

LOS DERECHOS HUMANOS. UN OBJETIVO TRANSVERSAL DEL CURRÍCULUM

Abraham MAGENDZO

Presentación

La transversalidad es un nuevo concepto que se está empleando con fuerza en el campo educacional y es parte integral de las políticas públicas de muchos países. De igual manera, la educación en derechos humanos se asume en las políticas públicas como un componente central del proceso de modernidad, de modernización y democratización de la educación.

En efecto la propuesta educativa de los derechos humanos, inspirada en los instrumentos internacionales de derechos humanos y generada en la tarea de formar para la defensa y protección de los derechos, comienza a ocupar un espacio en el discurso público, siendo reconocida desde la política oficial como un eje necesario del quehacer escolar.

Hacer de los derechos humanos un contenido y un objetivo transversal significa buscar consensos sociales. En otras palabras, la decisión de transversalizar los derechos humanos debe necesariamente ser el resultado de las deliberaciones y opiniones de educadores, padres de familia, miembros de la comunidad, de las iglesias, corrientes de opinión política, empresarios, estudiantes, gremios de profesores, etc. Cada uno debe pronunciarse al respecto, hacer su aporte, entregar su visión de mundo y de sociedad.

Por cierto, que este proceso no está exento de tensiones, de intereses y posiciones encontradas y de contradicciones. Es precisamente en el ámbito de los derechos humanos, en su calidad de contenido y objetivo curricular transversal, en donde inevitablemente surgirán las disputas de intereses, las divergencias y las contradicciones valóricas, las diferencias de opiniones. Esto no es sino que la expresión de una decisión pública y societal, de un hacer democrático y respetuoso de la diversidad.

Es importante hacer ver que el propósito último de la educación en derechos humanos, visto desde la transversalidad, es la formación del estudiante para enfrentar e insertarse plenamente en la vida. En este sentido, se relaciona con el conjunto de la experiencia formativa que la educación debe ofrecer a los alumnos y alumnas con el fin de:

- estimular los rasgos y cualidades que conformen y afirmen su identidad personal, el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad.
- afianzar la formación ética, en el sentido de desarrollar la vocación por la verdad, la justicia, la libertad, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por la dignidad del otro. y el desarrollo
- desarrollar valores de ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática.

Este trabajo se inicia entregando una visión más que sucinta de como ha tomado cuerpo la transversalidad en España, Inglaterra y América Latina para denotar que el tema tiene vertientes distintas de expresión.

En seguida se hace notar que los derechos humanos en su calidad transversal tienen presencia tanto en el currículum manifiesto como oculto de la institución educativa. Esta doble presencia es fundamental, ya que de esta forma se comprende que los derechos humanos son más que un contenido de materia para convertirse en una cultura que impregna la totalidad del currículum.

Un aspecto que es tratado en extenso, es el que hace referencia a la relación que existe entre los derechos humanos y el currículum explícito. En primer término se incluyen algunos ejemplos de cómo se presenta esta relación; en segundo término, cómo esta relación se expresa en las distintas concepciones curriculares: académica, tecnológica o de habilidades, y reconstruccionista.

La Transversalidad en el contexto de una crisis de situación

Parece de suma importancia hacer notar que la transversalidad surge en el contexto de una situación de crisis. En efecto, mirada nuestra época desde la perspectiva cultural y social, es posible comprobar que, en la actualidad, el clima de la convivencia social está siendo progresivamente atravesado por incertidumbres que antaño existían o poseían un menor perfil. Para muchos, ya no es tan claro cómo es deseable convivir, ni qué valores han de regir nuestras vidas, ni qué formas de convivencia permiten conquistar lo deseado. Para otros, los patrones de convivencia social están claros y precisos, vienen de la tradición y, por tanto, se trata de que la sociedad los asuma sin vacilaciones.

La coexistencia de estas incertidumbres y de estas certezas configuran un cuadro de diversidad cultural que, a juicio de algunos, es similar a una crisis moral.

Sin lugar a dudas estamos enfrentados a una búsqueda por nuevos paradigmas al interior de la sociedad en su conjunto. El paradigma que está hoy en vías de cambio —y que privilegia una concepción racionalista del ser humano— ha dominado nuestra cultura y nuestra convivencia social por siglos.

Podemos decir entonces, que en la actualidad, el desarrollo de nuestras sociedades se ubica al interior de una “**crisis de situación**”. En este contexto, la palabra **crisis**, más que un desequilibrio transitorio, se entiende como un **estado** de transformación y de mutación permanentes. Connotación particular quizás de este tiempo es su **visibilidad** en todos los órdenes y en todos los mitos de la realidad social.

Esta crisis se expresa en una **crisis de identidad** que denota una pérdida del sentido de pertenencia, el desdibujamiento de los límites; en la carencia de un proyecto común unificador de voluntades. Proyecto común que no se define ni en el plano de lo cotidiano, de lo familiar, de lo organizacional, de lo comunal ni tampoco en el plano de los proyectos macrosociales. El desconocer o negar un espacio cultural al que adscribirse; el poder romper las barreras de contención que nos determinan, la incapacidad de hacer propuestas con otros para trazar un futuro consensual que nos comunica con un pasado y un presente, contribuyen definitivamente a la crisis de identidad. La pérdida de la identidad desemboca finalmente en la incapacidad de reconocerse a sí mismo como un ser comunicado con otros. Es la expresión máxima del hombre aislado, desencantado, frustrado, alienado.

En consecuencia, la crisis de identidad desemboca finalmente en una crisis de crecimiento personal y social.

Se podrá decir que es el hombre sin contorno, inmerso en una sociedad sin fronteras.

Crisis de fe, es decir una incapacidad de creer y levantar utopías transcendentales o intrascendentales. Es una crisis de espiritualidad, de asumir desafíos, de desligarse del “presentismo”. Es la crisis de confianza en un futuro mejor, en la posibilidad de construir una sociedad más humana, de plantearse modelos de salvación, de progreso. Es la crisis que conlleva el desconocimiento de que las cosas

están ahí “para nosotros, disponibles, a la mano”. Es la crisis que nos induce a no tomar ni sumir riesgos y enfrentar posibilidades y alternativas. Es el retorno a la creencia en la nada, en el vacío.

Crisis de valores que se liga con el trastoque de valores, con la pérdida de valores, con la relativización de los valores. También se expresa esta crisis en un desencantamiento tanto con los valores tradicionales, como con los de la experiencia histórica de la modernidad. A los primeros, entre los que se incluyen muchos de los valores universales, occidentales, propios de la vida religiosa y familiar se los tilda de anticuados, retrógrados e incapaces de adaptarse a los nuevos tiempos y espacios culturales diferentes. El desencantamiento con los valores propios de la modernización emanan del énfasis que se pone en el materialismo, el consumismo, el hedonismo. Todos los medios justifican el fin.

No hay una ética que trascienda a la manipulación, al poder y al control. La crisis mayor radica en la imposibilidad de ofrecer alternativas valóricas, éticas y consensualmente aceptables. Hay una necesidad imperiosa de reconstruir una “escala aceptada”. Pero mientras algunos desean hacerlo como un proceso en la acción comunicativa, en el diálogo de las diferencias, en la participación democrática, hay otros, quienes, en una tendencia de imponer –muchas veces por la fuerza– valores sacralizados y totalizantes, creen que la elaboración de valores es ajena a la comunicación, al diálogo, a la participación. La crisis emana de la supremacía de estos últimos frente a los primeros pese a los síntomas renovadores. Los fundamentalismos, los integristas, los fanatismos, emergen con fuerza a pesar de que los muros se derrumban.

Crisis epistemológica que se vincula con la supremacía de la racionalidad instrumental - administrativa - económica que gobierna y penetra al conocimiento en todos los planos de la existencia. En la crisis epistemológica, se constata que son nuevamente los centros del poder mundial los que monopolizan la producción y distribución del conocimiento. Pese a los intentos de globalización e internacionalización del conocimiento, la división social de este es desigual y desequilibrada, creando dependencias, inequidades, sometimientos y sentimientos de gran frustración. El conocimiento es sinónimo de poder y facultad para el manejo del control y la manipulación.

Esta situación va acompañada de otro rasgo dramático de la crisis: la desvalorización de la cultura de la vida cotidiana, del desconocimiento de la identidad propia y del conocimiento que se circunscribe a un tiempo y un espacio particular. Se deslegitima todo conocimiento que no responda a los cánones de la racionalidad positivista, al conocimiento que no es cuantificable, ordenable. Por sobre todo, se le resta valor al conocimiento experiencial, particular, íntimo, que no trasciende universalmente.

Entonces, emerge con fuerza y como resultado de la crisis epistemológica, la alienación, la negación de lo auténtico, el rechazo a lo propio. Hay que sumarse a lo ajeno, hay que dar cabida a la adquisición de una cultura que es todavía prestada, a la internalización de valores extraños.

Ahora bien, en el horizonte de asumir la crisis, la Declaración Universal de los Derechos Humanos aparece como un mapa orientador de los procesos de cambio. Pocas veces en la historia, un Documento ha sido asumido tan universalmente y ha abierto tantas posibilidades valóricas en el debate interno y externo de nuestras sociedades. Estos derechos son universales por cuanto corresponden a toda persona por el sólo hecho de ser tal y sin ninguna otra consideración restrictiva.

Desde esta óptica, el asumir en forma responsable el cómo vivir en las sociedades en la perspectiva de los Derechos Humanos, implica buscar maneras de viabilizar estos Derechos, y, al mismo tiempo, promover la comprensión sobre la urgencia de no descuidar la formación valórica de los

ciudadanos coherente con estos Derechos. Sin embargo, “esta demanda de coherencia se ve tensionada y resistida en el espacio cultural dilemático en la cual se enmarca. En efecto, el espacio o **paradigma cultural de la sociedad moderna** es cuna y vivero de los Derechos Humanos, a la par que su propio techo. Conocer este techo genera la oxigenación necesaria para ampliar y robustecer el magnetismo utópico de los Derechos Humanos y, con ello, expandir y superar las limitaciones de este paradigma para generar la viabilidad de una **nueva cultura**.”

La Educación en el centro de las soluciones

La envergadura de los cambios requeridos obliga a importantes rediseños en las estructuras y en las funciones sociales. La escuela, ciertamente, no queda eximida de ello. Las políticas públicas en educación, se han adscrito, en términos generales, a las posturas que desde la CEPAL, la UNESCO y de otros organismos internacionales, se venían haciendo para modernizar los sistemas educacionales en el conjunto de los países de América Latina. Se sostiene que:

“la educación, igual que la generación y el uso social de los conocimientos, están llamados a expresar una nueva relación entre el desarrollo y la democracia. Deben operar como elementos de articulación entre ambos, en función de la participación ciudadana y del crecimiento económico.

De hecho, ambos factores están estrechamente ligados en la actual fase de desarrollo. La experiencia histórica muestra que sin participación ciudadana no hay posibilidades de crecimiento económico sostenido. Pero dicha experiencia demuestra también que el crecimiento y la competitividad son, a su vez, la base económica que hace posible el ejercicio de la ciudadanía.

La estrategia propuesta se basa en el supuesto según el cual, la reforma educativa y la incorporación y difusión del progreso técnico, contribuyen a compatibilizar el ejercicio de la ciudadanía y la solidaridad, con los requerimientos que plantea la transformación productiva”.

Como podemos apreciar se le está asignando un rol muy preferente a la educación. Sin embargo, para el segundo cometido, es decir para la formación, a diferencia de períodos históricos anteriores, la Escuela se ha ido desperfilando como el espacio privilegiado en la formación valórica y para la convivencia social de sus educandos. El número de horas que comparativamente estos están expuestos a la influencia de la Escuela se va reduciendo en cantidad y en calidad con respecto a otros espacios como son, por ejemplo, los medios de comunicación de masas.

En cierta forma, si se compara la situación actual con la vigente a fines del siglo pasado, podría sostenerse que se ha producido una inversión en los papeles: mientras en el pasado, la Escuela era la portadora de nuevas formas de convivencia social frente a los agentes tradicionales como eran la familia y las Iglesias, actualmente la escuela es percibida como en crisis frente al dinamismo de los medios de comunicación de masas y de otras instituciones de la sociedad civil.

Sin embargo, el rol de la escuela como agente de socialización sigue siendo relevante, por el sólo hecho que niños y jóvenes participan en una institución en la cual construyen su identidad social como alumnos durante muchos años de su vida. Así mismo, la escuela organiza sus tiempos y espacios de determinadas formas, construye determinadas relaciones de poder y formas de gestión que influyen en los procesos de formación valórica de los alumnos.

La crisis a las que hemos hecho mención implica grandes desafíos para la educación si se quiere favorecer la formación de niños, niñas y jóvenes en una cultura que se fundamente en los principios valóricos humanistas. El pensar que la educación pueda apoyar procesos de formación para la

convivencia social democrática, el ejercicio de la autonomía y la libertad y la participación social responsable, implica asumir un profundo proceso de transformación cultural.

En esa dirección apunta el desafío abierto con los Objetivos Fundamentales Transversales, (OFT).

Temas y Objetivos Transversales

- Experiencias de Transversalidad

En Inglaterra y Gales a partir de la reforma curricular (1988) –que identificó como parte del Curriculum Nacional (NCC). Diez asignaturas (tres asignaturas nucleares: inglés, matemáticas y ciencias; y siete fundacionales: historia, geografía, tecnología, música, arte, educación física e idioma extranjero)– se hizo ver (1990) que estas asignaturas no constituían ni representaban la totalidad del currículum y se determinó incluir, adicionalmente, lo que se denominó: “elementos que cruzan el currículum” (cross curriculum elements). Estos elementos se agruparon en: **dimensiones transversales** (crean un clima escolar apropiado, dar igualdad de oportunidades a todos, etc.); **habilidades transversales** (habilidades de comunicación, de cuantificación, de estudio, de resolución de problemas; personales y sociales, de tecnología informatizada), y **temas transversales**: (la comprensión económica e industrial; la educación para una carrera y orientación vocacional; la educación ambiental; la educación para la salud; la formación ciudadana.

En España la transversalidad ha sido considerada una de las dimensiones más innovadoras de la Reforma educacional de España (LODE, 1985); LOGSE, 1990). La transversalidad hace referencia a la formación integral de los alumnos y alumnas haciendo hincapié en los aspectos intelectuales como morales y tomando una posición decididamente humanizadora. Se han identificado una serie de ejes o: **temas transversales**: educación moral y cívica; educación vial; educación para la paz; educación del consumidor; educación ambiental; educación sexual; educación para la salud y educación para la igualdad de oportunidades entre las personas de ambos sexos.

En América Latina, las reformas educativas de casi la mayoría de los países han incorporado la transversalidad con carácter de contenidos transversales, como es, por ejemplo, el caso de la Argentina y México, y de objetivos transversales como lo es en Chile. Cabe señalar que en nuestros países la educación ha sido considerada un factor central del proceso de modernidad, modernización y democratización y en esta perspectiva, la transversalidad se la ha concebido ligada estrechamente a este proceso. Por sobre todo a los contenidos y objetivos transversales se les ha asignado una responsabilidad directa en la formación para la vida ciudadana y democrática.

- **Espacios de operacionalización de la transversalidad**

Los temas y objetivos transversales se han operacionalizados de múltiples maneras: implícita o explícitamente en la formulación de los planes y programas de estudio, en los criterios utilizados por los profesores en sus prácticas docentes, en las formas de interacción verbal, en el clima organizacional, en la cultura escolar en las actividades recreativas, en el sistema de disciplina escolar, en el ejemplo cotidiano de los actores educativos, etc.

En reiteradas ocasiones en este texto hemos sostenido que los OFT permean, tienen presencia y son de responsabilidad tanto del currículum manifiesto como oculto de la escuela. Comenzaremos, en este capítulo, refiriéndonos a la **Institución Escolar** mostrando como a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), los OFT se pueden proyectar de manera integral en la organización, en la gestión y en las instancias de participación de la escuela de modo que tanto los mensajes valóricos como aquellos relacionados con las capacidades intelectivas superiores que inspiran a los

OFT se vivencien en el clima organizacional de la institución. En el capítulo siguiente nos referiremos a la relación de los OFT con el currículum explícito.

En efecto la transversalidad debe permear y tener presencia en la cotidianeidad de la escuela y en todas las manifestaciones de la vida escolar. Los temas y objetivos transversales constituyen, sin lugar a duda, una instancia propicia para organizar la vida escolar en torno a un Proyecto Educativo Institucional con énfasis en la formación para la vida. En esta perspectiva, la escuela de manera integral es pensada y estructurada como un espacio de vida democrática, participativa y valórica. La escuela se abre a la comunidad y planifica actividades tendientes a reforzar el encuentro entre culturas.

En este sentido, se buscan las estrategias para hacer converger los procesos de socialización de la familia y de la comunidad con el de socialización de la escuela. La escuela se organiza en términos de una comunidad educativa que procura fortalecer la identidad y los niveles de pertenencia colectiva, de manera que todos se sienten ligados a un propósito social unificador: el **Proyecto Educativo Institucional**.

De igual forma los temas y objetivos transversales son, por definición, orientaciones valóricas que deben expresarse en la construcción de la cultura escolar. Al señalar que los OFT deben permear la cultura escolar estamos diciendo entre otras cosas que hay necesidad de consensuar en torno a los criterios básicos que deben enmarcar la cultura cotidiana de la escuela de modo que permita al alumnado tener una orientación para su formación.

Por cultura escolar nos referimos a las formas en que, al interior de la escuela, son significadas las relaciones entre los actores de la realidad educativa; la relación de estos actores con el conocimiento; la forma y los contenidos de dichos actores en tanto tales; las formas y estrategias de la relación de la unidad educativa y sus integrantes con las demás esferas del mundo de la educación y, finalmente, la forma y sentido con que se articulan todas estas.

Sin embargo, desde ya debemos señalar que siendo todos estos espacios muy importantes, a nuestro parecer, por razones de tiempo y legitimidad, el espacio curricular preferencial es el de las disciplinas de estudio es decir el del currículum explícito. Crear una disciplina específica para los temas y objetivos transversales, además de sobrecargar el currículum actual, es un contrasentido a la transversalidad.

Incorporar los temas y objetivos transversales al interior de los objetivos y contenidos de las asignaturas significa que estos ganan legitimidad y poder. La historia del currículum muestra las muchas dificultades que tienen los nuevos saberes para adquirir tiempo y status en el currículum. Existe, por así decirlo, una fuerte resistencia a la inclusión permanente de nuevos temas, típicos y dimensiones.

Los derechos humanos como tema y objetivo transversal

• Los derechos humanos en la totalidad del currículum

Es importante hacer notar que los derechos humanos en su calidad de tema y objetivo transversal debe ser operacionalizado tanto en el currículum implícito de la escuela, es decir aquel que se liga a la cultura escolar y que tiene referentes con el currículum oculto; como con el currículum manifiesto de las diferentes disciplinas de estudio. En otras palabras se requiere, necesariamente, el concurso de la totalidad del currículum. Es muy fácil invalidar, consciente o inconscientemente, desde la cultura escolar algunos objetivos que se intencionan desde el currículum manifiesto.

Piénsese, por ejemplo, cómo un clima escolar autoritario, intolerante y discriminador entra en expresa contradicción con el derecho a la libre expresión, a un trato igualitario y digno.

• **Los derechos humanos en la cultura escolar**

Los derechos humanos en su calidad de contenido y objetivo curricular transversal tienen referentes en la organización, en la gestión y en las instancias de participación que la escuela promueve. Muchos mensajes cognitivos, actitudinales y valóricos que forman a los estudiantes en el respeto a los derechos humanos son entregados de manera consciente o inconsciente desde la cultura escolar, el clima organizacional y las relaciones humanas que imperan en las escuelas.

Una escuela rígida, que desarrolla esquemas de control en la vida intelectual y social de profesores y profesoras, de alumnas y alumnos, fundada en la jerarquización y la disciplina inapelable, está entregando a los estudiantes mensajes muy distintos a aquella que se organiza en torno a espacios sociales y prácticas flexibles.

De hecho, una escuela flexible, entre otras cosas, distribuye el poder de manera de respetar el derecho a la participación, promueve el trabajo en equipo, tiene una sensibilidad atenta a las situaciones de ruptura y las aprovecha como posibilidades de crecimiento. Los estudiantes inmersos en este clima organizacional se desarrollan, desde la vida cotidiana, como sujetos de derecho.

Es evidente que para el aprendizaje de los derechos humanos como contenido y objetivo curricular transversal, es significativa la distinción entre una escuela cuya disciplina sirve para el ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de autogobierno, con plena participación de las alumnas y alumnos en la definición de normas de convivencia y de su protagonismo en la vida escolar, que una escuela cuya disciplina es autoritaria, vertical, incuestionable. Esta última no es, por cierto, un espacio adecuado para desarrollar, por ejemplo, la libertad, la autonomía, la responsabilidad consciente y el ejercicio de otros derechos.

El currículum implícito está ligado también con el ejemplo cotidiano ofrecido por los profesores, directivos, administradores del establecimiento y los propios estudiantes. La práctica docente diaria es portadora de una serie de mensajes actitudinales y valóricos muy ligados a los derechos humanos. En particular, la práctica docente puede promover, entre otros, el fortalecimiento del derecho a tener identidad, el derecho a opinar libremente, el derecho a la libertad de pensamiento y conciencia, el derecho a tener un trato justo y digno, etc.

• **Los derechos humanos en el currículum explícito**

Los derechos humanos en su calidad transversal se vinculan estrechamente con el currículum explícito, es decir, con el currículum que conforman los planes y programas de estudio en sus diversas disciplinas o asignaturas. Esta relación se puede establecer, a través de contenidos transversales o poniendo énfasis en ciertas habilidades o competencias transversales, o con una serie de temas transversales.

A continuación y sólo a manera de ejemplo se incluyen algunos temas transversales con sus respectivos objetivos transversales referidos a los derechos humanos y como estos se vinculan a algunas de las disciplinas de estudio del currículum explícito.

Ejemplo N° 1

Tema Transversal: La diversidad cultural

Objetivo Transversal : Respetar la diversidad cultural; juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las culturas, evitando los estereotipos que suponen juicios de valor y prejuicios: clasistas, racistas, sexistas, etc., mediante el reconocimiento del contenido ideológico: Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias.

Disciplinas de Estudio: castellano; ciencias sociales; inglés

Objetivo curricular: Conocer y valorar la realidad pluriétnica del país y de la sociedad y las variantes de cada cultura, superando estereotipos y considerando los problemas que plantean las culturas en contacto.

Ejemplo N° 2

Tema Transversal: El medio ambiente

Objetivo Transversal: Desarrollar sensibilidad, interés y respeto por el medio ambiente.

Comprender que la solución de los problemas del medio ambiente pasa por la colaboración entre las personas y, más concretamente, por la cooperación entre las naciones.

Disciplina de estudio: humanidades, ciencias sociales, educación física; ciencias naturales.

Contenido Curricular: Análisis, comparación: Identificar y analizar a diferentes escalas, las interacciones que las sociedades, humanas establecen con su territorio en la utilización del espacio y el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental de estas.

Objetivos curriculares: Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.

Conocer el funcionamiento del medio ambiente como un sistema complejo de múltiples interacciones que tienden a asegurar el equilibrio entre los seres vivos que lo habitan.

Ejemplo N° 3

Tema Transversal: Los derechos humanos universales

Objetivo Transversal: Reconocer, respetar y defender los derechos esenciales de todas las personas sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

Disciplinas de estudio: todas.

Contenidos curriculares: Defensa de los derechos de las personas en la vida cotidiana. Actitud de respeto de los derechos que le asisten a las personas.

Objetivos curriculares

Apreciar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la Humanidad y como una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas, y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de derechos o de recursos económicos necesarios.

La relación entre las concepciones curriculares y la transversalidad y derechos humanos

Es interesante señalar que las diferentes modalidades de insertar los derechos humanos en el currículum no es fortuita, sino que responden, según mi parecer, a formas distintas de conceptualizar el currículum.

En una concepción académica o disciplinaria del currículum se prefieren los contenidos transversales. Esta concepción pone énfasis en los contenidos disciplinarios, y parte del supuesto de que educarse en las disciplinas es educarse para la vida. Transmitir la cultura es indispensable para preservar la “civilización”. La adquisición de conocimientos tiene como propósito desarrollar al hombre culto y a la mujer culta, para de esta forma asegurar la formación de un sujeto de derecho pleno y democrático capaz de participar ciudadana y moralmente en la sociedad. Los diseñadores de currículum que trabajan en esta concepción, estiman que el contenido curricular se encuentra, de preferencia, en el saber acumulado por la academia. El currículum selecciona este saber y lo expresa en las asignaturas de estudio que componen el plan de estudios. El estudiante crece como sujeto de derecho en la medida que se apropia, y le proporciona significado, al contenido disciplinario.

En esta concepción, por consiguiente, los derechos humanos como contenido transversal están directa y estrechamente integrados con los contenidos disciplinarios. Adquieren la calidad de transversal cuando están incluidos en los programas de distintas asignaturas. El derecho a la libertad, a la justicia, a la diversidad étnica, religiosa, racial, física, ideológica, cultural, a la solidaridad entre los pueblos, para citar algunos derechos, requieren del concurso de casi la totalidad de las asignaturas que conforman el currículum. Son contenidos transversales ya que su comprensión y aplicabilidad requieren perspectivas y miradas múltiples. Así por ejemplo el derecho a la libertad, puede ser comprendido mucho mejor cuando se lo ubica, además del contenido de la asignatura de filosofía, en el de las ciencias, la historia, la religión, la educación física, las artes. Cada una de estas miradas le entrega una dimensión complementaria que hace al valor de la libertad más inteligible al estudiante.

En una concepción curricular centrada en habilidades, la transversalidad está vinculada de manera preferente a objetivos transversales, es decir al desarrollo de competencias transversales que preparan al estudiante para la eficiencia social y para enfrentar la vida en sus múltiples dimensiones ciudadanas: familiares laborales, profesionales, sociales, etc.

En esta concepción curricular al ser humano se lo define como sobre “un actor en sociedad, un haz de actividades, es un hacedor”. El objetivo de la educación es doble: perpetuar el funcionamiento de la sociedad y conducir al individuo a una vida adulta significativa.

Los derechos humanos, en su calidad de objetivo transversal, se vincula con competencias o habilidades intelectuales y procedimentales, a través de los contenidos disciplinarios, de suerte que se integran plenamente a estos. El propósito **no** es desarrollar las habilidades de manera independiente del contenido disciplinario.

Los derechos humanos como objetivo transversal hacen referencia, en el plano de las habilidades intelectuales, por ejemplo, a la capacidad de clasificar, diferenciar y comparar entre derechos; de investigar; de resolver problemas en que están involucrados derechos humanos, de abstraer de

experimentar, de manejar incertidumbres; de pensar críticamente en torno a ellos, de identificar situaciones problemáticas y tensionales en que existen conflictos entre derechos, etc. Estas habilidades se alcanzan a través de los diversos contenidos temáticos de las distintas asignaturas que conforman el currículum.

Los derechos humanos, como objetivo transversal, se relacionan en el plano de las competencias procedimentales o de las acciones, con la capacidad, por ejemplo, de actuar con autonomía frente a situaciones en que está comprometida la dignidad de las personas, de salir en defensa y protección de aquellas personas cuyos derechos han sido violados, de reflexionar y actuar en consecuencia frente a conductas violadoras de derechos, tanto propias como de otros; capacitarse para tomar decisiones frente a situaciones en que los derechos humanos están comprometidos, ser capaz de organizar campañas en defensa de los derechos, etc.

En una concepción reconstruccionista del currículum, la transversalidad está ligada de manera preferente a los temas transversales. Estos temas hacen referencia a los problemas y conflictos, de gran trascendencia que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva. Su presencia en el ámbito escolar nace de las demandas concretas de diferentes grupos o movimientos sociales.

La concepción reconstruccionista social, plantea la necesidad de hacer del currículum una instancia para reconstruir la sociedad, para actuar sobre ella, de suerte que se contribuya decidida e intencionalmente a la solución de los múltiples problemas que la afectan.

Los derechos humanos, en cuanto tema transversal, se vincula con una serie de otros temas y problemas de mucha trascendencia como son la pobreza, el sexismo, la contaminación, el abuso infantil, la corrupción, el racismo y la intolerancia, la discriminación de género, la guerra, etc

La responsabilidad del currículum es preparar y formar a los estudiantes para que se sumen masiva y activamente a la resolución de los problemas. El supuesto básico es que en la medida que se detectan los problemas y se los comprende, se puede elaborar una visión esperanzadora de una sociedad mejor.

Cabe señalar que, la Declaración Universal de los Derechos Humanos constituye una síntesis integral, histórica y universalmente avalada de esta visión esperanzadora. Una buena educación es, desde esta perspectiva curricular, aquella que propende a formar personas capaces de contribuir a la realización o consumación de esta visión de sociedad.

Es interesante hacer notar que muchos de los temas transversales que se han seleccionado, tal como anteriormente se viera en la experiencia inglesa como en el currículum español, se vinculan estrechamente con la educación en derechos humanos: educación para la ciudadanía, educación ambiental, educación moral y cívica, educación para la paz, educación del consumidor, educación para la igualdad de oportunidades entre las personas de ambos sexos, etc.

Las formas de incorporar los temas transversales en el currículum son diversas. En un caso, las distintas disciplinas se hacen responsables de alguno de los temas, en especial de aquellos que son más pertinentes. Otra modalidad es la de destinar tiempos curriculares especiales -jornadas o semanas- para dedicarlas a abordar con intensidad alguno de los temas transversales, haciendo participar a las disciplinas de estudio que tienen mayor afinidad con el tema. El desarrollo de Proyectos Multidisciplinarios es otra de las formas de tratar en el currículum los temas. La educación multicultural que se ha desarrollado en muchos de los países, es a mi parecer la modalidad más integral para abordar los temas transversales ligados a los derechos humanos.

Metodología Problematizadora

La enseñanza de los derechos humanos puede asumir una variedad de modalidades, sin embargo creemos firmemente que en su calidad de objetivo y tema transversal, adquiere significación para los estudiantes, cuando estos perciben y toman conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones valóricas que están comprometidos

El tema de derechos humanos, se hace en muchas ocasiones, conflictivo porque están en juego intereses encontrados. Pensemos en las tensiones que surgen entre la libertad y la igualdad, entre los intereses públicos y privados, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden, entre la justicia y la solidaridad, entre la vida y el sufrimiento, entre la libre expresión y la seguridad, entre lo deseable y lo factible, entre la tolerancia y el totalitarismo.

Es así como se exige el cumplimiento de ciertas obligaciones (restricciones a la libertad) con el fin de mantener un orden establecido (bien común); se inculpa a un ladrón (justicia) que robó para darle de comer a sus hijos hambrientos (derecho a la vida); se mantiene la vida de un enfermo terminal (derecho a la vida) pese a sus sufrimientos (misericordia); se castiga con la pena capital (bien común) violando un derecho más capital: el derecho a la vida; se da pleno derecho a los empresarios para que decidan el destino de sus empresas (derecho a la propiedad) pese a que esto significa dejar muchos cesantes (derecho al trabajo), se permite que los trabajadores se sindicalicen pero se los aleja de sus trabajos cuando reclaman sus derechos; se reafirma el derecho a la libre expresión e información y se establecen límites por asuntos de seguridad.

La problematización constituye un imperativo a enfrentar en la educación para los derechos humanos en su calidad transversal dado que los derechos humanos se han construido en la historia dramática y conflictiva que los pueblos han tenido para abrirse paso en el devenir social. Esta historia está saturada, como es sabido, de luchas intensas e incesantes y de conflictos que los hombres a través del tiempo han dado y confrontado para hacer vigentes sus derechos.

Esto es factible, cuando la escuela promueve en los estudiantes una postura crítica, cuestionadora, capaz de identificar la trama de supuestos, principios y conceptos que articulan la vigencia de los derechos humanos, cuando se develan las tensiones valóricas que estos poseen.

El empleo de una metodología problematizadora exige del maestro pensar en términos amplios y abarcadores, dado que debe ofrecerle al estudiante un contexto de aprendizaje al interior del cual debe explorar, descubrir e investigar la situación problemática. Por ejemplo, en ciencias sociales o en filosofía puede seleccionar una unidad como la justicia, y ubicar en su interior problemas relacionados con: la demora de la justicia, las contradicciones que tiene el ejercicio de la justicia en regímenes totalitarios y democráticos, la solidaridad como condición de la justicia, la justicia frente a los cuadros de desigualdad.

El profesor debe diagnosticar las situaciones problemáticas para que estas respondan a las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes. Estas situaciones problemáticas emergen desde las tensiones valóricas y cognitivas que los estudiantes confrontan en sus vidas cotidianas en la familia, en la escuela, en la comunidad o en la sociedad. Los dilemas valórico-cognitivos 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, etc.

El docente debiera crear condiciones para que los estudiantes, por sus propios medios, puedan detectar y descubrir estas contradicciones y, por sobre todo, para que identifiquen los supuestos que sustentan las distintas posiciones encontradas.

Una situación se convierte en un problema referido a derechos humanos cuando valores específicos contradicen o entran en confrontación con valores más generales, finales, permanentes y universales. Esta contradicción hace que las personas se conflictúen, dado que en el nivel operativo, es decir, en la acción propiamente tal, hay que hacer opciones.

Bibliografía

Magendzo, Abraham. Curriculum, *Educación para la Democracia en la Modernidad*, PIIE, Instituto para el Desarrollo de la Democracia, Luis Carlos Galán, Bogotá-Colombia 1996.

Magendzo, Abraham y Donoso, Patricio. *Diseño Curricular Problemizador*. PIIE, Santiago, Chile, 1992.

Magendzo, A. Donoso, P. Rodas *Los Objetivos Fundamentales Transversales*, Editorial Librería Universitaria, 1997.

Ministerio de Educación, República Argentina, Seminario Internacional: Educación y Calidad de Vida. Contenidos Transversales y Servicio a la Comunidad en EGB y Polimodal, Buenos Aires Nov. 1997.

Ministerio de Educación Chile; Decreto 40 Mineduc 1997.

Ministerio de Educación Chile; Decreto 220 Mineduc 1998.

Reyzabál, María Sanz, Victoria, Ana Isabel. *Los ejes transversales*. Aprendizajes para la vida; Editorial Escuela española, Madrid, 1995;

Ramos, Rafael, Temas Transversales. *Hacia una Nueva Escuela* Editorial Graó Barcelona, 1996

Salvat, Pablo. "Hacia una nueva racionalidad". La tarea de construir un paradigma basado en los Derechos Humanos, En: Abraham Magendzo (editor), "*Superando la Racionalidad Instrumental*" PIIE, Chile, 1992, p.121.

Schiro, Michael. *Curriculum for better schools The great ideological debate*, Educational Technology Publication 1978.

Tuvilla, José. *Educación en Valores y temas transversales del curriculum*. Centro profesores, Almería. España, 1996.

Webb, Rosemary. *Cross Curricular. Primary Practice: Taking a Leadership Role*. The Falmer Press London, 1996.