



La enseñanza desde la vivencia y para el ejercicio de los derechos

Marta Rodríguez | Maestra Directora. Las Piedras (Canelones).

*«Yo quiero saberlo todo
yo quiero que a mí me enseñen
mi familia y mi maestra
a contar y a hacer las letras
y me quiero divertir.»*

Ruben Rada

En las escuelas se aprende más de lo que se enseña. Se aprende a valorar, a compartir, a discutir, a ser solidarios y justos; y esto se aprende junto con las tablas, con los sucesos de mayo, se aprende observando y escuchando a quienes enseñan. Las enseñanzas trascienden lo planificado.

«El conocimiento se construye mediante la actividad conjunta. Cuando las personas (adultos y niños) actúan y hablan juntas, las mentes se encuentran en constante construcción, sobre todo en el caso de los principiantes y los jóvenes. La actividad y sus resultados son como las maderas del conocimiento construido, pero las palabras son los clavos y tornillos que las mantienen unidas y les dan forma. (...)

Cualquier función del desarrollo cultural de un niño aparece dos veces en dos planos. Primero

aparece en el plano social y después en el plano psicológico. Primero aparece entre las personas como categoría interpsicológica y después dentro del niño como categoría intrapsicológica.»
(Tharp et al., 2002:75)

En el desarrollo de todas las actividades escolares, planificadas y no planificadas, se va formando una manera de percibir el mundo y se irá desarrollando una manera personal de mirar las cosas, se incide en la formación de “mentes” a través de experiencias, de vivencias y del uso de la palabra, las ideas se tienen desde el “ya”, no esperarán a ser adultos para tener ideas, es necesario tenerlas desde pequeños.

Somos, en primer lugar: *razonables*, podemos dar razones de las cosas. Necesitamos tener una teoría, una explicación, una razón, que nos permitan apropiarnos del mundo. Y los maestros tenemos la posibilidad de generar algo nuevo, un nuevo tejido de intersubjetividades, comprendiendo la diversidad y la fluidez de la época en que vivimos.

Somos también seres *sociables*, vivimos en grupo, y *la convivencia está regulada por normas*; algunas de ellas se formulan a la interna y otras son obligatorias para la vida en sociedad, esas



conforman el Derecho. Existen normas que están por encima de los poderes que gobiernan, esas normas, esos valores y principios dan contenido a los Derechos Humanos. Condiciones indispensables para que la persona se desarrolle dignamente y sea feliz. Y son Derechos. Toda persona por el hecho de ser persona es titular de esos derechos, por otra parte implican, del otro lado, deberes.

Los Derechos Humanos forman un todo indivisible; para su práctica no hay jerarquías ni divisiones, cada persona es titular de todos los derechos. La enseñanza de los Derechos Humanos no se separa del Derecho; enseñamos Derecho porque los Derechos Humanos son derechos. Y por ser una necesidad su conocimiento y su práctica, el currículo oficial los contempla como disciplina dentro del campo de conocimiento “Construcción de Ciudadanía”.

Para que sean incorporados a la enseñanza y a la vida, es necesario conocerlos y practicarlos. Se enseñan desde la experiencia, la vivencia, su ejercicio. Esto exige mucho diálogo, posibilidad de participar, de gestionar, de respetar la diversidad, de intercambiar, de comprometerse y responsabilizarse de todos los involucrados.

En primer lugar conviene hacer una reflexión teórica muy importante, para lo cual compartimos lo siguiente.

«En principio, conviene partir de la base de una convicción fundamental: la escuela tiene la responsabilidad de contribuir a transformar las prácticas políticas, porque ésa es una de sus notas distintivas y quizá la más importante, si la concebimos como espacio público de construcción de lo público. Según la expresión de Carlos Cullen: “La escuela es el ámbito de vigencia de lo público o, todavía mejor expresado, es un ámbito donde debemos construir un espacio público” (Cullen, 1997:212). La escuela es el primer ámbito institucional en el cual interactúan los niños como sujetos políticos: desde las primeras salas del Nivel Inicial, van construyendo representaciones acerca de lo justo y lo injusto, lo igual y lo diferente, lo propio, lo ajeno y lo compartido, entre otras múltiples nociones relevantes para su inserción en el ámbito público. Esta convicción se opone a cualquier intento de despolitizar la acción pedagógica, pues entendemos que la educación es pública en tanto se concibe como acción política. Por eso, la maestra no es la segunda madre, sino el primer agente público que establece un contrato político con sus alumnos.» (Siede, 2013:186)

Esta delimitación del **rol de la maestra como «primer agente público que establece contrato político con sus alumnos»** es tan importante como el **concepto de niño-niña como sujeto de derecho**.

Desde el rol educativo hay que proporcionar herramientas a las personas para que sean solidarias, justas, bondadosas, para poder construir vínculos no violentos. ¿Cómo lo hacemos? ¿Cómo planificamos la enseñanza? ¿Cómo evaluamos?

Una educación en y para los derechos humanos tiene como **objetivos**: estimular conocimiento y comportamientos de una cultura de paz; educar para la libertad; desarrollar autonomía y responsabilidad respecto al trabajo para una sociedad más justa; reconocer y aceptar la diversidad; aprender a resolver conflictos de forma no violenta; aprender a tomar decisiones con reflexión sobre las consecuencias futuras; cuidar el patrimonio cultural y el medio ambiente; desarrollar el sentimiento de solidaridad; aprender a legislar; aprender a gestionar.



Se trata de enseñar Derecho. En el programa oficial se expresa: «...el derecho necesita ser contextualizado en la realidad y en la medida que los sujetos son protagonistas de la misma, entonces el derecho requiere participación social. El derecho se sustenta en la soberanía popular surgida de la intersubjetividad que nace de los espacios públicos en los que los ciudadanos de una sociedad toman decisiones colectivas.» (ANEP. CEP, 2009:103)

Todos los espacios son pertinentes para su enseñanza, es transversal y, a su vez, es necesaria una enseñanza sistemática.

El sistema de normas requiere ser conocido; Siede hace referencia a criterios básicos que deben considerarse en el ámbito de la escuela.

«En primer lugar, a ningún miembro de la comunidad escolar se le pueden reconocer menos derechos que los que la ley le otorga fuera de la escuela. Podríamos llamar a este enunciado principio de legalidad, porque plantea la continuidad del Estado de derecho dentro de las escuelas y circunscribe la capacidad legislativa de las instituciones. El criterio deviene de la noción misma de Estado de derecho que, si rige para toda la sociedad, rige también para cada una de sus partes. Los estudiantes (y cualquier otro miembro de la escuela) son sujetos de derecho y, como tales, disponen de un sistema de justicia escolar que es parte integrante de la pirámide legal cuyo vértice superior es la Constitución y los documentos internacionales de derechos humanos.

El segundo principio es que no se puede adjudicar a los estudiantes mayor grado de responsabilidad que el que se espera de un ciudadano adulto en la sociedad. [...] Podríamos llamar a este criterio principio pedagógico, porque se vincula directamente con la función social de la institución.

Si estos principios establecen un “piso de derechos” y un “techo de responsabilidades”, la formulación de normas dentro de la escuela debería alejarse de uno y otro extremo, pues es esperable que los estudiantes tengan en ese ámbito más derechos que en la calle y responsabilidades bastante menores que las esperables de un adulto, teniendo en cuenta que transitan por su proceso de formación. En consecuencia, es esperable que cualquier estudiante, al iniciar su proceso educativo escolar, vea reconocidos los mismos derechos que la sociedad le reconoce afuera (más aún si afuera no tienen cumplimiento efectivo) y algunos más específicos de su condición de estudiante. Asimismo, a lo largo de ese proceso, debería ver que sus responsabilidades aumentan y que no se le exige lo mismo en cada nivel o tramo de la escolaridad, sino cada vez un poco más.» (Siede, 2013:192-193)

Educación en derechos humanos no se limita a los contenidos, sino que implica adquirir competencias básicas, evaluar el saber y el actuar, ya que se trata de la vivencia y el ejercicio de los derechos.

Las organizaciones sociales en las aulas, en la escuela y en la vida, son muy predecibles, ¿con quiénes interactuamos? ¿Con quiénes nos juntamos para hacer una actividad en equipo? ¿Quién ayuda y quién recibe ayuda? Naturalmente se tiende a conservar los grupos, la familia, los amigos, los socios, los compañeros, y es con ellos que se hacen actividades conjuntas. ¿Cuáles son las organizaciones informales que tienen nuestros alumnos? Grupos, equipos, “barras”, amigos, “los especiales”, los grupos de amistades, frecuentemente reflejan el orden social existente en la comunidad, y hay una fuerza conservadora, resistente a dejar entrar en los círculos “al otro”. La cercanía física en las actividades diarias, el contacto mutuo darán, en primer lugar, la posibilidad de que se genere una amistad, de compartir juntos una actividad. *«La actividad productiva conjunta es la fuerza más fiable y poderosa que influye en el desarrollo de afinidades.» (Tharp et al., 2002:91)*

Al trabajar juntos, resolver problemas, gestionar proyectos, se va creando una camaradería entre los participantes, una comunidad emocional y cognitiva. El mundo se ve de la misma manera, entonces se genera afinidad, se comparten valores, objetivos, hay más cooperación, armonía y alegría. Lo vivido en el plano social es de suma importancia en la identidad individual. Las afinidades existen, se siente la inclinación hacia algunas relaciones, y se buscan y encuentran



excusas para estar juntos. En la organización de los niños en las distintas actividades escolares ocurren estos procesos. Los niños tienden a agruparse con los que se sienten afines, con los que son como ellos y, si se los deja, tenderán a reflejar estructuras sociales conservadoras, contrarias a la inclusión. Para desarrollar el conocimiento y la sensibilidad es necesario que los maestros intervengan para que sus alumnos tengan posibilidad de participar en un trabajo conjunto, que trabajen y hablen juntos. Los prejuicios se minimizan cuando se trabaja y se habla para alcanzar objetivos comunes, y es posible que algunas de esas afinidades se conserven en el patio, en la placita, en la calle, en el barrio. ¿Nuestros alumnos tienen la posibilidad de conocerse en actividades compartidas? Si evaluamos, en este momento del año, ¿quién trabajó junto con quién en un proyecto?, ¿fomentamos la participación en las actividades académicas y extracurriculares?, ¿quiénes se sientan juntos?, ¿reconfiguramos periódicamente los grupos?, ¿proponemos tareas en las que deban trabajar juntos alumnos que tienen conflictos entre ellos? Trabajar juntos en actividades educativas permite el desarrollo de acuerdos e interpretaciones comunes (intersubjetividad), es posible valorar algunas características del otro, y otras no.

¿Se les da oportunidad de aprender a *gestionar proyectos comunes*? Es importante *participar* en tareas cotidianas. La maestra de primer grado ha

asignado a Damián la tarea de “encargado de los materiales”, todos los días Damián reparte y recoge los materiales en préstamo; Eleonora pasa la lista, usando la XO; Dahiana, Victoria y Facundo son los encargados del equipo de audio en los eventos; los alumnos de cuarto grado organizan el campeonato de fútbol. En todos los casos se les ha dado una responsabilidad de acuerdo a la edad, al grado, a lo que pueden realmente asumir. Aprender a *legislar*, discutir las reglas de un juego, cumplirlas y considerar la existencia de sanciones, debatir, dialogar, hacer asambleas de clase y lograr acuerdos, desde nivel inicial a sexto grado, es posible bajo el cuidado del docente de hacer recortes que delimiten claramente las cuestiones que sí pueden resolver según las características del grupo.

Es importante tener en cuenta que los niños son sujetos de derecho que se están formando, por lo tanto se requiere considerar el carácter gradual y la necesaria frecuentación del aprendizaje hasta que se convierta en hábito. Ellos, y es bueno decírselo, estarán en un futuro de “este otro lado”, serán los médicos, los maestros, los administrativos, los gobernantes, los recolectores de basura, los agrónomos, los carpinteros, los mecánicos, los administradores. Aprender a ser honestos, a realizar las tareas con eficiencia, a ser responsables, requiere continuidad, sistematización, tiempo a lo largo del año y del ciclo escolar de intervenciones de enseñanza.



El derecho al nombre habilita a la integración de áreas en proyectos de trabajo sobre los documentos de identidad. Es adecuado poner a los niños en contacto con ellos: la cédula y la partida de nacimiento pueden ser objetos de trabajo interáreas, donde cada niño tenga sus documentos y a partir de su lectura pueda identificar el nombre completo, la fecha de nacimiento, el número de cédula, la nacionalidad. Interpretar estos documentos, encontrar símbolos en ellos, sellos, hablar de su autenticidad, de los elementos que los integran, observar y comparar: hay datos que nos permiten identificarnos a todos como pertenecientes a un mismo país, el derecho a un lugar donde vivir, datos que nos permiten saber nuestro origen: los apellidos. Y datos que identifican a cada uno en forma particular y única: el nombre, el número de cédula, la impresión digital. ¿Y todos estos datos alcanzan para conocer a una persona? ¿Qué otros datos necesitamos para conocernos más?

Identificarse a sí mismos, reconocerse como parte de un grupo familiar, de una escuela, de un país, es tan importante como reconocerse únicos e irrepetibles. Se leerán los artículos de la *Convención sobre los Derechos del Niño* que hacen referencia a la identidad, se hablará de la importancia que significa tener esos derechos y qué pasa si no se cumplen.

Por otra parte, el trabajo con la identidad en un tiempo en que se forman subjetividades de carácter mediático exige reflexionar a partir de preguntas: ¿qué datos deben ser protegidos?, ¿cómo se hace uso responsable de ellos? El chateo, el *Facebook*, el *WhatsApp* no son pasatiempos, sino que pueden formar un tejido de intersubjetividades con sus propias reglas de juego. Es pertinente llevar como lectura y conocer las normativas que existen respecto a este tema, se han promulgado a través de folletería que ha llegado a las escuelas desde la ANEP, y se puede acceder fácilmente a través del uso de internet.

El pasaje de la lista, una actividad rutinaria que se hace a diario en los quince primeros minutos de la jornada. Cada uno es nombrado, y si no asistió, ¿qué se hace?, ¿qué se dice? La maestra pregunta, se estimula el interés de saber qué le pasó al compañero, si está enfermo, cómo nos acercamos a él. Esto habilita acciones puntuales y también el conocimiento de las normas sobre la asistencia a una actividad obligatoria: el derecho a ir a la escuela todos los días.

Cada niño tiene sus cuadernos con su nombre en la carátula, su XO con su identidad, su lugar en la clase. Recuerdo un aula de sexto grado, en la que la silla de un niño que no asistía se mantenía en el lugar, y nadie



la ocupaba; en la biblioteca estaban su cuaderno y su carpeta con su nombre. El día en que el niño se reintegró, venía con la cabeza gacha, los hombros tensos, los compañeros y la maestra lo recibieron haciéndole saber que su lugar estaba allí, que lo habían extrañado y esperaban su regreso a la clase. ¡Con qué fuerza y emoción se instaló en su lugar!, ¡cómo cambió su postura física!

Mercedes Minnicelli se refiere a un lugar transitorio de albergue de bebés. La intervención en una situación consistió en poner un nombre a cada niño, cada uno tendría su cuaderno de anotaciones en el que se registraban cosas: el primer diente, cuándo se sentó, las palabras que iba aprendiendo. Cada uno tenía sus pertenencias con su nombre en ellas y su lugar. Luego de hecha esta intervención y sostenerla en poco tiempo, la autora relata lo siguiente:

«Aquellos bebés sin mirada y sin palabra, desconectados –que bien podrían haber sido diagnosticados como autistas–, al ser nombrados, mirados, hablados, al ser habilitados en algún lugar posible del deseo del Otro donde alojarse, respondieron a la demanda del Otro, y sus cuerpos, que parecían no dar señales de vitalidad alguna, se transformaron en cuerpos vivos...» (Minnicelli, 2013:27)

Tal es la importancia de tener un nombre, de tener un lugar. No en vano son derechos y se explicitan como tales.

El derecho al recreo, el derecho al descanso y al tiempo libre, el artículo 24 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* expresa: «Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a las vacaciones periódicas pagadas». Tiempo para jugar con un verdadero sentido subjetivo



sin transformarlo en recurso pedagógico, un tiempo y un espacio para jugar. Los niños tienen poco tiempo libre, por eso necesitan que se creen condiciones para jugar y tener tiempo de ocio.

«“Dejar jugar” no es sinónimo de “dejar hacer”. Sabemos el daño que hace a los chicos el hecho de no tener límites que definan hasta dónde se puede llevar la acción –no la imaginación– y hasta dónde no. La posibilidad de crear un espacio intermedio de experiencia requiere que el adulto pueda estipular ciertas demarcaciones.

En el caso que estamos analizando, ciertas fronteras fueron estipuladas a través de consignas en relación a la organización mínima necesaria para que la actividad funcione y, al necesario respeto a los espacios de los otros tanto de los adultos a cargo como de los otros compañeros y los materiales a utilizar.» (Minnicelli, 2013:70)

Los juegos tradicionales, como la “Mancha hie-lo”, “Lobo, ¿está?”, “Pan quemado”, recrean por el juego la posibilidad de dejar quietos a otros, de ponerlos a correr a, o a salvo de, según lo que las reglas indican. El fútbol implica robar la pelota al contrario. El juego permite canalizar la violencia, transformarla, permite gritar, reír, recrea las pasiones humanas y desarrolla la actitud de reconciliación con el otro ante los conflictos, el ejercicio de la tolerancia.

Finalmente, es necesario enseñar a *pensar críticamente*, hay palabras que son palabras de pensamiento, palabras que dan información del modo de pensar de quien las utiliza, palabras como: *supongo*,

he investigado, estoy convencida, en mi opinión, de acuerdo... son palabras que dicen cosas diferentes, los niños deben tener espacios para reflexionar sobre esto, para pensar, especialmente cuando acusan a otros por lo que están diciendo y con qué lenguaje lo hacen.

En la dirección estaban tres niñas, acusándose mutuamente por un episodio que terminó con las chicas por el suelo, tomadas del cabello, se inculpaban recíprocamente: “ella dijo”, “yo no dije”, etcétera. Al analizar las acusaciones se les invitó a pensar sobre “los dichos”. Luego de escritas las oraciones en el pizarrón, se encerraron algunas palabras de pensamiento y se les ayudó a pensar.

–Estoy convencida de que Romina tiene mi broche.

–Supongo que Romina tiene el broche de Lucía.

–Investigué y Romina tiene el broche de Lucía.

–Opino que Romina tiene el broche de Lucía.

No es lo mismo haberlo investigado y poderlo afirmar, que suponer. Muchos conflictos comienzan por malos entendidos, visiones parciales e imprecisas de los hechos.

Enseñar un lenguaje de pensamiento, un lenguaje de Derecho, así como enseñar actitudes, hábitos de vida en clave de derechos, lleva muchas clases, una intervención ininterrumpida a lo largo de todo el ciclo escolar, necesita modelar ejemplos y contraejemplos, dar explicaciones, dar estímulo sobre qué palabras usar, cuándo hacerlo, experimentar palabras nuevas, emplear el vocabulario e integrarlo a la cultura letrada del aula. 

Bibliografía

ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (1989): *Convención sobre los Derechos del Niño*. En línea: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

BLENGIO VALDÉS, Mariana (2009): “Segunda ponencia” en *Debates del Uruguay contemporáneo. Impactos en la educación*, Módulo I: “Derechos Humanos: aportes para un currículo de Educación Primaria. Eje temático: El niño como sujeto de derecho en nuestro país”. Separata de *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 95 (Junio), pp. 6-9. Montevideo: FUM-TEP.

LÓPEZ GOLDARACENA, Óscar (2009): “Primera ponencia” en *Debates del Uruguay contemporáneo. Impactos en la educación*, Módulo I: “Derechos Humanos: aportes para un currículo de Educación Primaria. Eje temático: El niño como sujeto de derecho en nuestro país”. Separata de *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 95 (Junio), pp. 4-6. Montevideo: FUM-TEP.

MINNICELLI, Mercedes (2013): *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.

ONU (1948): *Declaración Universal de Derechos Humanos*. En línea: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml

SIEDE, Isabelino A. (2013): “Justicia en la escuela: reconocimiento y proyecto” (Cap. 8) en *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

THARP, Roland G.; ESTRADA, Peggy; STOLL DALTON, Stephanie; YAMAUCHI, Lois A. (2002): *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Ed. Paidós. Colección: Temas de Educación.

TISHMAN, Shari; PERKINS, David; JAY, Eileen (2006): *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.