos humanos” el programa propiciado por el gobierno peronista en 1953? ¿Por qué sí incluye la categoría “derechos humanos” el programa aprobado por el gobierno militar en 1955? ¿Por qué no incluye la categoría “derechos humanos” el programa presentado por el gobierno peronista en 1973? ¿Por qué sí incluye la categoría “derechos humanos” el programa propiciado por el gobierno militar en 1976 y modificado en 1978?

4 Néstor Kirchner presidió Argentina de 2003 a 2007 y su esposa, Cristina Fernández de Kirchner, gobernó durante los dos períodos siguientes, de 2007 a 2011 y de 2011 a 2015.

5 Entre los más recientes, destaco los trabajos de [Bottarini \(2007\)](#), [Cardinaux \(2002\)](#), [Plotkin \(1994\)](#), [Porro e Ippolito \(2003\)](#), [Postay \(2004\)](#) y [Romero \(2007\)](#).

A partir de 1953, la asignatura *Cultura Ciudadana y Doctrina Nacional* ocupó la carga horaria que antes estaba destinada a *Moral y Religión*. En ella se reunieron contenidos de adoctrinamiento que expresaban la visión primigenia del justicialismo como un movimiento social, económico y político, presentado como alternativa al capitalismo, definido con los rasgos decimonónicos de acumulación irrefrenable, y al comunismo, entendido como anulación del individuo por parte del Estado. Los cursos se organizaban en tres tramos, correspondientes a los primeros años del nivel secundario, del siguiente modo: I. La sociedad argentina; II. La economía argentina; III. La política argentina. Según el Decreto 4870/53, “cada uno de los programas de esta asignatura responde a uno de los nuevos postulados fundamentales del Preámbulo de la Constitución Justicialista y el estudio de los tres habrá de conducir a la más adecuada comprensión de la doctrina en que la Constitución se inspira”. Es decir, la materia traducía el ideal de construir una nación “socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana”, tal como rezaba la constitución recientemente aprobada. Estos programas expresaban la intención de adoctrinamiento y la voluntad de formar al estudiantado en una concepción ideológica que daría sustento a una nueva ciudadanía e insertaban en el nivel medio los lineamientos de la propaganda oficial que el peronismo desplegó por aquellos años, en consonancia con la crisis económica que dificultaba la continuidad de su modelo. Este programa no alude a la expresión “derechos humanos”, aunque hay abundantes referencias a derechos de los grupos trabajadores y sus familias reconocidos en la constitución de 1949. Esos derechos se fundan en la ciudadanía argentina, con énfasis en la ciudadanía social, que se ampliaban contemporáneamente, y con cierta animadversión hacia las libertades clásicas que se mencionan menos profusamente.

En síntesis, ¿por qué los derechos humanos no se incluyeron entre los contenidos de enseñanza durante el primer peronismo? Porque se los identificaba con una trama discursiva opuesta a la que enarbolaba y difundía el movimiento gobernante; porque su sustento legal y disciplinar echaba raíces en enunciados transnacionales que recordaban demasiado los énfasis del liberalismo decimonónico y que el peronismo exorcizaba como extranjerizantes; porque la adscripción de derechos al individuo, finalmente, parecía menoscabar las expectativas de lealtad hacia la nación y la conquista de derechos sociales que el peronismo había logrado para los grupos trabajadores. Los derechos del ser humano serían, entonces, bandera discursiva de la oposición. Un golpe militar reuniría, bajo la advocación de la libertad, a sujetos seguidores de raigambre heterogénea que abrirían las puertas del currículo escolar a los derechos humanos.

Entre sus primeras medidas, el golpe militar de 1955 borró aquella asignatura de las escuelas, al mismo tiempo que perseguía al personal docente que la había dictado y a los autores y las autoras de los textos de estudio. El gobierno de facto asumió como eje principal de su accionar la tarea de “desperonizar” al país. El neologismo aludía a la revisión de todo lo actuado en el decenio anterior, pero también incluía una intervención fuerte en la cultura, a fin de combatir las representaciones y valoraciones que el peronismo había levantado como banderas.

Educación Democrática fue la nueva materia que llevaría adelante ese propósito en la enseñanza media. La categoría central de esa asignatura es la ‘democracia’, tal como podían concebirla los propulsores del golpe militar, quienes consideraban al peronismo como una dictadura de la cual habrían librado al país. Los contenidos centrales y la estructura de la materia revelan su carácter de texto consensuado entre diversas vertientes políticas adscriptas al golpe, no siempre coherente ni respondiendo a una secuenciación justificada. En las unidades de carácter histórico, al relato sucinto de los sucesos políticos se agregan juicios de valor a favor de la democracia y en detrimento de las tiranías (primera en la unidad cuatro, dedicada a Juan Manuel de Rosas, y segunda en la unidad décima, dedicada al gobierno de Juan Domingo Perón). En las unidades de carácter cívico-político se desarrollan categorías centrales de la tradición liberal sobre la política, la justicia, el sufragio, la libertad de pensamiento y el patriotismo. Entre los contenidos de la bolilla 5 de primer año, “Patria y humanidad”, se menciona: “La Organización de las Naciones Unidas. Su Carta. Declaración de los derechos humanos de 1948”. Tal fue la puerta de ingreso de los DDHH a la prescripción curricular de nivel medio. También en el nivel primerio los derechos humanos se incorporaron como contenido específico de la prescripción curricular y se ubicaron en el último grado, que entonces era 6°. Estos programas se mantuvieron incólumes durante los gobiernos civiles posteriores, erigidos bajo la proscripción del peronismo y una considerable inestabilidad política y económica.

En líneas generales, se aprecia en los textos de enseñanza un marcado tono antiperonista que, en los años subsiguientes iría virando hacia un énfasis anticomunista, acorde con los discursos de la Guerra Fría. En el debate político de la época, los derechos humanos comenzaron a agitarse como ariete recurrente contra la revolución cubana, réplica cercana de los crímenes estalinistas denunciados por la prensa occidental. Allí los ubicaba buena parte de los textos escolares, que denunciaba violaciones a los derechos humanos en la Unión Soviética, en China o en Camboya, mientras omitían cualquier objeción a las “naciones civilizadas” del planeta. En definitiva, los derechos humanos habían entrado al currículo escolar

de la mano de una trama conceptual que pronto se vio devaluada y desvirtuada por las contradicciones políticas de la época: la democracia sin votos y los derechos sin estado de derecho.

Ante el regreso del peronismo al poder, en 1973, el reemplazo de aquella asignatura era un trámite previsible y los derechos humanos serían expulsados del currículo junto a las categorías legalistas y moralizantes que los habían acompañado, para dejar lugar al “hombre nuevo” y la “liberación nacional”. Buena parte de las militancias políticas que emergían de la dictadura portaban una desmesurada convicción de que el cambio social era necesario e inevitable. La mayoría lo denominaba “revolución”, aunque la amplitud semántica de este término pronto desembocaría en embates violentos, trágicos e irreversibles. La nueva materia se denominó *Estudio de la Realidad Social Argentina* (ERSA) y fue aprobada por Resolución Ministerial 368/73, que no establecía un programa oficial, pero daba orientaciones en sus Anexos. Allí se fijaban objetivos destinados a fomentar el diálogo y la participación, alcanzar una acción solidaria y lograr un conocimiento de la realidad del país suficientemente crítico y fundado. Había en este programa un intento de superar el tono abstracto de la materia a la que reemplazaba, para centrarse en el análisis de la realidad social en sus diferentes escalas. Sin embargo, también expresaba una clara adhesión a las consignas políticas entonces en boga, centradas en la lucha de los pueblos por su liberación y la denuncia de las condiciones de dependencia económica, cultural y política. Lo paradójico es que estos contenidos se ponían en manos de los mismos cuerpos docentes que antes habían dictado *Educación Democrática*. Cuando brillaba el foco de la revolución, los derechos humanos tenían sabor a poco. Más aún, el camino hacia la revolución, en tanto fuera violento, podría reclamar una suspensión temporaria o definitiva de todos o algunos de los derechos enunciados, como ejemplificaban ciertos procesos revolucionarios en curso.

Las discusiones en torno al estado de derecho en Cuba contribuyeron a que, progresivamente, la defensa de los derechos humanos fuera quedando en manos de las vertientes liberales, mientras la izquierda y el peronismo desdeñaban el problema o denunciaban su carácter pro capitalista, burgués y extranjerizante. Hasta mediados de los años 70, la categoría “derechos humanos” siguió siendo una expresión rara y ausente de los discursos militantes que predominaban en la época, todavía fascinados por la liberación y el “hombre nuevo”. Su emergencia se dio como cachetazo de la realidad tras el golpe militar en Chile, donde se instaló un aparato represivo desembozadamente aterrador, que mereció denuncias y repudios del otro lado de la cordillera. En ese marco, comenzaron a gestarse las primeras

organizaciones de defensa de los derechos humanos y familiares de víctimas de la represión estatal y de los grupos paramilitares de derecha que arrollaban a militantes y dirigentes. Hasta entonces, los discursos públicos la miraron de soslayo y, entre ellos, las prescripciones curriculares le quitaron el carácter de contenido obligatorio que habían adquirido durante el golpe militar de 1955.

La dictadura cívico-militar que comenzó en 1976 implantó la nueva materia *Formación Cívica*, al mismo tiempo que se perseguía y cesanteaba al profesorado que antes habían adherido al programa de ERSAs. Los contenidos prescriptos tomaban como sujeto al ser humano y analizaban diferentes dimensiones de la vida humana en el pasado y el presente. El marco categorial del programa es la visión oficial del catolicismo ensamblado con cierto nacionalismo cultural y territorial, que describe a la sociedad argentina como un cuerpo homogéneo. El eje de la materia es la recuperación y consolidación del “hombre argentino”, tal como la dictadura percibía el legado moral y cultural de la historia nacional.

La ciudadanía activa, participativa e inquisitiva que se postulaba en la gestión anterior cedía su lugar a una ciudadanía adaptada a la comunidad en que vive, con conciencia del legado de sus mayores, que le indica ciertos deberes y responsabilidades. Los contenidos de la unidad 6 del programa de segundo año remiten a los derechos humanos entre las nociones vinculadas con las Naciones Unidas: “Principios que reglan las relaciones internacionales: Igualdad de las Naciones. Autodeterminación de los pueblos. La no intervención. Solución pacífica de los conflictos. El arbitraje. La cooperación internacional. Organismos internacionales: Las Naciones Unidas. La Carta. Organización. La protección internacional de los Derechos del Hombre”. En documentos de la época, se puede apreciar que los “derechos humanos” defendidos por la dictadura no necesariamente aludían a la Declaración de 1948 ni a los pactos posteriores del orden transnacional, sino a la tradición del iusnaturalismo más conservador y clerical, presente en los documentos preliminares que dieron origen a la DUDH, aunque la enunciación acordada luego había trascendido tales fuentes, enhebrándolas con otras concepciones y tradiciones ideológicas. Los “derechos naturales de la persona humana”, reivindicados por la tradición tomista llegaban al discurso militar ensamblados con la doctrina de la seguridad nacional, que no los desdénaba de cuajo, sino que los reducía a aspectos, beneficiarios y oportunidades dependientes de compromisos ideológicos más profundos: si bien se mentaban en la disputa retórica con la órbita socialista, no podrían argüirse, en cambio, para cuestionar la lealtad nacional, la preservación de las costumbres y el triunfo definitivo de la cristiandad. El sentido último, detrás del cual deberían alinearse tanto la represión como el modelo económico impuesto por la dictadura, era el reordenamiento moral

de la sociedad, el retorno a una concepción de la autoridad concebida como natural, omnimoda y perpetua, en tanto estuviera avalada por la fe católica.

La misma dictadura, mientras desplegaba su minuciosa maquinaria de terrorismo estatal e intentaba aniquilar toda forma de resistencia, revisó su primera versión de la educación ciudadana y la reemplazó por una nueva prescripción. Entre diciembre de 1978 y diciembre de 1980 se llevó a cabo una minuciosa revisión de los programas de educación ciudadana en la escuela media, que conllevó el reemplazo de la asignatura *Formación Cívica* por *Formación Moral y Cívica* y su extensión a todas las modalidades de la enseñanza secundaria. Entre sus contenidos, se abordan conceptos como soberanía, autodeterminación y participación de la Argentina en los organismos internacionales, pero sin mención explícita de los derechos humanos, que ya entonces se enarbolaban en los foros internacionales para denunciar la desaparición y muerte de miles de militantes políticos, sindicales y sociales. La jerarquía eclesiástica motorizó la capacitación de docentes y buscaba mantener el interés público por la asignatura. Sin embargo, el desgaste del régimen y el tono anodino de los contenidos coadyuvaron a que este espacio curricular fuera cada vez menos relevante dentro y fuera de las escuelas.

El *período de la inclusión reactiva* se inicia con la transición democrática. El triunfo de Alfonsín despertó innumerables expectativas en la sociedad y muchas preguntas se abrían sobre el futuro de los derechos humanos como patrón de enjuiciamiento de lo acontecido, pero también como parámetro de construcción de un orden social nuevo. Esta categoría, que en las décadas anteriores había ingresado de modo intermitente a la cultura política argentina y al currículo escolar, echaba raíces para su emplazamiento definitivo en ambos. No cabían dudas de que la transición democrática iniciada en diciembre de 1983 enunciaría una nueva prescripción curricular para la educación ciudadana.

Una comisión especial trabajó con premura durante ese verano y aprobó el programa oficial de *Educación Cívica*. Los contenidos prescriptos enfatizaban la democracia y la participación ciudadana, categorías centrales del discurso político alfonsinista, sin que eso implicara un sesgo político partidario. Por el contrario, en la enunciación de este programa y en la variedad de textos escolares que se editaron en los primeros años de la transición democrática se advierte un marcado debilitamiento del adoctrinamiento monolítico que había caracterizado experiencias anteriores. Los contenidos se secuencian de forma espiralada, comenzando por ámbitos sociales cercanos y avanzando hacia otros contextos. Del mismo modo, se aprecia cierta progresión desde el análisis de información

sobre la realidad social hacia el abordaje de categorías abstractas, aunque esta progresión no se sostiene claramente. En el programa de tercer año, figuran los derechos humanos como contenido explícito: “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Declaración de los Derechos del Hombre de 1948 (ONU). Formas manifiestas y encubiertas de violación de los Derechos Humanos: terrorismo, represión, censura, miseria, ignorancia, racismo”.

Mientras la agenda política del gobierno mencionaba los derechos humanos en directa relación con las violaciones cometidas durante el régimen militar que acababa de concluir, la prescripción curricular buscaba diluir ese lazo tan fuerte y asociar esta categoría con una variedad de situaciones, al mismo tiempo que evitar un tratamiento escolar demasiado apegado a los acontecimientos políticos del momento. Algunos organismos de defensa de los derechos humanos ya habían comenzado a desarrollar propuestas educativas⁶, con resultados dispares en su ingreso a las escuelas: algunas instituciones los buscaban o recibían con brazos abiertos, mientras otras de apegaban a cierta neutralidad política para dejar fuera esta temática.

Desde el punto de vista de la recepción, es probable que este programa haya sido más valorado en sus primeros años, como expresión de una sociedad que buscaba torcer el rumbo de los procesos formativos que ofrecía en la escuela media y que paulatinamente hayan quedado en evidencia sus falencias mayores, debido a la prolongada vigencia que alcanzó. Mientras tanto, el gobierno creía necesario suturar más temprano que tarde la revisión de los años previos, para dedicarse a construir nuevos consensos y reformas administrativas en el Estado. Esa contradicción interna de la gestión, junto con los alzamientos militares ocurridos entre 1986 y 1989, explican que la gestión alfonsinista haya decidido inmolar su bandera de defensa de los derechos humanos a cambio de defender la gobernabilidad y mantener la expectativa de darle continuidad a la democracia incipiente.

Al asumir Carlos Menem como presidente, en 1989, pocos podían anticipar cuáles serían los lineamientos centrales de la nueva gestión, aunque el saldo que dejaban las políticas económicas del alfonsinismo y las nuevas condiciones del contexto internacional anunciaban el final del ciclo del Estado benefactor, iniciado por el primer peronismo casi medio siglo antes. Tras enarbolar repetidas veces la defensa de sus principales postulados, ahora serían los mismos dirigentes justicialistas quienes liderarían el desmonte prolijo y exhaustivo de sus últimos retazos.

⁶ Particularmente, el MEDH (Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos) y la APDH (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos).

Por otra parte, la urgencia con que el gobierno radical había optado por promover el cierre y archivo de las causas pendientes por las violaciones a los derechos humanos cometidas en la última dictadura desembocó en políticas reconciliatorias, que no solo implicaban la clausura de los juicios que permanecían abiertos, sino también dar fin a las condenas que habían sufrido tanto miembros de las juntas militares como principales dirigentes de las organizaciones armadas. También el contexto internacional había virado raudamente, pues la década de 1990, signada por la caída del Muro de Berlín, la disolución de la Unión Soviética y la conformación de un mercado global, suponía el declive de los debates ideológicos que habían atravesado el siglo XX, con la suposición de que el capitalismo habría, finalmente, doblegado tanto las experiencias de socialismo real como todas las demás formas y expectativas del socialismo. En esas circunstancias, esta asignatura fue revisada en el contexto de una reforma profunda de todo el currículo y no de modo aislado y presuroso, como hemos apreciado en cambios anteriores.

Cabe aclarar que las escuelas de educación media habían pasado a depender de los gobiernos provinciales, por lo que la discusión curricular incluía, por vez primera, un componente federal antes nulo. Tras la aprobación de la Ley Federal de Educación (Ley 24195/93), a fines de 1994 se aprobaron los nuevos Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica, cuyo tercer ciclo abarcaba el primer tramo de la anterior escuela secundaria. Allí figuraba un capítulo denominado *Formación Ética y Ciudadana*. Su redacción había sido, como en los demás capítulos, fruto de una serie de consultas a personal académico, docente y administrativo, coordinado por el especialista, Carlos Cullen, convocado a tal efecto. Aunque la jerarquía eclesiástica había sido consultada, tanto como muchos otros sectores de la sociedad civil, a poco de ser aprobados los CBC se suscitó un conflicto que movilizó la discusión sobre los fundamentos ideológicos de la educación, pocos meses antes de las elecciones presidenciales.

Los obispos impugnaron diferentes partes de los CBC, denunciando su carácter “ateo y anticristiano”. Tras un breve escándalo mediático, el gobierno se avino al reclamo y estableció la modificación de los CBC, incorporando todas las sugerencias presentadas, que incluían enunciados sutiles pero contundentes, que le dieron un sesgo confesional al capítulo de Formación Ética y Ciudadana, entre otros. En ese listado de contenidos, los derechos humanos ocupan un lugar relevante, teñidos de una perspectiva más filosófica que jurídica o política, pero abiertos a un conjunto de aspectos que podrían luego enriquecerse en las definiciones curriculares provinciales. En el título “Derechos Humanos”, los contenidos que se presentan son los siguientes:

- Primer ciclo: El respeto a la dignidad de la persona. Derechos de los niños. Respeto de las diferencias. Reconocimiento de los demás. La relación de las situaciones de injusticia con el respeto a la dignidad de la persona. Las discriminaciones como violación de los derechos. La paz.
- Segundo ciclo: Textos de las declaraciones universales de los derechos humanos. Relaciones entre democracia, estado de derecho y derechos humanos. El derecho a la vida y a la libertad: libertad de conciencia, de expresión, de asociación, de tránsito. Derecho a la no discriminación por religión, raza, género o ideología.
- Tercer ciclo: Motivos de las declaraciones de derechos humanos. La necesidad de universalización de los derechos. La necesidad de la defensa de la condición humana ante el hambre, el genocidio, la ignorancia y la persecución. Los derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales. La responsabilidad individual, grupal, social y política en la defensa de los derechos humanos. La defensa y el mejoramiento del medio natural y la cuestión de la ampliación histórica de los derechos. La violencia como atentado contra la convivencia. Las discriminaciones sociales a la mujer, a los discapacitados y a otros como violación de derechos humanos. Algunos estereotipos como violación de derechos humanos. ([Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995, pp. 360-361](#))

Se aprecia una formulación genérica, aunque bastante extensa de los derechos humanos, si se compara esta presencia con la habida en los programas y diseños anteriores. No era la memoria del terrorismo de Estado lo que motorizaba el ingreso de los derechos humanos al currículo sino una preocupación más amplia y abarcadora que, de modo sutil, permitía alusiones al pasado reciente, pero no las exigía ni las propiciaba de modo específico. Simultáneamente, mientras se cerraban los caminos de la justicia y los derechos humanos abandonaban el centro de la escena política, en las calles comenzaba a expresarse una demanda sostenida por mantener viva la memoria del horror. Fue emblemática la manifestación de 1996 por los veinte años del golpe cívico-militar y, tanto en las escuelas como en muchos textos escolares de la época, comenzaron a solaparse los derechos humanos con la memoria de la dictadura.

Cada jurisdicción inició su propio proceso de definición curricular. Las primeras expresiones provinciales oscilaron entre una copia casi textual de los CBC y la dilatación o el rechazo del vértigo reformista en pocos casos como Neuquén y la

Ciudad de Buenos Aires. Hacia fines de los 90, el panorama general estaba dividido en esas dos opciones: quienes iban incorporando paulatinamente *Formación Ética y Ciudadana* a los niveles que reformaban y quienes sostenían la continuidad de *Educación Cívica*, cuyos programas no se modificaron, aunque sí lo hicieron muchos libros de texto. En la primera década del siglo XXI, tras la caída estrepitosa del gobierno en diciembre de 2001, el sinceramiento de las variables económicas con un enorme costo social y la profunda crisis de representación política, se inició un nuevo ciclo cuyo rasgo más claro ha sido el rechazo de la experiencia anterior.

La Ley de Educación Nacional (Ley N.º 26206/06) reemplazó a la que había dado marco legal a la reforma. Entre otros propósitos, pretendía ordenar el caos existente en el sistema educativo y disminuir la variedad de formatos que había adoptado en distintas provincias. Si eso se logró, en alguna medida, en términos de la estructura de niveles y ciclos, no ocurrió lo mismo con este espacio curricular. En él se ha dado lo que podríamos llamar un “estallido federal”, que llevó a que cada jurisdicción elaborara sus propios espacios, con contenidos muy diferentes unos de otros. Entre las jurisdicciones más numerosas, la provincia de Buenos Aires incorporó en 2004 la materia *Derechos humanos y ciudadanía* en el nivel polimodal. Poco después, en el contexto de una nueva reforma provincial, prescribió el espacio *Construcción de Ciudadanía* para el primer tramo de la educación secundaria y las asignaturas *Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía* para el tramo superior.

La Ciudad de Buenos Aires mantuvo la denominación de *Educación Cívica*, para la cual definió nuevos contenidos en 2002, solo para los dos primeros años del nivel secundario. En 2009 renovó los contenidos sin cambiar el nombre de la materia, aunque sí disolviendo en ella lo que hasta entonces seguía siendo *Instrucción Cívica* en el último año del bachillerato. Mientras tanto, adoptó la denominación de *Formación Ética y Ciudadana* en el nivel primario, según el Diseño Curricular de 2004. Córdoba inició una reforma en 2009, dentro de la cual definió un área llamada *Identidad y Convivencia* en el nivel inicial y primer ciclo del nivel primario, que encuentra continuidad en *Ciudadanía y participación* durante el segundo ciclo de ese nivel y los primeros años del nivel secundario. Santa Fe, como otras jurisdicciones, mantiene su espacio de *Formación Ética y Ciudadana*.

Neuquén mantiene los contenidos de *Educación Cívica* e *Instrucción Cívica* definidos hace décadas a nivel nacional. La elaboración de un mapa actual de contenidos es sumamente intrincada, en un espacio curricular cuya fragmentación no es tanto indicio de legítimas diferencias federales cuanto de falta

de parámetros comunes. La formulación de *Núcleos de Aprendizaje Prioritario* a escala nacional, una especie de CBC renovados y mucho más acotados, no parece suficiente para resolver este estallido. Junto a esta dinámica de renovación curricular muy dispersa, el gobierno kirchnerista fue dando señales cada vez más explícitas de que los derechos humanos ocuparían un lugar relevante de su agenda y lo harían de la mano de los organismos que los defendían. Tras la anulación de las leyes de impunidad, el gobierno apoyó la reanudación de los juicios a los sujetos responsables del terrorismo de Estado y llevó adelante una fuerte campaña cultural para sostener la memoria de la dictadura, para reivindicar a sus víctimas y darle protagonismo a las organizaciones de derechos humanos que habían bregado en el desierto por muchos años. Como parte de esa política, se les dio mayor relevancia a las fechas emblemáticas de la memoria (24 de marzo, 2 de abril, 16 de setiembre), tanto en las instituciones educativas como en las plazas y actos públicos. Es decir, mientras los programas de enseñanza se multiplicaban y diferenciaban en sus matices, el gobierno federal azuzó la presencia de los derechos humanos a través del formato de las efemérides, un dispositivo tradicionalmente ligado a la reivindicación de la nacionalidad.

En este sucinto recorrido diacrónico, hemos visto que los derechos humanos han ocupado diferentes espacios y han adoptado variados enunciados en la propuesta curricular del sistema educativo argentino. Las prescripciones fueron acompañando el pulso de los avatares políticos y se tiñeron de los énfasis de cada etapa. Ahora bien, ¿podemos suponer que ese paralelismo siguió un curso semejante en las prácticas de enseñanza de las escuelas? ¿Son tan maleables las instituciones como para menearse al ritmo de las prescripciones escritas que la burocracia emana? Estos son los interrogantes que nos llevan a indagar el currículo real de las escuelas.

Aproximación al currículo real de las escuelas

El segundo problema que nos interesa abordar es el grado de apego o distanciamiento entre la prescripción curricular y la enseñanza escolar. Elsie Rockwell denomina “currículum real” a “los contenidos que efectivamente se han integrado a la enseñanza cotidiana en las primarias, se encuentren o no en los programas y libros de texto vigentes” (Rockwell, 1995, p. 204). Esta caracterización, útil para cualquier nivel educativo, admite la posibilidad de una confrontación entre un universo acotado y tangible (la normativa) y otro extenso e inasible (las prácticas de enseñanza de todas las escuelas). En el caso que analizamos,

la incorporación de los derechos humanos a la prescripción curricular no necesariamente conlleva su inserción en el currículo real ni que dicha inserción se realice según los criterios y condiciones previstos en la normativa. Flavia Terigi, en su estudio sobre el currículo, advierte que “se trata de discutir una ilusión: que la escuela pone a disposición de los alumnos versiones fieles del conocimiento valioso socialmente construido. Anticiparemos que esta ilusión sólo puede sostenerse sobre el supuesto de una doble fidelidad: 1) la fidelidad del currículum al saber y 2) la fidelidad de la escuela al currículum” (Terigi, 1999, p. 54).

¿Cuál es el lugar efectivo de los derechos humanos en el currículo del aula? Es difícil atrapar en una mirada abarcadora la circulación efectiva de contenidos en las prácticas de enseñanza, pero buscamos relevar lo que dicen los cuerpos docentes sobre su tarea en el aula, a través de once grupos focales con profesorado de nivel primario y secundario de cinco jurisdicciones del país: la Ciudad de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Santa Cruz⁷. El diálogo en esos grupos focales versó sobre la educación ciudadana y sobrepasó largamente la presencia de los derechos humanos en el currículo, pues los participantes expresaron numerosas preocupaciones sobre las condiciones y límites de su trabajo cotidiano. En sus voces, se pudo apreciar una enorme dispersión de intereses, enfoques y propósitos, semejante a la que hemos mencionado sobre las prescripciones curriculares de diferentes jurisdicciones, aunque esto no lleva a descartar parámetros comunes, sino a sospechar que estos mismos se asientan en otros ámbitos que no derivan de las prescripciones curriculares actuales.

En el caso específico de los derechos humanos, el primer dato es que su presencia es sensiblemente menor en las prácticas efectivas de enseñanza que en las prescripciones oficiales. En muy pocos casos, los grupos docentes han mencionado los derechos humanos como uno de los ejes centrales de la asignatura que dictan. Sin embargo, cuando se les pregunta específicamente por ellos, la mayoría de participantes dan cuenta de ellos como contenido⁸:

Acá [el tema] derechos humanos abarca todo tercer año y es como una profundización de lo que vieron en primero y en segundo. En cambio, en [la escuela técnica] el programa que manejan es un poco más extenso. Si bien habla sobre derechos humanos y le da un lugar también se habla sobre situaciones de otras prácticas políticas como movimientos u organizaciones. (Siede, 2016, p. 530)

⁷ La consulta incluyó a setenta y dos colegas, entre octubre de 2010 y julio de 2012.

⁸ En este artículo, transcribo algunos testimonios significativos, seleccionados de un conjunto mucho más amplio que se encuentra en Siede (2013) y Siede (2016).

A veces nos cuestionamos esto también: '¿Hasta qué punto uno enseña algo que, en la realidad, por allí, no está pasando?' Y nos da temor, por allí, esto de decirles a los chicos 'Mirá, un ciudadano tiene tales derechos, frente a determinados hechos de discriminación...', pero los chicos viven esto todos los días. Entonces ellos te dicen: 'Pero, ¿cómo? Ustedes nos hablan de derechos y sabemos que esos derechos no existen. ¿Dónde están?'. (Siede, 2016, p. 531)

Los objetivos, en realidad, en el colegio, de incorporar los derechos humanos es darles instrumentos, es decir, darles instrumentos legales que ellos tengan para saber que no siempre la reacción a la falta de respeto de los derechos humanos tiene que ser una reacción igual. Es decir, conocer que hay instrumentos legales en los cuales ellos se pueden amparar para hacerlo, para poder defenderse. (Siede, 2016, p. 531)

Cuando uno habla de derechos humanos habla plenamente de participación. Y venimos o traemos a colación siempre que esto es un poco heredado... A ver, en la época del '70 los chicos eran más críticos tal vez. Hoy lo siguen siendo, pero tal vez es como que critican, pero, o sea, en el buen sentido de la palabra, pero también se callan. (Siede, 2016, p. 531)

Yo también hago hincapié en la definición de derechos, en el contexto en el que surgen. Es decir, no surgen de la nada una lista de derechos, sino que es una construcción que en realidad hace la ciudadanía porque cada derecho responde a una necesidad en un contexto particular y, bueno, que después se van universalizando. (Siede, 2016, p. 533)

En todos los grupos focales hubo participantes que mencionaron el vínculo entre los derechos humanos y la última dictadura, ya sea en relación con la efeméride del 24 de marzo o porque asumen la tarea de preservar y comunicar la memoria como un ingrediente relevante en la enseñanza vinculada con ellos. No aparecen voces de reivindicación de la dictadura y, por el contrario, quienes la mencionan lo hacen como puntal de apoyo de la construcción de convicciones actuales sobre los derechos humanos:

Nosotros en primaria, trabajamos algunas fechas patrias En las fechas patrias se trabaja con las Madres de Plaza Mayo, en la Historia Argentina. ... Usamos el tema no tanto como derechos humanos, sino que partimos

nosotros, o sea, yo por lo menos hago más hincapié desde los derechos del niño, de dónde surgen, por qué surgen, y bueno ahí trabajamos con imágenes, ya sea afiche, fichas y todo... canciones. ... Esto tenemos planificado más o menos agosto, octubre también, donde se trabaja la familia, pero arrancamos desde agosto más o menos para el Día del Niño. (Siede, 2016, p. 534)

Siempre se trabajó en esta escuela sobre la temática de derechos humanos, por lo menos desde que yo estoy... En el 2006, en la oportunidad de los 30 años del golpe, ahí sí le empezamos a dar forma en el papel. Con un proyecto al que todos los años le vamos agregando cosas, modificando otras. Nosotros trabajamos fundamentalmente el tema de la última dictadura, las violaciones de los derechos humanos durante la última dictadura y el tema de la memoria. (Siede, 2016, p. 534)

Te puedo plantear mi propósito. Primero... la memoria. La verdad que yo enseño los derechos humanos a partir del terror, no generalizo la cuestión de los derechos humanos en la discusión, a lo mejor, actual sobre los derechos económicos, sociales actuales, sino que yo educo sobre la violación de los derechos humanos en la dictadura, para que no se olvide, fundamentalmente. Porque por ahí pienso que si no se trabaja sobre el recuerdo de las nuevas generaciones esto va a volver. ... Yo trabajo derechos humanos a través de recordar la dictadura. (Siede, 2016, p. 535)

El tema de la dictadura es muy fuerte. ... Sin duda, el tema por antonomasia que está muy presente en nuestra sociedad argentina es la violación de los derechos humanos cometidos en la última dictadura militar. ... Hay inquietudes en función de cómo esta situación es un golpe tan trágico en nuestra sociedad que, de alguna manera, cada vez que tomamos violación de los derechos humanos, es como que nos detenemos y nos atraviesa el dolor y la angustia, incluso a aquellos que no hemos recibido ese tipo de violación. Es una sangría que tiene nuestra sociedad y nosotros como docentes estamos atravesados por ello. Incluso en la literatura, los escritores todavía se preguntan cómo describir el dolor. Y ese es de alguna manera un mecanismo que es tan potente en nosotros que a veces hasta nos empantanamos en el medio de la enseñanza. (Siede, 2016, p. 535-536)

Asimismo, varios docentes mencionan los derechos humanos al establecer relaciones contrastantes entre la dictadura y la democracia, a la que juzgan en perspectiva presente y futura, con numerosos desafíos pendientes de resolución en este campo:

Estuvimos trabajando con el Centro de Estudiantes para cuando fue la época del 24 de marzo. A mitad de año, más o menos, le pedí ... al centro de estudiantes que si podíamos hacer una charla o algo para que los chicos vieran la diferencia entre lo que es un país en democracia y un país en dictadura, qué pasa con los derechos durante la democracia y qué pasa con los derechos cuando hay dictadura. Y de hecho se los mostraron bastante Creo que la mayoría terminó diciendo: 'Gracias a Dios que estamos en democracia.' (Siede, 2016, p. 537)

Cuando trabajamos el 24 de marzo, sí logramos ver esto de lo que eran la violación de los derechos humanos, bien fuerte, bien marcada, y lo que pueden hacer hoy. Es decir, esas luchas ese compromiso, de los adolescentes de los setenta, llegando a los ochenta, esa visión. Hoy es distinto por toda esta diferencia y todo lo que es el espíritu de la democracia. En ese sentido sí marcamos y trabajamos lo que fue uno y lo que fue el otro tiempo. (Siede, 2016, p. 537)

Elegimos con los docentes tres derechos, que son el derecho al trabajo, el derecho a la salud. Entonces ahí trabajamos todo el tema de la alimentación, de la vacunación, bulimia... o sea, el derecho llevarlo bien a lo concreto. ... Y también, por supuesto, le damos importancia a la fecha vinculada al 24 de marzo. ... En la escuela hay posiciones bastante indiferentes con respecto a este tema, a los derechos, y puntualmente a los derechos que tienen que ver con, bueno, con los años de la dictadura. (Siede, 2016, p. 538-539)

Una parte de docentes escogen un abordaje histórico de los derechos humanos, vinculándolos con las luchas de diferentes grupos y sectores que, en el mundo, enarbolaron demandas puntuales que luego confluyeron en enunciados normativos. Esta visión de los derechos humanos como fruto de una construcción sociohistórica es coincidente con tendencias de las prescripciones curriculares recientes:

Todos los años por ahí voy cambiando, depende el curso, pero lo trabajo dándole un marco general, y después les doy determinadas consignas donde ellos pueden investigar acerca de las características, cómo surgieron, pero donde más hago hincapié es en decir que los derechos humanos los tenemos gracias a luchas, movimientos, compromiso social, compromiso de los ciudadanos, desde eso lo trabajo sobre todo los derechos humanos. ... Es decir, cómo

surgen, por qué surgen, quiénes son los que impulsaron los determinados derechos humanos. Más bien, digamos, como el marco teórico... Y me remonto, sobre todo, a la Revolución Francesa, después Revolución Industrial, movimientos obreros, de mujeres, después los movimientos ecologistas, en esos movimientos me enfoco. (Siede, 2016, p. 542)

Nosotros, cuando hicimos un trabajo transversal del mundial, tomamos las luchas de los distintos sectores. Por ejemplo, los negros en un momento histórico y la defensa de sus derechos humanos, y después tomamos sobre el compromiso y el rol de la mujer, cuando hablamos sobre movimientos sociales, las transformaciones y los distintos protagonistas a lo largo de la historia, especialmente la mujer argentina. ... La defensa, los movimientos, las luchas de los movimientos, y esa defensa por sus derechos, que es el tema de la igualdad con todos los sectores. Pero tomaba estos dos ejemplos como para poder ver, estos dos ejemplos concretos. (Siede, 2016, p. 542)

Yo empiezo desde el Código de Hammurabi, ¿le hago toda una línea histórica y llegamos ahora a todos los movimientos ...? y hoy quedaron trabajando con un profesor sobre lo que era derecho a la protección de los animales, que es con una fundación de la protección de animales. Estamos haciendo todo un trabajo social, tratamos de hacer un censo en la ciudad. O sea, hacemos toda la propuesta, cosa que uno pida, diríamos así, como propuesta y después surge de ellos. De lo que están viviendo, de lo que ellos sienten. (Siede, 2016, p. 542)

Como contracara de esa mirada histórica, contingente y abierta a nuevos enunciados, otra parte de docentes enfatizan convicciones valorativas de aspiración universal, en torno a la vida, la dignidad humana y el respeto a las personas:

Parto del respeto por la vida humana, la dignidad humana, y después empezar a buscar otros tópicos, como los que mencionaron los compañeros, pero partiendo de lo más elemental: el derecho a la vida, el derecho a tener hijos, cosas que parecen muy obvias, que son inherentes a la condición humana, estuvieron en duda, entonces no se respetaron. Entonces pienso que es fundamental esa base. ... Y el respeto por el otro. Respeto por el otro, el cuerpo del otro, la psicología del otro, ¿no? Que el otro es otro ser humano que hay que respetar. (Siede, 2016, p. 543)

Primero era el debate que nos llevó varias clases para llegar a un consenso, ¿desde dónde comenzaba la vida? Los derechos humanos comienzan desde que hay vida, entonces era, cuando él bebé está en el momento de la concepción, o cuando el chico nace; por eso se armó un gran debate, porque había distintas visiones desde dónde se inicia la vida, ¿no? (Siede, 2016, pág. 543).

Lo principal es eso, respeto del otro. Porque por ahí lo más importante es eso: respeto por la otra persona, por la opinión de la otra persona, por su fisonomía, por su religión, por su raza. (Siede, 2016, p. 544)

Frecuentemente, los derechos humanos se vinculan con alguno de sus componentes o con temáticas específicas que preocupan en el entorno cercano o en la coyuntura temporal. Uno de los tópicos más frecuentes en las aulas, tanto como en los textos escolares, es la discriminación:

Para mí siempre es importante lo de Derechos Humanos y lo trabajamos. También trabajamos a fin de año lo que es discriminación, así que estuvimos hablándoles de los derechos que tenía cada uno, de lo que es la tercera edad, lo que es el derecho de las mujeres... Después estuvimos trabajando también lo que es los derechos relacionado con discriminación. (Siede, 2016, p. 544)

Se trabaja todo el año con los derechos. Desde todo esto de la discriminación ... Todo relacionado con los Derechos Humanos. ... Yo hago primero una encuesta ..., a ver que les interesa y después hacer algún proyecto. Trabajamos mucho con el tema solidaridad, discriminación ... Y bueno, entonces, se relaciona con todo. (Siede, 2016, p. 544-545)

Hay mucha discriminación por el que viene de un país limítrofe. Porque no es la discriminación por nacionalidad, ni al inglés, ni al francés, ni al italiano. Es al que viene de un país limítrofe. Y hay mucha cargada, mucha situación de burla, que no es sola de los chicos. Uno ve que atrás de eso hay también una familia que sostuvo y que ese chico creció dentro de ese núcleo familiar que rechazó esto y que sigue tratando a esta cuestión de esa manera. (Siede, 2016, p. 545)

Agrego xenofobia, que se trabajaba ya desde la discriminación, con la población boliviana o chilena, porque acá hay mucha diversidad cultural también. ... Porque muchas veces hay comentarios muy despectivos a la

comunidad boliviana y tienen compañeros que, pobrecitos, se quedan mirando al compañero que comparten casi toda la tarde diciendo: ‘Ustedes vienen a quitarnos el trabajo...’ ‘Que vienen y usurpan esto...’ ‘Que hacen esto...’ Pobre chico está ahí que... Y bueno, romper con todas esas estructuras que ya trae el chico yo no sé si de la familia. (Siede, 2016, p. 545-546)

También en consonancia con los textos escolares actuales, un grupo pequeño de docentes vincula los derechos humanos con el medio ambiente:

[El contenido Derechos Humanos] Siempre por algún lado llega. Todo. Da ecología, contaminación... Hay derechos humanos con la Constitución... Yo estoy dando eso, derechos ambientales. Pero me cuesta, yo les doy el tema de ecología que estoy haciendo ahora y es muy, relativamente, sencillo identificar casos. Les doy la Cuenca Matanza-Riachuelo. Sí, se enganchan, te traen cosas, hay actividades. Pero en cuanto empezás con el tema de los derechos ahí es como un tema más abstracto y cuesta más. Y cuesta más aceptar que ellos tienen derechos, hacerles ver que el derecho es algo que tienen, que se los da la ley. Ese tipo de cosas que creo que tiene que ver con esto de la participación. (Siede, 2016, p. 546)

Acá, en derechos humanos, me da la impresión como que hay dos temas: uno que tiene que ver con la discriminación que aparece siempre: el problema de la igualdad y la diversidad y que somos todos iguales y entonces las diferencias, ¿qué hacemos con las diferencias? Ese tema de discriminación aparece cuando vemos distintos tipos de derechos. Y después aparecen problemáticas más actuales como medio ambiente. Por ahí, claro a diferencia de adultos, donde el derecho del trabajador está todo el tiempo y permanentemente, acá no, porque son adolescentes pero el tema de lo actual, el medio ambiente, las demandas, bueno el género también. A mí me ha aparecido menos pero sí las problemáticas más actuales, el medio ambiente... (Siede, 2016, p. 546-547)

Los derechos de la niñez son, como en las prescripciones curriculares de los años 90, uno de los puntos de articulación más frecuentes en el campo de los derechos humanos. Lo que se destaca entre docentes es el contrapunto entre los derechos enunciados y la realidad de sus propios estudiantes o de chicos y chicas de la misma edad que viven en barrios cercanos a sus escuelas, pero no concurren a ellas:

Yo a principio de año les dije algunos de los temas que podríamos abordar y si se les ocurría alguna otra cosa; entonces me dijeron que, dentro de esos temas, lo que querían ver eran los derechos de ellos. (Siede, 2016, 547)

Se trabajó sobre derechos del niño ... y yo les decía: 'cuando vean una situación x, que hay un niño que es maltratado, ustedes tienen, sepan que tienen derechos, que ese niño tiene derechos.' Se analizaron situaciones, se escribieron situaciones, o que ustedes tienen derechos a la alimentación, que tienen derecho a ser vacunados, a una asistencia médica, tienen derecho al juego. Y después poníamos los pros y los contras: tienen derecho al juego, pero no tienen derecho a jugar todo el día; tienen derecho al estudio, a la educación, pero tienen la obligación de estudiar, de asistir todos los días a la escuela, y si no, porque los papás no los llevan, ustedes háganse valer sus derechos 'yo tengo que ir a la escuela.' Entonces por ahí se quedaban y te miraban así como diciendo '¿Qué? ¿Qué me dice?' Entonces, bueno, se buscaba eso de cómo surge el derecho, yo les decía que esto no surgió de la nada, porque antes, y todos tenemos derechos, ustedes como niños, las mujeres tienen sus derechos, las personas en general tienen sus derechos, y que antes no era así. (Siede, 2016, p. 547)

La violencia, tanto física como simbólica, es mencionada en algunos casos como reverso de los derechos humanos y demanda social del presente:

A veces llevaban una noticia de violencia doméstica y terminábamos hablando de cualquier otra cosa porque arrancaban por ahí y salían para cualquier lado. A veces terminábamos con esa misma noticia, enganchando otro tema que nada que ver. Alcoholismo e íbamos por los derechos, pero... Porque las adicciones también son cosas que los llevan a tocar derechos después, o al revés, arrancan por los derechos y terminan en las adicciones. (Siede, 2016, p. 548)

Muchos no saben, son chicos, les falta la lectura, que la violencia puede ser verbal, puede ser simbólica, puede ser física, entonces se marca bien la diferencia entre violencias. ... Surgió el tema de las Torres Gemelas, o sea, todo porque se deriva de la misma palabra, de violencia y formas de violencia política. Entonces, terrorismo. ... Y los chicos la tienen más clara. (Siede, 2016, p. 549)

En una mirada de conjunto, estos y otros testimonios de docentes expresan tonos y énfasis contrastantes con el discurso de las prescripciones curriculares vigentes. Los derechos humanos ocupan un lugar en la enseñanza, pero bastante más acotado del que se puede apreciar actualmente en los programas oficiales y textos escolares. Por otra parte, se percibe en las decisiones didácticas docentes, la persistencia de lógicas y tensiones desplegadas en las últimas décadas desde los comienzos de la transición democrática:

- quienes empujan los derechos humanos hacia el territorio de la moral para despolitizarlos y quienes los traccionan hacia la política para darles potencialidad crítica;
- quienes ponen en foco la última dictadura, quienes omiten mencionarla y quienes se centran en los puentes que se pueden construir entre el pasado reciente y los desafíos pendientes;
- quienes se preocupan por sostener la integralidad de los derechos humanos y quienes recortan aquellos aspectos o tópicos que consideran más relevantes para las necesidades formativas de sus estudiantes.

Esta persistencia de lógicas y tensiones heredadas de definiciones curriculares previas y de las discusiones vigentes en el contexto político actual expresa la movilidad y la tensión en que se definen los contenidos de enseñanza, motivo de disputa dentro de las instituciones y en cada docente. No necesariamente esa disputa cobra la forma de una controversia expresa, sino que generalmente se presenta como capas yuxtapuestas de sentidos no siempre compatibles. En ninguno de los grupos focales se presentó una discusión abierta entre participantes, alguna impugnación de la tarea o la experiencia de otras personas o una cuestión que funcionara como divisoria de aguas. Por el contrario, las tensiones aparecen después, en el papel del diálogo transcrito, cuando es fácil advertir la deliberada evasión de conflictos entre docentes.

Si el recorrido histórico por las prescripciones curriculares daba cuenta de marchas y contramarchas, en un derrotero político sesgado por las exclusiones, la violencia y los cimbronazos institucionales, el testimonio de docentes muestra los efectos de esos procesos sociales alterados en la vida cotidiana de las escuelas. Allí el currículo del papel toma distancia del currículo del aula. Los programas son hoy muchos, variados y dispersos. Sin embargo, tras la dispersión aparente de

los papeles, es posible vislumbrar una trama discursiva común que funge como magma de los juicios y las acciones docentes en el aula. Hay nociones frecuentes como ciudadanía, democracia, ética y participación, entre las cuales figuran también los derechos humanos, aunque en una proporción bastante menor.

La referencia a los intereses del estudiantado como motor de decisiones pedagógicas puede explicar la dispersión temática o bien funcionar como vía de validación de decisiones que cada docente toma sin demasiadas trabas ni necesidad de justificación. Del mismo modo, la inclusión del contexto de la escuela como variable de definición curricular y como punto de partida didáctico es un aspecto valorable y puede potenciar la propuesta formativa. Sin embargo, no queda claro que esas lecturas se realicen desde parámetros validados públicamente o, al menos, desde argumentos sólidamente justificados. En algunos casos, esta referencia a los contextos podría funcionar como vía de consolidación de prejuicios y sostén de visiones sesgadas. En este punto, si combinamos esos aspectos aparentemente dispersos, podemos considerar que el soporte común a las decisiones profesoraes es, precisamente, esa yuxtaposición de intereses estudiantiles, contextos socioculturales y jerga de asignatura a veces vaciada de sentido específico. Con algún cambio en las proporciones, la combinación de esos tres elementos permitiría que los testimonios de una jurisdicción se trasladaran a cualquier otra.

En un trabajo anterior (Siede, 2010) llamamos *curriculum residual* o *inercial* al que perdura en las prácticas de aula más allá, o al margen, de las renovaciones en la prescripción. En el área de ciencias sociales, las tradiciones de enseñanza, las costumbres institucionales y, a veces, también el peso de las expectativas de la comunidad va configurando un corpus de temas y actividades que se resisten a cualquier cambio y parecen reafirmarse cuando los diseños y programas se actualizan con demasiada celeridad, sin llegar a instalarse en las prácticas. Del mismo modo, en los espacios curriculares de educación ciudadana, se percibe una dinámica curricular inercial, con escaso apego a las prescripciones vigentes y que, más bien, parece nutrirse de las creencias y valoraciones del personal docente. No se trata solo de lo que cada cual decide, en tanto profesional, las prioridades de su práctica, sino de la persistencia de nociones y énfasis procedentes de sus experiencias como estudiantes, sus rasgos de clase o de generación y de representaciones sociales vigentes en el sentido común de cada comunidad.

El calificativo de “residual” no busca menospreciar este aspecto del currículo efectivamente existente en la escuela, sino atender a la perdurabilidad de contenidos que habían sido prescriptos en programas anteriores y no lo están

en los vigentes, pero se mantienen más allá de las políticas adoptadas por cada gestión. El término “inercial” pone en foco la dinámica institucional que motoriza las decisiones docentes, frecuentemente poco propensas a develar las novedades que cada cambio de prescripciones supone y más decididas a entremezclar lo nuevo en la vertiente de sus prácticas usuales. Su relevancia es considerable al analizar las políticas curriculares, pues este currículo parece dificultar o impedir que ingresen nuevos enfoques, en tanto asimilan y deforman la novedad en una trama representacional precedente.

Prospectiva: Algunas tensiones y riesgos en la enseñanza de los derechos humanos

Entre los vaivenes de un pasado sinuoso y los claroscuros de un presente que no se deja atrapar por las orientaciones oficiales, la enseñanza escolar de los derechos humanos es un problema aún por resolver. No cabe duda de que las políticas desplegadas en los últimos años han favorecido la circulación de este contenido por el sistema educativo y su instalación como demanda de las comunidades, pero también es factible advertir algunos riesgos que conviene no soslayar. Quisiera referirme a dos de ellos: la adopción del formato de efemérides para el ingreso al currículo escolar y el solapamiento de los derechos humanos con la memoria reciente.

La opción por las efemérides para el ingreso al currículo escolar supone recuperar un formato ya ausente en la experiencia escolar europea o de otras regiones del mundo (Carretero, 2007), presente en varios países americanos y con una enorme vigencia en Argentina. Se trata de actos escolares que comprometen a todos los niveles educativos, que suelen incluir alguna representación teatral o producción audiovisual y palabras de docentes o estudiantes hacia toda la comunidad. Este formato, que se repite anualmente, suele simplificar los relatos históricos para hacerlos comprensibles a niñas y niños de todas las edades. En la sociedad argentina actual es indispensable enseñar sobre el terrorismo de Estado, así como en el mundo es necesario abordar la Shoáh, el genocidio armenio, junto con otras atrocidades que avergüenzan al género humano. Ahora bien, ¿es necesario hacerlo desde la sala de tres años del nivel inicial? La mayoría de quienes apuestan al formato de las efemérides consideran que sí y lo propugnan como contenido a trabajar en todas las etapas, en torno a una fecha luctuosa. El resultado es que gran cantidad de docentes, con la mejor intención de cumplir la normativa, adoptan relatos sobre “buenos-muy-buenos” y “malos-muy-malos”

en una guerra binaria que confirma toda la dualidad del pensamiento infantil sobre el mundo social y moral. Por el contrario, entendemos que este mecanismo conlleva renunciar al estudio oportuno y sistemático de procesos complejos y eventos cargados de matices y contradicciones solo aprehensibles a partir de cierta etapa madurativa y con ciertas herramientas cognitivas.

El intento de abordar tempranamente temas complejos, a través de relatos convenientemente simplificados, no solo no contribuye a fomentar un pensamiento crítico estudiantil, sino que frecuentemente lo obstaculiza, pues en el momento de poder invitarlos a pensar seriamente en esos procesos deberán desmontar las ficciones edulcoradas y los juicios ingenuos. Más de una vez, la juventud se ha sentido estafada cuando descubre que los personajes no eran moralmente tan consistentes (ni malos siempre malos ni buenos siempre buenos) o que los circunstancias no eran tan lineales como se les habían presentado. Por mi parte, considero que la estrategia de subsumir los derechos humanos y la enseñanza sobre el terrorismo de Estado en Argentina al formato de las efemérides es un error o una trampa, pues obtura el abordaje crítico por el cual abogamos.

En segundo lugar, al hablar de un solapamiento de los derechos humanos con la memoria reciente, me refiero a que, en programas vigentes y en la voz de un grupo de docentes, el sentido de los derechos humanos queda atrapado en la interpretación de un fenómeno o conjunto de fenómenos asociados a una coyuntura histórica específica, a la cual se remiten con exclusividad. Al amparo de la memoria reciente, los derechos humanos se utilizan como vara de medición de las violaciones ocurridas durante la última dictadura militar y solo tienden a apelar en el futuro a prevenir regímenes semejantes. El significado de los derechos humanos recibe una pregnancia opositiva en relación con la dictadura, lo que opaca la posibilidad de utilizar la categoría en el juicio acerca de las deudas pendientes de la democracia postdictatorial. No caben dudas de que la dictadura cívico-militar ha sido el hito fundante de nuestras deliberaciones actuales sobre derechos humanos y que la revisión de sus horrores motorizó la dinámica institucional de la transición democrática; pero, pasadas varias décadas, cabe preguntarse si la memoria del terrorismo de Estado contribuye a pensar los desafíos actuales de los derechos humanos o, por el contrario, retarda y obtura las disquisiciones sobre el presente.

Considero cuestionable que los derechos humanos solo ingresen a la enseñanza por esa vía, pues de ese modo se reducen únicamente a los derechos civiles y políticos. Paradójicamente, los reclamos por el destino de muchos grupos

militantes políticos y gremiales han contribuido a deformar las demandas de justicia social que ellos mismos enarbolaban en sus luchas. Hoy es más frecuente que se mencionen en las escuelas los derechos humanos para dar cuenta de lo sucedido durante la dictadura que para aludir a las condiciones de desigualdad y exclusión profundizadas durante varios tramos de los gobiernos electos por el voto. Los testimonios de la mayoría de docentes dan cuenta de estas búsquedas más que varios programas oficiales, excesivamente detenidos en una asociación que reduce excesivamente el potencial político y pedagógico de los derechos humanos.

A modo de cierre, quisiera destacar que estas advertencias no desmerecen los logros alcanzados, sino que apuntan a anticipar riesgos que vale la pena evitar. Como sociedad y como sistema educativo, hemos avanzado mucho en la incorporación de los derechos humanos como categoría ética, jurídica y política de interpelación de la realidad social. Si me detengo a señalar algunos matices de ese proceso es para ahondar la huella donde vamos bien y ajustar el rumbo, si es necesario. “O inventamos o erramos” expresa el famoso apotegma de Simón Rodríguez, pero solo errando muchas veces llegamos a inventar algo que vale la pena.

Referencias

- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Bottarini, R. (2007). La educación ciudadana en el vendaval político argentino. En G. Schujman, y I. Siede (Eds.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- Cardinaux, N. (Noviembre 2001- abril 2002). La formación jurídica en la enseñanza media. *Revista de Sociología del Derecho* 21/22.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: MCEN - CFCyE. Aprobado como Resolución N.º 39/94 del 29 de noviembre de 1994.

- Fernández, M. (2016). Educación en derechos humanos en Argentina. Notas sobre el proceso de incorporación de los derechos humanos en los contextos educativos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 27(2), II Semestre 2016.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Plotkin, M. (1994). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1946-1955*. Buenos Aires: Ariel.
- Porro, I. e Ippolito, M. (2003). Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003). Trabajo presentado en el 6^o Congreso de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político. Universidad Nacional de Rosario. 5 al 8 de noviembre de 2003.
- Postay, V. (2004). *Los saberes para educar al soberano. 1976-1989. Los libros de texto de civismo de las escuelas secundarias entre el proceso y la transición democrática*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto: Tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, L. A. (Coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Siede, I. (2016). *Peripicias de los derechos humanos, en el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Siede, I. (2013). *Los derechos humanos en las escuelas argentinas: Una genealogía curricular* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires., Mimeo.
- Siede, I. (2010) (Comp.). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Steiner, G. (2001). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Recibido: 17/2/2017

Aceptado: 5/6/2017



