



**RIDAA**  
Repositorio Institucional  
Digital de Acceso Abierto de la  
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad  
Nacional  
de Quilmes

Kandel, Victoria

## Derechos humanos, ciudadanía y educación : dilemas y desafíos



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

*Kandel, V. (2014). Derechos humanos, ciudadanía y educación : dilemas y desafíos. Revista de ciencias sociales, 6(25), 141-150. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1595>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Victoria Kandel

---

# Derechos humanos, ciudadanía y educación

DILEMAS Y DESAFÍOS

---

## Presentación

La Ley de Educación Nacional (26.206) afirma que es responsabilidad del Estado

brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural (art. 11, inc. c).

En el caso de la educación primaria, la ley afirma que se deberá

brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (art. 27, inc. h).

Lo mismo se prescribe para el resto de los niveles que componen el sistema educativo.

Pues bien, al considerar estos propósitos, y a la hora de pensar en la enseñanza de derechos humanos y ciudadanía como política pública –particularmente como política educativa–, emergen interrogantes como: ¿es posible formar ciudadanos?, ¿es posible la educación en derechos humanos?, ¿qué contenidos deben componer esa formación?, ¿quiénes deben debatir sobre esos contenidos?, ¿puede hacerlo la escuela?; y a nivel metodológico, ¿cómo hacerlo?, ¿con qué dispositivos contamos para hacerlo? Y, dado que se trata de ámbitos educativos formales, ¿es posible –o perti-

nente— evaluar dichos aprendizajes?, ¿con qué metodología y con qué finalidad?

En las siguientes páginas intentaremos abordar estas cuestiones, pero no con el objetivo de responder ante la duda, sino con la intención de dar cuenta de la complejidad que encierra educar para la ciudadanía y los derechos humanos.

## Dilemas

Los fragmentos de la ley citada permiten observar ciertas intenciones y orientaciones que operan como horizontes normativos, sin ofrecer un detalle acerca de las situaciones concretas y reales en las cuales se desplegará una educación en derechos humanos y ciudadanía. En principio, corresponde aclarar que dichas intenciones resultan fundamentales: su presencia no es insignificante en el contexto de un marco normativo que regula el funcionamiento del conjunto del sistema educativo nacional. La ley expresa, además, aquello que indica la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos de 2011 (declaración 66/137, ONU), que sostiene que

la educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social [...] a fin de lograr una concepción común y una toma de conciencia colectiva que permitan afianzar el compromiso universal a favor de los derechos humanos.

Pero más allá de la ley y de los dispositivos e instrumentos concretos que generó la política educativa a partir de la sanción de aquella<sup>1</sup>, resulta oportuno plantear ciertas tensiones a la hora de analizar cuáles son las implicancias de proponer que la educación —y, particularmente, la escuela— se ocupe de formar en derechos humanos y ciudadanía.

### **Primer dilema: ¿experiencia o saber?**

Una primera tensión opone la dimensión práctica y cotidiana de la ciudadanía y los derechos humanos frente a los conocimientos teóricos requeridos para su ejercicio. Para algunos, el ejercicio de la ciudadanía no requiere de saberes particulares: el hecho de ser mayores de edad, nacidos en determinado lugar (o de haber adoptado una nacionalidad ligada al lugar de residencia) ya nos hace

<sup>1</sup> El Ministerio de Educación de la Nación cuenta con una serie de programas sobre formación de ciudadanía y derechos humanos que atraviesan transversalmente los niveles primario y secundario en todas las jurisdicciones del país. Entre ellos, se destaca el Programa para la Construcción de Ciudadanía en las Escuelas <<http://www.me.gov.ar/construccion/index.html>>, y el Programa Educación y Memoria <[http://portal.educacion.gov.ar/?page\\_id=223](http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=223)>, entre otros. Asimismo, en materia de política curricular, como se sabe, el Ministerio establece los Núcleos de Aprendizaje Prioritario, entre los cuales hay un compendio sobre formación ética y ciudadana, como también sobre ciencias sociales. En esos casos aparecen, desde luego, contenidos referidos a la formación en ciudadanía y derechos humanos.

ciudadanos. Es decir que la experiencia de vida ofrece herramientas suficientes para comportarnos como ciudadanos. Tal era, en la Antigüedad, el pensamiento de Aristóteles, para quien “lo que tenemos que aprender a hacer, lo aprendemos haciéndolo”.

Para otros, el buen ejercicio de la ciudadanía está marcado por el conocimiento del funcionamiento, por ejemplo, de las instituciones de la democracia representativa, de las leyes, del sistema internacional de protección a los derechos humanos, de la exigibilidad de estos, etc. Platón sostenía que “el objetivo de la educación es la virtud y el deseo de convertirse en un buen ciudadano”. En este sentido, la política era una actividad ligada con el saber y la virtud, con la inteligencia, con el uso de la razón, con el estudio y con la contemplación filosófica (y por lo tanto, no apta para todo el mundo). Claro que los sistemas educativos modernos han optado por una síntesis de las dos alternativas clásicas: es necesario educar al niño como futuro ciudadano (y a todos los niños por igual), procurando que las enseñanzas políticas coincidan con el funcionamiento de la ciudad. Así, Aristóteles señala que “los ciudadanos de un Estado deben ser educados siempre en consonancia con la Constitución de su Estado”. En ese marco, el propósito de la educación es cultivar una unidad entre los individuos y la sociedad, enseñando qué es la única “buena vida”. La realización del bien individual no solo no se contradice sino que además alcanzará la plenitud cuando se realice el bien común. Por lo tanto, la educación tiene la función de preparar a los sujetos para la vida pública, para la “vida-con-otros” (Gutmann, 2001).

Pero esta afirmación no resuelve el dilema sobre las dimensiones intelectual y práctica de la vida: esta preparación para la ciudadanía, para la vida con otros y para el respeto de los derechos humanos debe comprender conocimientos, y simultáneamente requiere incorporar valores y actitudes.

El conocimiento sobre derechos humanos y ciudadanía permite un ejercicio más responsable, más consciente y también más crítico. Así lo planteaban los pedagogos modernos, por ejemplo, Montequieu decía que “las leyes de la educación deben ser relativas a los principios de gobierno” (Krieger, 2010). Krieger recuerda a un referente precoz, Melanchton, quien en 1526 ya afirmaba que “en primer lugar, en una ciudad bien ordenada hay necesidad de escuelas, donde los niños, que son el semillero de la ciudad, sean instruidos”. Su breve sentencia muestra cómo a partir de cierto momento histórico la infancia comenzó a ser interpelada como una categoría ligada a la promesa del porvenir, a un futuro que solo a través de su instrucción dejaba de ser incierto y se transformaba en ámbito de realización de un buen orden común (Krieger, 2010, p. 49).

La Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos prioriza la formación intelectual, es decir, la enseñanza de los derechos humanos a través de su enunciación. Por ello, sostiene que los Estados parte deberán:

- educar *sobre* derechos humanos: facilitar conocimiento y comprensión sobre las normas y principios, como así también sobre los mecanismos de protección de los derechos humanos;
- educar *por medio de* derechos humanos: no discriminar y respetar los derechos de los educandos;
- educar *para* los derechos humanos: facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los hagan respetar (art. 2).

Sin embargo, como sostienen diferentes autores, la cuestión de los contenidos es apenas uno de los aspectos en los cuales se trabaja en educación en derechos humanos y ciudadanía. Desde esta perspectiva, no basta con saber cómo se componen los poderes del Estado, qué derechos protege nuestra Constitución o qué estatutos normativos tienen los acuerdos internacionales para transformarse en ciudadanos. Se espera que todo ello, imprescindible por cierto, se traduzca en una práctica, en un ejercicio activo, en una capacidad crítica frente a los problemas y en una postura frente a situaciones complejas de la realidad. Se pretende que los individuos adopten formas de relación interpersonales y con diferentes grupos en un marco de tolerancia y respeto. Ninguna de estas cosas será exclusivamente la consecuencia inmediata de disponer de la información adecuada (Varela, 2009, p. 80).

### **Segundo dilema: ¿qué enseñamos?**

El tipo de aprendizaje que aquí se promueve no contiene tan solo un campo de conocimientos delimitado a lo académico, como es el caso de la geografía o de la matemática. En ese sentido, no es lo mismo qué contenido se elige trabajar: la elección de determinados temas y el hecho de dejar fuera otros evidencian posicionamientos ideológicos, políticos o *geopolíticos*, conceptuales. Para ofrecer un ejemplo muy concreto sobre la cuestión de la formación en derechos humanos y sus posibles interpretaciones, resulta pertinente referirse al diseño curricular de la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Dicho diseño se apoya en la idea de desbordar la comprensión normativa sobre los derechos humanos. El concepto de derechos humanos ha sido pensado históricamente como un medio para imponer límites a las formas

abusivas de uso del poder por el Estado; un decálogo de aquellas conductas que el Estado no debería hacer: no torturar, no privar arbitrariamente de la vida, no entrometerse en la vida privada y familiar de las personas, no discriminar, etc. Esta concepción estuvo signada por la resistencia a las dictaduras militares en el Cono Sur en la década de 1970 y en Centroamérica en la década de 1980. En los últimos años, el cuerpo de principios, reglas y estándares que componen el derecho internacional de los derechos humanos ha fijado con mayor claridad y precisión no solo las obligaciones negativas del Estado –aquello que el Estado no debe hacer, a fin de evitar violaciones–, sino también un cúmulo de obligaciones positivas –aquello que debe hacer en orden a lograr la plena realización de los derechos civiles, políticos y también económicos, sociales y culturales–. En tal sentido, los derechos humanos son pensados –desde esta perspectiva de política curricular– como un límite a la opresión y al autoritarismo, y también como un programa que puede guiar u orientar las políticas públicas de los Estados y contribuir al fortalecimiento de las instituciones democráticas, en particular en procesos de transición o con problemas de democracias deficitarias o débiles. En igual sentido, los órganos de supervisión internacional de derechos humanos, tanto a nivel universal como regional, han evolucionado de una función más bien limitada solo a *reparar* a las víctimas en casos particulares, a una que tiende también a fijar un cuerpo de principios y estándares, con el propósito de incidir en la calidad de los procesos democráticos a través del fortalecimiento de los principales mecanismos domésticos de protección de derechos, tales como los sistemas de administración de justicia, los mecanismos de participación política y las instancias públicas de control horizontal, como oficinas electorales, defensorías, procuradores de derechos humanos, entre otras, y las áreas competentes de la administración pública que definen políticas con impacto en la vigencia de los derechos, en áreas de gobierno como las policías, los servicios penitenciarios, y los servicios y prestaciones sociales.

Atendiendo a esta ampliación del concepto, la Maestría en Derechos Humanos de la UNLa tiene como objetivo general la formación en Derechos Humanos con especial consideración en las políticas públicas. Sus áreas prioritarias son la administración de justicia, las políticas sociales y las políticas de seguridad ciudadana. El ejemplo da cuenta de que los contenidos que se deciden incorporar a la hora de educar en derechos humanos y ciudadanía no son estancos, y están sujetos a decisiones que deberán ser producto de una deliberación.

### **Tercer dilema: ¿transversalizar o curricularizar?**

Una vez asumida la dificultad de tomar decisiones en cuanto a los contenidos de la educación en derechos humanos y ciudadanía, irrumpe otro dilema –abordado por muchos–: ¿en qué espacio del diseño curricular habría que ubicar estos aprendizajes?, ¿requiere una asignatura específica o bien es un saber transversal?

La ciudadanía es un aprendizaje cotidiano. El vínculo con la autoridad, los modos en que se construyen, socializan e incorporan las normas, la construcción de identidades individuales y colectivas son cuestiones aprendidas a través de múltiples intercambios, experiencias que tienen lugar en el espacio de instituciones educativas (Dussel, 1996). Pero al mismo tiempo, el sistema educativo ha destinado espacios curriculares específicos para tratar estas cuestiones, sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales y de las asignaturas de formación ética y ciudadana. Por lo tanto, podríamos recuperar aquellos esquemas donde se definen niveles<sup>2</sup> para abordar la cuestión: el nivel curricular, el institucional y el de política pública.

- En el marco curricular es posible el trabajo en asignaturas específicas tanto a nivel inicial, primario, secundario y superior. Recientemente y en algunos casos, en el nivel universitario ha comenzado a darse un debate, ofreciendo espacios curriculares optativos u obligatorios –según el caso– destinados a ofrecer información sobre esta temática.
- En el segundo nivel, que es el institucional, aparecen los proyectos institucionales, la vida cotidiana, la convivencia, la existencia –o no– de espacios deliberativos y democráticos de toma de decisiones. Se refiere también a la presencia de la comunidad educativa en su conjunto.
- En el tercer nivel, el sistémico, el del sistema educativo, intervienen las políticas públicas.

<sup>2</sup> Miquel Martínez ofrece una categorización para organizar los niveles en los cuales se configuran saberes y experiencias de ciudadanía en las instituciones educativas. Da cuenta de los siguientes ámbitos: a) el curricular, b) el vínculo entre alumnos y docentes, c) la forma de organización social de las tareas de aprendizaje, d) la cultura institucional, e) el vínculo de la institución con la comunidad (Martínez, 2006).

Los tres niveles (el curricular, el institucional y el de políticas educativas) deberán coincidir o, al menos, establecer acuerdos mínimos a la hora de desplegar saberes y experiencias en derechos humanos y ciudadanía.

Volviendo a la Declaración sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos, se reconoce su importancia en todos los niveles de los sistemas educativos nacionales, como así también en todas las modalidades. Pero al mismo tiempo que la Declaración promueve la inserción curricular de la educación en derechos humanos, afirma que esta debe producirse a lo largo de toda la vida,

apostando de este modo a la formación continua, no solo de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en el sistema educativo, sino también interpelando a “funcionarios y empleados públicos, jueces, los agentes del orden y el personal militar”, además de los “maestros e instructores y otros educadores” de los subsistemas público y privado de la educación (art. 7).

### **Cuarto dilema: ¿qué esperar de la educación en derechos humanos y ciudadanía?**

Planteado en términos similares, ¿qué hacemos cuando nos proponemos educar en derechos humanos?, ¿cuáles son nuestras expectativas, objetivos, actitudes, conductas, conocimientos, capacidad reflexiva, obediencia, sentimientos de pertenencia e identidad?

En definitiva, definir qué se espera y hacer visibles los objetivos resulta un paso fundamental para emprender la tarea. En ese sentido, puede ser interesante apoyarse en la siguiente clasificación que ofrece Siede (2007), y ordenar los objetivos en:

- *lograr conductas*: cuidar el medioambiente, evitar todo tipo de discriminación, deliberar y evaluar opciones antes de decidir, tener una actitud autónoma y crítica;
- *generar identidad y pertenencia*: a través de rituales, símbolos, construcción de un pasado común;
- *conocimiento de la ley*: derechos, Constitución, funcionamiento de las instituciones de la democracia y del sistema internacional de protección a los derechos humanos;
- *promover compromisos efectivos a través de la participación*: en proyectos solidarios, en actividades políticas, en asumir el enfoque de derechos humanos para el trabajo y el vínculo con los otros.

## **Consideraciones finales**

### **Ciudadanía y derechos humanos. Una relación conflictiva**

Si bien la Ley de Educación Nacional asocia y liga inexorablemente estos conceptos –ciudadanía y derechos humanos–, corresponde aclarar que entre ambos emerge una brecha imposible de eludir y necesaria de precisar. No es este el caso de la Declaración de las Naciones Unidas, donde se especifica qué son la educación y la formación en materia de derechos humanos, sin mencionar la ciudadanía.

Si por un lado la idea de derechos humanos remite a una dimensión humana, absolutamente transversal que desconoce diferencias de nacionalidad, de religión, de raza, de origen y que apela a la condición humana despojada de toda adjetivación; por otro lado, la ciudadanía remite a una condición política en estrecha vinculación con el reconocimiento del Estado nacional. Es el Estado el que reconoce la condición de ciudadano al ofrecer ciertas garantías y exigir determinados comportamientos. En esa tensión, aparecen posibilidades de pensar en la brecha que existe entre la enunciación de los derechos y la posibilidad de hacerlos efectivos en el marco de Estados concretos. La ciudadanía como lucha da cuenta del carácter dinámico y cambiante de esta situación. Ciudadanía como lucha o la lucha por la ciudadanía (Giroux, 1993).

La Declaración de Naciones Unidas se compromete con la realización de actividades de educación, formación, información, aprendizaje y sensibilización con el objetivo de prevenir abusos y violaciones a los derechos humanos. ¿Cómo interactúa esto con la idea de ciudadanía?

Consideramos que es precisamente sobre la distancia entre aquello que anuncian la ley y el derecho, y las formas concretas de vida de nuestros alumnos, sus familias, su barrio donde resulta pertinente trabajar para detectar y denunciar las incongruencias, los desajustes y las tensiones.

Estudiosos contemporáneos de la teoría de la ciudadanía coinciden en distinguir las corrientes de pensamiento que interpretan al ciudadano de diversos modos (Miller, 1997; Moro González, 2007). De acuerdo con esos trabajos, tradicionalmente la ciudadanía fue comprendida al menos de dos modos: a) en tanto estatus y b) en tanto *práctica*. Independientemente de la concepción que se asuma, ambas miradas comparten la idea de que *ciudadanía* significa *pertenencia*: pertenecer a una determinada comunidad política en la Antigüedad, y a un determinado Estado nacional en la Modernidad. Esta pertenencia remite a nociones como identidad, reconocimiento y diferencia.

La noción de ciudadanía encierra una tensión constitutiva que podría explicar, al menos en parte, los interrogantes que emergen si se contrastan las disposiciones normativas con la experiencia vivida, y las prácticas que se ponen en evidencia cuando todos los días los sujetos vivimos –como ciudadanos– en el marco de aquello que Bobbio llama “la cruda realidad” que se opone a los ideales de la democracia y los derechos humanos (Bobbio, 2008, p. 15).

La lucha por la ciudadanía es, por último, aquella bisagra entre los postulados de los derechos humanos y su enseñanza en la es-

cuela, con la ciudadanía cotidiana, vivida en condiciones concretas por parte de los alumnos y alumnas con los que se trabaja en cada institución.

Resulta relevante dar cuenta de las diferencias entre *ciudadanía* y *derechos humanos*, y resaltar los posibles puntos de encuentro. De este modo, podrá ser posible construir una educación en derechos humanos y ciudadanía que se ocupe tanto de promover un conocimiento efectivo sobre los derechos, como las posibilidades concretas de lucha para su real reconocimiento, exigibilidad y vigencia en el marco de la democracia.

## Bibliografía

- Bobbio, N. (2008), *El futuro de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Connell, R. (1997), *Justicia curricular*, Barcelona, Morata.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos (2011). Disponible en <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement>>.
- Dussel, Inés, (1996), *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis*, Proyecto IDRC/FLACSO, Área: Educación y Sociedad, Serie Documentos en Informes de Investigación, N° 186.
- Giroux, H. (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI.
- Gutmann, A. (2001), *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós.
- Habermas, J. (1998), *Debate sobre liberalismo político*, Barcelona, Paidós.
- Krieger, M. (2010), *Jóvenes de escarapelas tomar*, La Plata, Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata.
- Martínez, M. (2006), "Formación para la ciudadanía y educación superior", *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 42, OEI, pp. 85-102. Disponible en <<http://www.rieoei.org/rie42.htm>>.
- Miller, David (1997), "Ciudadanía y pluralismo", *Revista Ágora*, año 3, N° 7.
- Moro Gonzalez, R. (2007), "Ciudadanía de la Unión y Educación para la Ciudadanía", *Eikasia. Revista de Filosofía*, año 11, N° 11. Disponible en <<http://www.revistadefilosofia.org>>.
- Siede, I. (2007), *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Varela, C. (2009), "Formación ciudadana y vínculo pedagógico", en Seda, J. (comp.), *Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, El Guión.

(Recibido el 9 de diciembre de 2013.)

(Evaluado el 12 de enero de 2014.)

---

## **Autora**

**Victoria Kandel** es doctora en Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO, Argentina) y licenciada en Ciencias Políticas de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente en grado y posgrado. Coordinadora académica de la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús.

### Publicaciones recientes:

- , “Hay algunos que sienten que esto les parte la cabeza. Notas sobre experiencias de aprendizaje servicio en la Universidad de Buenos Aires”, *Revista Internacional de Educación por la Justicia Social*, en prensa.
- (2013), “Los proyectos de extensión universitaria y su impacto en la Universidad de Buenos Aires”, *Revista Extensión en Red*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, N° 4. Disponible en <<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensioenred/article/view/1654>>.
- (2012), “Educar para deliberar: una forma de construir ciudadanía”, en Seda, J. (coord.), *Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.

---

### **Cómo citar este artículo**

Kandel, Victoria, “Derechos humanos, ciudadanía y educación. Dilemas y desafíos”, *Revista de Ciencias Sociales, segunda época*, año 6, N° 25, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, otoño de 2014, pp. 141-150, edición digital, <<http://www.unq.edu.ar/catalogo/330-revista-de-ciencias-sociales-n-25.php>>.