

¿QUÉ IMPLICA ENSEÑAR DERECHOS HUMANOS EN EL NIVEL SUPERIOR? REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DE PROFESORAS/ES FORMADORAS/ES DE MAESTRAS/OS

*WHAT DOES IT MEAN TO TEACH HUMAN RIGHTS AT THE HIGHER LEVEL?
REFLECTIONS FROM THE EXPERIENCE OF TEACHER TRAINERS.*

Julieta Elizabeth Santos
IPEHCS | UNCo-CONICET, Argentina
julietaesantos@gmail.com



Recibido: 11 de marzo de 2023
Aprobado: 30 de mayo de 2023
Publicado: 1 de julio de 2023

Cita sugerida: Santos, J. E. (2023). ¿Qué implica enseñar derechos humanos en el nivel superior?
Reflexiones a partir de la experiencia de professoras/es formadoras/es de maestras/os.
Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Dossier. 2(18), 101
-118.

RESUMEN

En este trabajo, presentamos un conjunto de reflexiones sobre las concepciones que professoras/es formadoras/es de docentes portan respecto de la enseñanza de los Derechos Humanos. Los datos surgen de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a docentes de nivel superior donde nos enfocamos en sus experiencias y concepciones en el contexto de las prácticas de la enseñanza en Derechos Humanos que estos/as llevan adelante. Para ello realizamos un trabajo hermenéutico sobre las entrevistas, considerando como ejes de análisis: i) los enfoques en la enseñanza de los Derechos Humanos en el nivel superior, y, ii) la programación didáctica de los Derechos Humanos en la formación docente. La estrategia teórico-metodológica se enmarca en la investigación educativa socio-crítica, mediante un diseño flexible, técnicas de recolección y análisis de información cualitativa, y análisis cualitativo de contenidos. Hacia el final,

recuperamos algunos núcleos problemáticos vinculados con la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación docente y señalamos la necesidad de revisar su abordaje en la formación de los futuras/os maestras/os de nivel primario desde una perspectiva crítica, analizando los desafíos pedagógicos, didácticos, epistemológicos y políticos que ello implica.

Palabras clave: Derechos Humanos - Formación docente - Programación de la Enseñanza.

ABSTRACT

In this work, we present a set of reflections on the conceptions that teachers/trainers of teachers carry regarding the teaching of Human Rights. The data arises from the semi-structured interviews carried out with higher level teachers where we focus on their experiences and conceptions in the context of the human rights teaching practices that they carry out. For this, we carried out a hermeneutic work on the interviews, considering as axes of analysis: i) the approaches in the teaching of Human Rights at the higher level, and, ii) the didactic programming of Human Rights in teacher training. The theoretical-methodological strategy is part of socio-critical educational research, through a flexible design, qualitative information collection and analysis techniques, and qualitative content analysis. Towards the end, we recover some problematic nuclei related to the teaching of Human Rights in teacher training and we point out the need to review its approach in the training of future primary level teachers from a critical perspective, analyzing the challenges pedagogical, didactic, epistemological and political that it implies.

Keywords: Human Rights - Teacher Training - Teaching Programming.

INTRODUCCION

Este trabajo se inscribe en el interés por el proceso político y pedagógico que incorpora los Derechos Humanos como contenidos a ser enseñados en la formación docente. ¿Qué significa transmitir los Derechos Humanos durante la formación inicial? ¿Cómo se expresan las prescripciones curriculares sobre el tema en las perspectivas y prácticas de enseñanza de quienes forman maestras/os de nivel primario? ¿Cómo se jerarquiza el derecho a la Educación en Derechos Humanos (EDH) en tanto requisito de una "agenda pedagógica de la emancipación" (Siede, 2020, p. 42)? En virtud de estas preguntas, compartimos algunos resultados de un proceso de indagación realizado con formadoras/es de Institutos Superiores de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El análisis de las entrevistas permite organizar nuestros aportes, a los fines de este artículo, en dos ejes de análisis: i) la enseñanza de los Derechos Humanos en el nivel superior, y, ii) la programación didáctica de los Derechos Humanos en la formación docente. En cada eje, nos interesa considerar cuáles son las

decisiones pedagógicas que toman las/os profesoras/es formadoras/es para organizar la transmisión de los Derechos Humanos en tanto contenido formativo, qué dificultades enfrentan, qué recortes conceptuales priorizan, cómo apoyan los procesos de aprendizaje de sus grupos y de qué manera evalúan los resultados.

La estrategia teórico-metodológica de este trabajo está enmarcada en la investigación educativa socio-crítica (Carr, 1996). Se utilizó un diseño flexible (Morse, 2005), y técnicas de recolección y análisis de información cualitativas, ponderando la profundidad y calidad de los datos por sobre su extensión. El procedimiento utilizado sobre el material de trabajo fue el análisis cualitativo de contenidos. Las categorías de análisis construidas se desprendieron centralmente del contexto conceptual para redefinirse, gradual y cualitativamente, en función de las características tanto del material de campo recolectado como de las fuentes seleccionadas (Vasilachis, 2006). La indagación en campo consistió en 10 entrevistas a profesoras/es de la asignatura "Ética, Derechos Humanos y construcción de las ciudadanías en la escuela primaria", del Profesorado de Educación Primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (del total de 12 establecimientos donde se dicta la carrera, se entrevistó profesoras/es que se desempeñan en 8 de ellos).

Perfil de las y los profesoras/es formadoras/es entrevistadas/os

Los perfiles socio-profesionales relevados de las/os formadoras/es entrevistadas/os, presentan las siguientes características:

Cuadro 1: Perfil de profesoras/es formadoras/es entrevistadas/os

Código	Sexo	Titulaciones	Antigüedad docente en el Nivel Superior	Institución de referencia	Turno
P1	F	Profesora y Licenciada en Filosofía	4 años	ENS N° 1	Mañana
P2	F	Licenciada en Psicología. Magister en Ciencias Sociales.	23 años	ENS N° 2	Tarde
P3	F	Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Maestra.	21 años	ENS N° 2	Noche
P4	F	Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación	5 años	ENS N° 1	Tarde
P5	F	Profesora y Licenciada en Pedagogía. Magister en Educación.	20 años	ENS N° 3	Noche
P6	F	Licenciada en Filosofía	16 años	ENS N° 5	Tarde
P7	F	Licenciada en Ciencias de la Educación	10 años	ENS N° 8	Mañana
P8	F	Profesora y Licenciada en Sociología	8 años	ENS N° 9	Noche
P9	M	Profesor de Filosofía	24 años	ENS N° 10	Mañana
P10	F	Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación	8 años	ENS N° 11	Noche

Fuente: elaboración propia en base al material de campo relevado

Los enfoques en la enseñanza de los Derechos Humanos en el nivel superior

Enseñar Derechos Humanos en el nivel superior es una tarea que interpela la construcción de las identidades profesionales docentes, en tanto imprime una huella relevante en el proceso formativo de un/a docente al enfrentarla/o con un contenido de carácter centralmente ético, político, situado y relacional (Herrera Flores, 2008; Rodino, 2014; Sánchez Rubio, 2015; Siede, 2022). Al hablar de identidad profesional, nos referimos a la huella biográfica y relacional que imprimen en una persona las trayectorias recorridas durante su vida laboral, asumiendo que “las identidades profesionales son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo” (Vezub, 2019, p. 3), e incluso fuera de éste. Cuando un/a profesor/a formador/a habla de su trayectoria profesional, reconstruye las experiencias laborales más significativas que lo han marcado, habla acerca de sus motivaciones para ser maestro/a y/o profesor/a, repone sus consideraciones sobre la enseñanza como profesión, las características de las escuelas, brinda precisiones sobre su tarea en función del nivel para el que forma, opina sobre las transformaciones educativas y el currículum, etc. Esta composición puesta en palabras, que en términos de identidad narrativa (Ricoeur, 2005) pone al sujeto en relación con el tiempo, consideramos que también permite una operación de reconocimiento del carácter público de sus acciones; es decir, lo compromete ética y políticamente.

En efecto, el posicionamiento ético-político que cada docente construye le permite buscar vías de acceso a la enseñanza que le resulten consistentes. En el marco de esa búsqueda, las/os profesoras/es entrevistadas/os han comentado qué entidad tiene su espacio curricular en la formación docente inicial, en qué criterios se apoyan para enseñar su materia y, fundamentalmente, por dónde empiezan:

Tienen que llevarse un par de criterios, reconocer los propios prejuicios y empezar a ver cómo esto atraviesa sus vidas y está en los materiales didácticos, en las prácticas estudiantiles. Y la otra (...) cuestión es, la capacidad de selección de material (P4).

No parto nunca de “Derechos Humanos son, dos puntos”, sino en realidad qué creen que son, cómo creen que se llegó a la consolidación de esta herramienta (...), uno piensa qué sucedía con el cadáver de un bebé que se encontraba en la época de la colonia tirado y comido por los perros, ¿sí? A que ahora haya un niño violado, abusado, hay un horror público frente a la situación y una herramienta de búsqueda del que delinque, no quisiera que hubieran pasado cuatrocientos años o trescientos años entre esto, pero hay una graduación de conciencia social acerca de los derechos de todos que me parece que es el camino en el cual uno tiene que sumarse (P5).

¿Qué piensan las/os formadoras/es de las/os futuras/os maestras/os y cómo incide ello en los procesos formativos? Las/os entrevistadas/os compartieron

concepciones sobre sus estudiantes, sus biografías educativas, sus trayectorias formativas y sus condiciones socioeconómicas de procedencia. Estas valoraciones, atraviesan tanto sus discursos como sus prácticas y, de este modo, estos diagnósticos o consideraciones del grupo son un elemento para proyectar el trabajo cotidiano. En las entrevistas, las expresiones varían: por un lado, detectamos una mirada aparentemente descalificante sobre las/os estudiantes ingresantes, que expresa fastidio por el tipo de andamiaje y desgaste extra que requiere su acompañamiento. Se trata de un tipo de estudiante que es tolerado, antes que celebrado o bienvenido. ¿Cuáles son esas características que traen las/os estudiantes ingresantes? Las/os docentes se refieren particularmente a su desconocimiento de la gramática del nivel (Tyack y Cuban, 2001): la dificultad para comprender textos, la nula o escasa experiencia en contextos educativos de nivel primario por no haber cursado prácticas y las visibles limitaciones para expresarse de forma oral, las/os convierten en sujetos de la educación poco “deseables” para el nivel. Las expresiones resultan elocuentes:

Yo tuve varias veces ingresantes y me matan. Porque no trabajan para planificar, ¿no? (P3).

Uno no puede contar ni con lo que se acuerdan del secundario (P4).

Pasarse al discurso filosófico les da trabajo. Hay gente que lo hace de forma espontánea, pero otros tienen una cierta resistencia (P6).

Tengo muchos ingresantes. Los ingresantes no relacionan nada con nada (P7).

Otro aspecto es que ningún/a formador/a entrevistado/a menciona los dispositivos institucionales que existen y están destinados a acompañar esta franja de estudiantes (los/as ingresantes) durante el inicio de sus trayectorias formativas en el nivel superior, como son las tutorías académicas. Esta función existe en todos los establecimientos de referencia, pero, no obstante, su omisión en las entrevistas posiblemente hable de lo poco que son consideradas como espacios de referencia o, incluso, del desconocimiento de su disponibilidad.

Cuando se precisó la pregunta por el proceso de aprendizaje que atraviesan las/os estudiantes, la mirada crítica se desplazó hacia una lectura donde se recuperan experiencias y transformaciones sustantivas, a la vez que se identifican aspectos del oficio de estudiar que se dinamizan a partir de la experiencia hecha, sobre todo aquellos vinculados al posicionamiento general del/la estudiante como sujeto de la educación y en su vida misma en términos de ciudadanos/as:

En los momentos de preparación de sus exposiciones se han dado algunos procesos interesantes, por ejemplo, en alumnas de origen boliviano que se habían encontrado como muy inseguras, muy complicado era para ellas exponer oralmente con sus temores. Una de ellas (...) me propuso trabajar los derechos de la mujer en Argentina e hizo una exposición hermosa, un trayecto donde tomó los derechos políticos, los derechos sociales y los derechos por venir (...) partiendo de muchos miedos pudo hacer esa construcción (P2).

El click sucede antes de llegar a ver los derechos. Que estamos discutiendo algo y alguien dice “entonces yo tengo que empezar a pensar, empezar a pensar que, con mi marido, o con mi madre, o con, tengo que hacer las cosas distinto”, o sea termina siendo un espacio terapéutico, porque es, “está bien, pero a mí me exigen esto en el trabajo y yo hasta ahora me sometí, por más que tenía la conciencia de que había una ley, pero yo nunca recurrí a esto para contestar o para pararme” (...). Del mismo modo hay algunos que eso hace que se vayan, es como demasiado pesado lo que tienen que cambiar en su vida personal y no pueden (P5).

Donde les hace un ruido es básicamente darse cuenta, darse cuenta de verdad de modo más concreto, de que tienen derechos (P8).

Esta forma de mirar, atenta y sensible a los tiempos del/la otro/a para aprender, se corresponde con una identidad profesional docente comprometida con quien aprende pues expresa la posibilidad de percibir el “antes” y el “después” de un/a estudiante mientras se lo acompaña en el “durante”, para evaluarlo luego en términos de proceso formativo. El reconocimiento de sus estudiantes en relación con quiénes son, de dónde vienen, qué experiencias educativas portan, es también un saber de oficio que las/os profesoras/es formadoras/es transmiten: para enseñar bien hay que conocer al que se tiene enfrente.

En términos generales las/os profesoras/es parecen confluír en su percepción sobre las/os estudiantes cuando consideran que se expresan desde una ciudadanía de baja intensidad (O’Donnel, 1998), con juicios fuertemente influenciados por los discursos mediáticos, con poca capacidad de transmitir ideas críticas en relación a las situaciones analizadas en clase, con una vinculación casi exclusiva entre Derechos Humanos y el terrorismo de Estado, y la certeza acerca de su incumplimiento además de una lectura bastante superficial respecto a su alcance y efectividad.

¿Qué debe saber sobre Derechos Humanos un/a buen/a maestro/a? Al respecto, las/os profesoras/es entrevistadas/os señalan que la enseñanza de los Derechos Humanos en las aulas no se puede circunscribir a la discrecionalidad ni a las perspectivas personales de las/os maestras/os, o no debería. En términos generales, esta labor no es una cuestión de valores individuales sino de posicionamientos colectivos que invisten la tarea docente de una responsabilidad particular en tanto agentes del Estado. Esta noción es un tipo de saber a transmitir, algo que deben aprender las/os futuras/os maestras/os para realizar su trabajo. Entonces, ¿qué formación en Derechos Humanos debe asegurarse a un/a futuro/a maestro/a?:

Lo que se da en Derechos Humanos desde el punto de vista político, creo que es mi gran preocupación (P4).

El sentido más importante que tiene [esta materia] es cuestionarlo todo, que aprendan a cuestionarlo todo, sus propios prejuicios, para poder dar lugar a la diversidad en el aula. Solo se da lugar a eso si primero se animaron a ver todos sus prejuicios acerca de la diversidad (P8).

Tiene que ver más con una disposición... Hay una cuestión vinculada a un saber hacer, o una disposición, o un enfoque, no sé bien qué es, pero es estar dispuesto. O sea, tener herramientas para estar dispuesto a reflexionar sobre lo que uno hizo (...), pensar la validez de ciertas prácticas vinculadas a la concepción del otro como sujeto de derecho, al desarrollo de la autonomía de los estudiantes (P10).

La capacidad de problematizar la realidad es uno de los saberes que las/s entrevistadas/os buscan desarrollar en los/as estudiantes en su espacio curricular. Ello implica construir criterios, disposiciones, capacidades para llevar adelante una práctica y a la vez revisarla críticamente. Pero, ¿qué y cómo se logra formar todo eso? Estas/os profesoras/es expresan bastante consenso respecto a la necesidad de brindar un “piso común” de conocimientos que son imprescindibles, entre los que se encuentra la normativa vigente vinculada a la protección y efectivización de los Derechos Humanos:

Enseño el concepto de derecho, directamente. Estaba usando una cartilla de UNICEF donde era bastante simple la definición, pero bueno, no nos podemos quedar con eso (P1).

Los derechos sociales, derechos económicos, derechos culturales (...). Y en función de eso qué niños y niñas queremos formar y para qué, en tanto ciudadanos, qué implicaría eso (P2).

Qué son los Derechos Humanos, los principios básicos digamos, la inviolabilidad (...). La Convención de los Derechos del Niño y esta cuestión de la patria potestad y los Derechos del Niño (P3).

En lo que es formación docente me parece que es más importante trabajar la reflexión ética y las perspectivas transversales, pero desnaturalizándolas (...), trabajar la reflexión acerca de por qué están esos ejes en el diseño curricular (P8).

A los/as formadores/as les interesa poner en diálogo la dimensión didáctica del enseñar con el carácter político del contenido: buscan que las/os estudiantes establezcan relaciones que permitan recuperar el orden histórico de los Derechos Humanos en términos de territorio de disputa, antes que “saberse de memoria” su dimensión jurídica, un plano donde habitualmente se omite el carácter conflictivo –e idealmente progresivo– del que procede toda norma. Se espera entonces que éstos/as realicen un doble proceso: apropiarse de los contenidos de forma crítica, como ciudadanos/as además de futuros/as maestros/as; y comprender el proceso de transposición didáctica que los convierte en un contenido escolar a enseñar en el nivel primario, evitando el isomorfismo entre niveles (Davini, 1995).

En los casos donde la norma se enseña como conquista, se trata de convertirla en un saber que debe ser explicitado porque sostiene la tarea profesional docente frente a conflictos institucionales y/o con la comunidad educativa; por tal motivo, debe ser enunciado como respaldo y fuerza legitimadora del rol docente:

Pensar en (...) los derechos sociales, es decir, la ampliación de los derechos, ¿no? En función de eso, ¿qué niños y niñas queremos formar y para qué en tanto ciudadanos?, ¿de dónde vienen esa noción?, ¿hasta dónde la podemos discutir? (P2).

Yo siempre les digo “los Derechos Humanos son el paraguas”, o sea, no pueden aceptar que un estudiante diga, no sé, que la pena de muerte está bien y dejarlo pasar (...). ¿Y qué es el paraguas? El paraguas es lo que no es discutible (P3).

Que comprendan los prejuicios en las situaciones de discriminación, que finalmente hay una ley. Y discriminar está penado: (...) el límite existente no será el mejor de todos, pero es el que hay y puede haber más (P5).

Al proyectar la enseñanza de los Derechos Humanos en el nivel primario, las inquietudes adquieren otras precisiones: ¿cómo asegurar la transmisión en las escuelas de asuntos de extrema sensibilidad como los genocidios y el terrorismo de Estado? Frente a esta inquietud, las/os entrevistadas/os advierten la naturaleza compleja de los contenidos que deben traspasar a las/os futuras/os maestras/os y prima la necesidad de inventar dispositivos que no resulten inhibitorios, sino que favorezcan la expresión de preguntas, de inquietudes, de temores, de ideas y emociones que necesariamente emergen entre las/os estudiantes:

Yo trato de hacer una lectura del poder (P1).

¿De qué manera nos situamos como docentes de forma que no sea una transmisión opresiva? (...) ¿Qué tipo de transmisión estamos forjando desde quienes somos educadores, desde el Estado Nacional y demás? Es decir, el 24 de marzo hoy es una efeméride más, esa es la realidad en la práctica escolar porque no hubo una construcción, entonces a mí, así, no me interesa (P2).

El sentido fundamental es que se den cuenta que los chicos pueden pensar sobre estas cuestiones. Algunas alumnas hicieron experiencias y no podían creer lo que los chicos les decían (P4).

Uno puede ser maravilloso enseñando y sin embargo tener una relación asimétrica, mal, ¿no? Entonces, bueno, justamente respetar los Derechos del Niño, escuchar, un niño tiene derecho a ser escuchado, bueno, ¡escuchalo! ¡Si el pibe te dice “Uh! Yo eso lo vi en la tele”, no le digas: “¡Nah! La tele es mala” (P9).

En relación a los temas vinculados con los Derechos Humanos que le preocupa a las/os futuras/os maestras/os, en rasgos generales las/os entrevistadas/os señalaron que identifican en sus espacios de prácticas la diversidad, violencia escolar, discriminación, discapacidad y migraciones, como asuntos que ganan protagonismo porque dan cuenta de las nuevas configuraciones que revisten las aulas del nivel primario. Es así como las/os profesoras/es negocian parte de su propuesta formativa para atender estas necesidades que, finalmente, ellas/os mismas/os interpretan como demandas de la formación a las que deben responder, o deberían poder hacerlo:

Está apareciendo mucho el tema de las violencias en la escuela, de situaciones no esperables y cómo situarse ante ellas... Yo esas no las tenía incorporadas (P1).

La estigmatización de los chicos de los países limítrofes en el aula. Aparece el tema de la diversidad cultural como preocupación (...), "cómo hago para dar clases con estas situaciones o qué pasa cuando de pronto chicos testigos de Jehová no cantan el himno" (P2).

Tienen un tema con la discapacidad, con incluir chicos con alguna discapacidad. No lo dicen de entrada, o te hablan de diversidad en el aula, hay que provocarlos porque les genera culpa, pero esto le aparece sobre todo a los que pudieron hacer alguna observación o un taller con un chico discapacitado que está integrado y ahí entran en pánico. La verdad ino es para menos!, ese tema nos lo debemos los formadores también, no tenemos capacitaciones sobre eso. Yo por ejemplo no tengo herramientas para trabajar eso en mi clase y cuando lo quise hacer llevé un invitado, pero ellos en las aulas no van a poder hacer eso (P7).

Hasta aquí, compartimos material de campo que permite identificar las preocupaciones de las/os formadoras/es en torno a la enseñanza de los Derechos Humanos a futuras/os docentes; una labor que, por lo visto, implica reconocer el carácter instituyente del siglo XXI y ocuparse de lo que incomoda. En otro trabajo (Santos, 2023) nos hemos referido a la presencia de dos enfoques para la enseñanza de los Derechos Humanos en el nivel superior, un debate en el que abrevan las inquietudes profesionales hasta aquí relevadas. El *enfoque de la educación en valores o educación moral*, el cual ha

ganado un lugar de relativa importancia en los últimos años a partir de la difusión de propuestas metodológicas sustentadas en valores que operan más como lemas que como principios de acción. La empatía, la asertividad, la adaptabilidad (referida a percibir los contextos de incertidumbre como una oportunidad para innovar), la simpatía emocional, el servicio, la tolerancia, el compañerismo, la resiliencia, entre otros, constituyen desde nuestro criterio la batería de valores que maquillan la propuesta ideológica de eso que el capitalismo global ha dado en llamar multiculturalismo (...). Nos preguntamos en qué medida este tipo de valores, con suerte, son puntos de llegada antes que principios que sostienen un punto de partida para la acción cotidiana. Desde esta perspectiva la cuestión valorativa, finalmente, podría dirimirse en el fuero interno del sujeto (p. 78-80).

Por su parte, el *enfoque de la Educación en Derechos Humanos* se sustenta en los requerimientos formales que emanan de la suscripción de la Argentina a los instrumentos de protección de los Derechos Humanos en los sistemas internacional y regional. No obstante, la educación en valores se encuentra arraigada en las prácticas institucionales, profesionales, cotidianas, aquellas que permanecen cristalizadas para reproducir desde allí el orden de lo establecido e instituido.

El meollo del asunto es que mientras los valores funcionan como el horizonte de lo deseable y siempre podemos debatir sobre la importancia de uno u

otro, los derechos deben funcionar como punto de partida para discutir lo necesario. Al respecto, nos interesa plantear como debate la diferencia radical entre un valor, donde lo deseable se constituye como expectativa y vara moral individual, y un derecho, donde lo necesario siempre podemos considerarlo como el piso de lo común.

DESARROLLO

La programación didáctica de los Derechos Humanos en el nivel superior

La programación didáctica es tarea no solo conocida por todo/a docente, sino parte fundamental en los procesos de desarrollo curricular, esta “define un espacio transicional, de articulación entre [las] intenciones y valores pedagógicos del profesor y las condiciones particulares de la tarea” (Cols, 2001, p. 4). En esta sección nos ocuparemos de identificar y analizar algunas decisiones referidas a la selección y secuenciación de contenidos, a la estructuración de las clases, a la organización de tareas y a la evaluación de aprendizajes que realizan las/os profesoras/es formadoras/es entrevistadas/os.

Al seleccionar contenidos sobre Derechos Humanos las/os profesoras/es señalan que priorizan aquellos que mejor conocen en función de su formación de base y trayectorias formativas, incorporando también los que más les interesan según las capacitaciones, posgrados, especializaciones y/o experiencias militantes que haya o estén transitando:

Yo elaboro un programa tentativo (...), lo que hago es trabajar con los alumnos sobre esta propuesta base para que ellos la reformulen, la discutan, la analicen (P2).

Para poder dar Derechos Humanos tengo doce horas, no más que eso, no da el tiempo y en realidad es como empezar de cero, qué son, algo de la breve historia (...). Entonces tenés que dar ciertos conocimientos generales para llenar una vacancia importante. Y después está: ¿qué hacemos con esto en la escuela? (P5).

Si tengo que decir a qué le doy más primacía dentro del gran título de la materia es a los Derechos Humanos por mi formación, es desde donde miro la realidad y de lo que más sé (P10).

La selección y secuenciación de contenidos, como insumo primordial del proceso de programación didáctica, permite a cada profesor/a avanzar en la estructuración de sus clases. Pero configurar el ambiente de enseñanza implica avanzar en otras decisiones. En este punto surge, por ejemplo, la estructura de *explicación-aplicación* que consiste centralmente en

una exposición más o menos sistemática por parte del docente, en la que se presentan los contenidos a enseñar y, a través de un intercambio verbal con los alumnos, es posible chequear si han comprendido las nociones básicas que les fueron presentadas. A continuación, el docente presenta uno o varios ejercicios

que permiten aplicar lo que acaba de enseñar a algunos casos paradigmáticos (Siede, 2013, pp.168-169).

Una segunda estructura posible para la enseñanza, denominada *problematización-conceptualización*, parte de una situación problemática, un caso

o un ejercicio, con la expectativa de traccionar desde allí los contenidos, con la intención de que

la situación suscite algún tipo de conflicto cognitivo, entendido como la necesidad de encontrar respuestas más abarcativas y argumentativamente sustentables. De este modo, la cooperación intelectual es una vía de construcción de autonomía. El ejercicio puesto a rodar en clase se transforma en un problema compartido cuando cada uno de los estudiantes está convocado a participar en su resolución, a través de un diálogo centrado en argumentaciones y contrapuntos, con la presencia activa de un docente que sea tanto *garante* de las condiciones igualitarias de diálogo, como *instigador* de la profundización en el análisis (...). En la fase de *conceptualización*. Se presenta un conjunto de informaciones pertinentes para confrontar las primeras representaciones y enfoques explicativos [a fin de] plantear los contenidos del diseño curricular como una respuesta posible al problema formulado, enraizados en disciplinas específicas de conocimiento y susceptibles de crítica (pp. 170-171).

A partir de estas definiciones y clasificaciones, ¿qué modelos de estructuración didáctica de las clases subyacen en las respuestas dadas por las/os entrevistadas/os? ¿En qué medida se relacionan con las características del grupo, sus necesidades y los propósitos formativos que se plantean?:

Para mí es muy importante las primeras dos tres clases es, que ellos entiendan bien la diferencia entre lo que siempre se hace en la escuela, lo habitual, y que lo entiendan como la moralidad, las prácticas habituales y tradicionales, y qué es lo que se exige como formación ética. Esto y los prejuicios es lo que cuesta horrores, lo demás se aprende (P5).

[A los estudiantes, les cuesta] en general los términos técnicos de la parte más ensayística. Entonces lo que yo suelo usar es esta cosa de Wittgenstein de cuando uno quiere saber el significado de un término, ¿qué hace?, va a un diccionario y le pregunta al experto. Pero además de todo eso –que no está mal–, lo que tiene que hacer es ver cómo se usa y hay distintos niveles de uso, entonces en un uso cotidiano la palabra razón, la palabra lógica incluso, se usan de modo polisémico, si vas a un nivel un poquitito mayor, ya tenés que ir precisando un poco (...). Es difícil, hay que reiterar, dar ejemplos, pero después se termina comprendiendo (P9).

El modelo explicativo-aplicativo, se hace presente especialmente durante las primeras clases, pareciera brindar tranquilidad a las/os profesoras/es sobre la

transmisión de un bagaje mínimo de conceptos, necesarios para montar el proceso formativo posterior que ofrecen en la materia.

Posteriormente, pareciera acontecer un desplazamiento hacia una estructura de transición que hemos definido como *argumentativa-exploratoria*, que oficia de "estación intermedia" y concentra actividades que caracterizan al nivel superior como un espacio donde ensayar lo que serán saberes profesionales docentes, más adelante. Se trata también de una exploración del/la formador/a con el grupo, que se relaciona mucho con sus particularidades y busca convocar prácticas fundamentales en un/a futuro/a docente de nivel primario: opinar, exponer, explicar, argumentar, planificar, corregir, reformular, etc.:

Algún año he introducido por ejemplo la entrega de un ejercicio por semana, o sea que a lo largo del cuatrimestre han tenido que entregar muchos ejercicios (...). Me parece que esta materia permite socializar las perspectivas, discutir las (P2).

En la primera parte de la clase hay bastantes discusiones (...) trato de hacer es que todos participen (...) todos tienen que hablar, como para justamente, para poder empezar a formar el criterio digamos ¿no?, la argumentación y digamos trabajar un poco bastante con la oralidad, y escribo en el pizarrón una síntesis, bien maestra, ¡bien maestra! (P3).

La propuesta es trabajar en taller de discusión (...), hay alguna lectura normativa aprendí, que hay que hacerla ahí, la primera al menos porque si no, no se hace (P10).

En algunos casos y ya avanzada la cursada, la apuesta por el modelo de problematización-conceptualización se observa en propuestas formativas que acercan al grupo al contexto conceptual de la materia, mediante experiencias que ponen a dialogar las vivencias de los/as estudiantes en formación con los contenidos. Un ejemplo de este tipo de estructuración y actividades son las visitas a los Espacios de Memoria:

Para trabajar la dictadura militar y la violación de los Derechos Humanos me gusta ir a los ex centros clandestinos de detención, en general vamos al Virrey Cevallos¹ que tiene una característica particular y es que está en el medio de la ciudad, es difícil de entender que ahí hayan entrado y salido autos con gente secuestrada. Ahí cualquier idea naif que puedan tener sobre los derechos humanos se les va al tacho, empiezan a entender el poder del Estado. La verdad que salen muy movilizados del Espacio (P8).

Ese viraje en las formas de estructuración didáctica de las clases que describen las/os formadoras/es, también se expresa en el tipo de tareas que diseñan y ofrecen a sus estudiantes. Entre los instrumentos de mediación semiótica que define Cols (2001), y entendiendo la tarea como "las estructuras situacionales que dirigen el pensamiento y la acción de los alumnos" (Doyle, 1984,

¹ Se refiere al Sitio de Memoria Virrey Cevallos. Web oficial <https://ibit.ly/sqK3>

p.130), las/os formadoras/es comentan que de un ejercicio inicial donde se propone observar y comparar recursos o materiales didácticos sobre Derechos Humanos, luego piden al grupo que realicen dicha búsqueda de forma autónoma; es decir, que puedan ensayar criterios didácticos propios para elegir sus recursos de apoyo:

Hoy justamente apareció el tema del comic como un puente didáctico y estamos hablando de Maus², estamos viendo la posibilidad de trabajar con Maus ¿no? Es decir, cómo se puede hacer relecturas del nazismo (...) no en la repetición del discurso de lo mórbido sino en la reflexión (P2).

Me gusta llevarles a clase algunas actividades que trabajan Derechos Humanos o planificaciones de grupos de otros años. Les pido que las lean y en grupo puedan conversar si se imaginan implementándolas, cómo, qué necesitarían para hacerlo (...): ¿se pueden enseñar? ¿Y yo cómo haría, qué necesito saber y qué necesito hacer para enseñar este tema? (P4).

Entonces, a partir de los recursos desplegados, es posible complejizar el horizonte de la actividad cuyo objetivo primordial es que el/la estudiante se apropie del contenido trabajado. Fichas de cátedra, cuestionarios, reseñas, fichas biográficas, resúmenes e incluso las mismas producciones de los/as estudiantes de cohortes previas, se recuperan como un marco de referencia para orientar la tarea de escritura y estudio de los nuevos grupos:

[Hago] cuestionarios (P3).

Tengo armadas algunas fichas de cátedra tipo resumen y otras son directamente una mezcla de resumen y guía de lectura [que] trabajamos en clase como anticipaciones del texto. También tengo fichas de (P4).

Hay muchas cosas que las tuve que escribir (...) les haces un compendio una ficha de compendio de ciertos núcleos o les tenés que dar cinco textos, mínimo, que no van a leer. También tenemos que ver qué estudiante tenemos (P5).

Uno tiene que pensar en que por núcleo temático no sean más de... no mucho más de diez hojas, para exigirles la lectura. (P7).

Armé una guía de preguntas para varios textos que uso siempre (...). También cuando veo alguno que está bosquejado un trabajo lindo, le digo "che, ¿vos te animás a completarlo y me lo mandás por archivo?", y me mira y le digo, "porque yo esto lo uso con el cuatrimestre que viene (P9).

Respecto a las estrategias de evaluación, las/os formadoras/es utilizan diversidad de opciones que acompañan su intención de anticipar la instancia de final, con vistas a que acrediten satisfactoriamente la instancia curricular pudiendo recuperar el proceso formativo:

² Se refiere a la historieta escrita por Art Spiegelman, publicada originalmente en la Revista RAW.

Como trabajo final les pido que diseñen una microclase y la den al grupo total (...). Hacemos devoluciones sobre cómo vimos a cada uno "en escena" (P7).

Para mí la evaluación tiene que ver con que ellos piensen clases (...). Les pido que diagramen dos clases con una temática específica que ellos tienen que indagar, dar una fundamentación teórica (P8).

El final que no lo tengo resuelto para nada porque yo no sé tomar finales, pero les llevo unos chistes o viñetas y ellos empiezan a hablar sobre el contenido (P10).

[En el final] se hace el coloquio y cada uno va presentando, pero es algo mucho más relajado, en el sentido de que nadie va con esa idea de "hoy doy examen y no sé cómo me va a ir (P3).

En términos generales, las propuestas de diseño didáctico que aparecen buscan acercar a las/os estudiantes a situaciones propias del rol docente: trabajar en grupos para elaborar una secuencia de trabajo, seleccionar contenidos y recursos, presentar un tema, diseñar y coordinar actividades; es decir, ensayar tareas que los aproxime a aquello que más adelante se les va a pedir en las escuelas.

CONCLUSIONES

A partir del material de campo recogido y analizado deseamos plantear algunos nudos problemáticos relacionados con el abordaje de los Derechos Humanos en la formación docente que se vislumbran como ejes futuros de problematización tanto para la enseñanza y la revisión de los diseños curriculares como para la investigación en este campo.

Los Derechos Humanos, subsidiarios de la trayectoria formativa de quienes los enseñan.

En las propuestas formativas analizadas, encontramos una fuerte influencia de la formación inicial y continua del/la docente formador/a. Esto significa que los temas a los que se otorga mayor relevancia en su propuesta programática son aquellos sobre los cuales posee mayores recursos y/o dominio, ya sea en términos de su formación de grado y/o posgrado, por sus experiencias de desempeño profesional (dentro o fuera del campo educativo), y/o por prácticas sociopolíticas como militancia en partidos políticos, organizaciones sociales, espacios comunitarios, etc., vinculados con el campo de los Derechos Humanos. En este sentido, la libertad de cátedra y la amplitud de temas incluidos en los contenidos mínimos de la materia en el diseño curricular, constituyen los márgenes dentro de los cuales cada educador/a inserta su propuesta. Esto último, si bien es una riqueza, no siempre respeta los contenidos mínimos establecidos por los diseños curriculares y en ocasiones puede ser un obstáculo para lograr articular la labor con los/as docentes de otros espacios curriculares, a fin de evitar superposiciones y/o vacancias de contenidos.

Los Derechos Humanos como vulneración instituida, antes que praxis instituyente

En las prácticas de enseñanza la visibilización de los procesos de vulneración de los Derechos Humanos adquiere gran centralidad. Esta visibilidad forma parte de la tarea político-pedagógica de situar y contextualizar crítica, política, e históricamente a los Derechos Humanos. Aunque hay que señalar que no es la forma exclusiva de abordarlos. Es preciso complementar este abordaje con una puesta en discusión de todos los actores sociales, las políticas públicas y las prácticas sociopolíticas que éstas impulsan, que participan activamente en su promoción y efectivización. Este tipo de abordaje de los Derechos Humanos en la formación de los docentes resulta clave para que no queden asociados a una visión fatalista ("lo que nunca va a ser"), ni romántica ("lo que podrían llegar a ser"), ni melancólica ("lo que alguna vez fueron y no serán nunca más").

Los Derechos Humanos como contenidos específicos, pobremente articulados con "lo general" y "la práctica" durante la formación.

Se mencionan escasas experiencias, eventuales y/o actividades fallidas de articulación del propio espacio curricular con otros, especialmente con los Talleres que pertenecen al Campo de las Prácticas Profesionales. Este es un punto crítico a revisar para que las/os futuras/os docentes puedan "linkear" con intervenciones efectivas o / pensar / imaginar escenarios de práctica en los que ellos/as enseñen contenidos sobre Derechos Humanos aprendidos en el espacio de cátedra que cursan, y constituye un asunto sobre el cual los/as profesoras/es entrevistados/as transmiten gran preocupación.

Los Derechos Humanos: del derrotero histórico a la órbita escolar.

En la mayoría de los relatos se hace mención de las vacancias de saberes previos que tienen los/as estudiantes sobre el contexto histórico en el que surgen los Derechos Humanos, la historia reciente de nuestro país, las formas básicas de participación cívica y política, etc. Existe otra dimensión del asunto que se relaciona con las características de aquel saber que sí poseen las/os estudiantes. Asimismo, varios estudios (Carretero, 1993; Barreiro, 2018), muestran cómo las representaciones de niños/as, jóvenes y personas adultas respecto a procesos sociales y ciertos conceptos del campo de las Ciencias Sociales responden a anécdotas y datos sueltos, representaciones y construcciones sociales que a verdaderos entramados de sentido. Las/os formadoras/es concluyen en que la cobertura de los "baches" de saberes que presentan las/os estudiantes ralentiza el abordaje de los Derechos Humanos desde una perspectiva didáctica que permita a sus estudiantes aprender cómo enseñarlos. La solución pareciera responder a una lógica organizadora que va de lo general o macropolítico (reponer los Derechos Humanos en un plano histórico y teórico) a lo particular o micropolítico (situar los Derechos Humanos y su enseñanza en la escuela).

Los Derechos Humanos evaluados como pertinencia teórica (control de lectura) y como potencia técnica (planificación didáctica)

Existe una amplia coincidencia en las estrategias de evaluación utilizadas. Se realiza un primer examen presencial individual orientado a evaluar aspectos teóricos fuertes o nudos centrales de los temas abordados con la bibliografía, instancia que funciona además como indicador del compromiso de los/as estudiantes en las lecturas, su comprensión lectora y su producción autónoma de textos. Una segunda instancia de “bajada” de los contenidos a criterios didácticos centrados en la práctica docente, mediante la elaboración grupal de secuencias didácticas, microclases y actividades, pensadas para trabajar sobre los Derechos Humanos con alumnos/as de nivel primario. Vemos que la modalidad de evaluación acompaña la forma preponderante que aparece para transitar los contenidos durante la cursada de la materia: ir de la teoría como marco general a la planificación didáctica como forma de pensar la práctica docente.

Los Derechos Humanos como texto y contexto. Las/os formadoras/es también recuperan en su programación inquietudes de los/as estudiantes –especialmente aquellos más avanzados en la carrera–.

Estas aluden, por ejemplo, al abordaje de la diversidad en el aula, los procesos migratorios recientes y la discriminación expresada en prácticas de acoso entre pares. Otras temáticas como la resolución de conflictos, la violencia de género y la discapacidad en la escuela no fueron mencionadas (hubo una única alusión) como temas de interés y/o preocupación para las/os futuras/os docentes, a pesar de de que son problemáticas que en los últimos años se han instalado no solo mediáticamente, sino a partir de normativas específicas para su tratamiento en el sistema educativo.

En virtud de este análisis, encontramos en los relatos docentes aspectos que nos permitieron perfilar estas/os formadoras/es entrevistadas/os como identidades profesionales docentes de tipo *progresistas* (Vezub, Garabito, 2017), en tanto buscan encuadrar sus acciones formativas en un enfoque de enseñanza propio de la Educación en Derechos Humanos en virtud de los requerimientos normativos y contextuales contemporáneos. Para ello, realizan su selección de contenidos con criterios amplios, basadas/os en el conocimiento del perfil de estudiantes con quienes trabajan. Respecto al trabajo de programación didáctica, buscan combinar los modelos de enseñanza desde una formación explicativa-aplicativa, incursionando en una modalidad argumentativa-exploratoria de modo gradual, generando configuraciones de clase que faciliten la participación y puesta a prueba de criterios didácticos propios en las/os futuras/os docentes. De ese modo, aspiran a implementar una estructura problematizadora-conceptualizadora que potencie el pensamiento creativo y propositivo del grupo. A partir del uso de tareas de comprensión y de opinión, junto a una amplia batería de dispositivos pedagógicos, el énfasis durante los procesos de evaluación está puesto en la función formativa de ésta. En este sentido, una inquietud central señalada por

las/os formadoras/es parece ser que las/os estudiantes puedan tanto vincular propuesta formativa de la instancia curricular con los contenidos de otros campos de la formación, como proyectarla a futuro en sus espacios de inserción laboral.

Por lo compartido hasta aquí, coincidiremos en que no hay apoliticidad en el saber y en el hacer docente. Como dijo Phillipe Meirieu, la Pedagogía tiene que seguir siendo subversiva. Para ello, apostamos a cuestionar lo instituido sobre los Derechos Humanos en sus vías convencionales de acceso legal, política y teórica (Rabossi, 1990) desde otro lugar al que llamaremos la *trama práctica*, como una cuarta vía de acceso que articula las tres anteriores en la dimensión de la praxis. Esta vía es la que aparece, como se analizó en la palabra de las/os formadoras/es, mayormente tensionada. La *trama práctica* se constituye estrictamente a partir de las intervenciones educativas y opera como el soporte dinámico, móvil, sobre el cual se crean, recrean y disputan los sentidos de los saberes transmitidos que refieren a los Derechos Humanos. Dichos sentidos, construidos por los marcos regulatorios y prescriptivos existentes, reconstruidos por las/os docentes y las/os estudiantes que participan del proceso formativo, pueden o no encontrarse en el ámbito público de la clase, del mismo modo que –podríamos decir– no todos los hilos de una red se cruzan, aunque formen parte de un mismo tejido o trama. Esos diálogos, y la clase en tanto ámbito público privilegiado para su acontecer serán, seguramente, formas de subvertir lo dado.

REFERENCIAS

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Morata.
- Cols, E. (2001). *La programación de la enseñanza*. OPFyL, UBA.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Herrera Flores, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Atrapasueños.
- Morse, J. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Antioquía.
- O'Donnell, G. Estado, democratización y ciudadanía. *Nueva Sociedad* 128, 62-87.
- Rabossi, E. (1990). La teoría de los Derechos Humanos naturalizada. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales* 5, 159-171.
- Ricoeur, P. (2005) *Caminos del Reconocimiento. Tres estudios*. Trotta.
- Rodino, A. M. (2014). Pensar la educación en derechos humanos como política pública. *Revista de ciencias sociales*, 25, 129-139.
- Sánchez Rubio, D. (2015). Derechos Humanos, no colonialidad y otras luchas por la dignidad: una mirada parcial y situada. *Campo Jurídico* 3(1), 181-213.
- Santos, J. (2023). *Batallas políticas y desafíos pedagógicos: los Derechos Humanos en la formación docente del siglo XXI*. Educo.

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. – *Dossier* – 2023, Año 19
2(18), 101-118. Julio a diciembre. Santos, J. E. ¿Qué implica enseñar derechos
humanos en el nivel superior? Reflexiones a partir de la experiencia de
profesoras/es formadoras/es de maestras/os.

- Siede, I. (2013). *Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular* [tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Siede, I. (2020). Desafíos actuales de la educación en Derechos Humanos. *Olhares*, 8(2), 31-45.
- Siede, I. (2022). Los derechos humanos y su enseñanza. Programa Educación, Derechos Humanos y Memoria Colectiva del Consejo General de Educación. [Conferencia]. En línea <https://www.youtube.com/watch?v=Bv2oQLFhyTk>
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Vasilachis, I. (Comp.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vezub, L. (2019). Identidades profesionales del profesorado secundario en escenarios de conflictividad [ponencia]. XIII Jornadas de Sociología, UBA.
- Vezub, L. F. y Garabito, M. F. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 123-140. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1096>