

Batallas políticas  
y desafíos pedagógicos:  
los Derechos Humanos en la  
formación docente  
del siglo XXI





Batallas políticas  
y desafíos pedagógicos:  
los Derechos Humanos en la  
formación docente  
del siglo XXI

JULIETA E. SANTOS

**EDUCO**

Editorial de la Universidad Nacional del Comahue  
Neuquén - 2023

**Santos, Julieta E.**

Batallas políticas y desafíos pedagógicos: los Derechos Humanos en la formación docente del siglo XXI / Julieta E. Santos; prólogo de Taty Almeida. - 1a ed. - Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue. Editorial Universitaria del Comahue, 2023.

231 p.; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-604-633-6

1. Derechos Humanos. 2. Política. 3. Educación. I. Taty Almeida, prolog. II. Título.

CDD 370.13

El **Consejo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue** avaló la publicación del libro “Derechos Humanos y Formación Docente”, de Julieta Santos, presentado por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.

**Miembros académicos:** Dra. Adriana Caballero - Dra. Ana Pechén - Dr. Enrique Mases

**Presidente:** Mg. Gustavo Ferreyra

**Director Educo:** Lic. Enzo Canale

**Secretario:** Com. Soc. Jorge Subrini

**Disposición N° 109/21**

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

©2023 – **EDUCO**- Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén – Argentina

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin el permiso expreso de EDUCO.

## PRÓLOGO

Las Madres de Plaza de Mayo hemos recorrido un largo camino, cuarenta y cinco años de lucha en la búsqueda de Memoria, Verdad y Justicia. Este camino, hubiera sido imposible de recorrer sin el acompañamiento de tanta gente comprometida con la defensa de la dignidad humana, especialmente por tantos maestros y maestras que desde su lugar de trabajadores/as de la educación construyeron una Pedagogía de la Memoria para explicar el espanto y multiplicar la esperanza.

Las marcas que dejaron en nuestra sociedad la dictadura y el Terrorismo de Estado son aún muy visibles y se expresan lamentablemente en crueles actitudes negacionistas, algunas veces por ignorancia, otras por formaciones no muy claras o confusas con respecto a nuestro pasado reciente, como la asimilación de la Teoría de los dos demonios.

Nos reconforta saber y comprobar que Julieta Santos ofrece este trabajo académico, realizado con tanta pasión y profesionalismo, en donde propone profundizar la formación inicial de nuestras queridas y queridos docentes.

Sin duda, el territorio de los Derechos Humanos es un territorio siempre en disputa. Así lo entendemos Las Madres y los Organismos de Derechos Humanos, cuando advertimos públicamente que no se cumplen o se violan los Tratados y tantas leyes, y que por ello están en riesgo permanente las condiciones de vida de millones de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad por su pertenencia social. Lo advertimos también cuando demandamos del Estado la efectividad de políticas públicas para garantizar el acceso gratuito a la educación, convencidas que eso ayudará a fortalecer la convivencia democrática.

Este libro describe con probada investigación que hay nudos problemáticos, avances y retrocesos, y que ellos dependen de decisiones políticas e ideológicas sobre lo que significa el desafío de “aprender para enseñar a enseñar” Derechos Humanos. Ayuda a fortalecer a las y los futuros docentes cuando propone el conocimiento de sus derechos como “agentes responsables de hacer Estado, como trabajadoras/es y como ciudadana/os”, indagando de qué manera incorporan los contenidos durante la formación de su propia identidad docente, para cuestionar desde allí las interpretaciones del orden establecido.

Es interesante encontrar cómo Julieta formula las claves pedagógicas para discernir entre “los valores individuales establecidos, y los Derechos Humanos tan

necesarios a la hora de considerarlos como piso de lo colectivo”.

Sin duda, la Educación y los Derechos Humanos van de la mano cuando se trata de proponer un mundo igualitario para todas y todos, con justicia legal, sin odios ni justicia por mano propia, en el que la convivencia democrática, la justicia social, el amor, la solidaridad y la paz sean el faro construido por la docencia para quienes vienen llegando.

**Taty Almeida**

Madre de Plaza de Mayo Línea Fundadora





## A MODO DE PRESENTACIÓN

Todos los frentes que disputa la educación como derecho constituyen, para quienes formamos parte del vasto campo de la formación docente, un territorio de lucha donde se expresa nuestra condición humana como agentes políticos/as (Arendt, 2007). Allí *aparecemos* y, al decir de Phillipe Meirieu (2006), es donde la Pedagogía tiene la posibilidad de poner a trabajar su capacidad subversiva. Las injusticias, las postergaciones, los lugares pre-asignados a los sujetos, la potencia performativa de los discursos, la densidad aplastante de las representaciones sociales, la rueda devastadora de la exclusión social, las múltiples formas de discriminación que están naturalizadas y operan cotidianamente, todos son procesos socio-históricos donde es posible subvertir la linealidad de sus lecturas, cuestionar las interpretaciones sobre el orden establecido de las cosas y ensayar de forma colectiva otros horizontes.

En este libro, comparto el resultado de varios años de trabajo donde el diálogo entre la investigación y la experiencia profesional en el ámbito de la formación docente, me permitieron dirigirle algunas preguntas al campo y ensayar líneas posibles de indagación. En

particular, me enfoqué en el lugar de los Derechos Humanos en los procesos de formación docente inicial. El interés por abordar este tema comienza con mi recorrido como profesora del Nivel Superior, junto a los interrogantes que aún acompañan esa práctica: ¿qué significa ser parte de la vida académica y el recorrido intelectual de tantas/os futuras/os docentes, qué responsabilidades éticas, políticas y profesionales la orientan? ¿Cuáles son los vasos comunicantes entre la gestión de políticas públicas y las acciones propias de la formación docente?

La relevancia del tema abordado se inscribe en un proceso internacional del cual nuestro país viene formando parte: la inclusión de los Derechos Humanos en las prescripciones curriculares para todos los niveles y modalidades educativas como un contenido específico a enseñar. En este trabajo, centramos nuestro análisis en la propuesta formativa de docentes para el nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para indagar: ¿en qué contexto –político, normativo, social, cultural– ingresan los Derechos Humanos en el currículum de esta carrera? ¿Con qué finalidades formativas? ¿Cómo se expresan dichas prescripciones en las prácticas de enseñanza de las/os profesoras/es que forman a las/os futuras/os maestras/os?

Dados los fines de divulgación que orientan esta publicación, los aspectos metodológicos del trabajo –el tema, los objetivos, el problema de investigación y las

dimensiones diseñadas para su análisis– podrán ser consultados en el Anexo I incorporado al final del libro.

En el Capítulo 1, *El contexto político y normativo de los Derechos Humanos para su enseñanza*, se despliegan las coordenadas conceptuales que sustentan la concepción de Derechos Humanos a la que suscribimos. Se presenta también un diagnóstico sucinto sobre el estado de situación de los Derechos Humanos en distintas escalas (internacional, regional y nacional), desde la mirada de actores institucionales y sociales diversos. Seguidamente, se reponen aquellos instrumentos de protección de los Derechos Humanos que hacen mención explícita al derecho a la educación. Finalmente, se incluye un breve análisis de los lineamientos de la política educativa reciente para la formación docente de profesoras/es de nivel primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, atendiendo especialmente el lugar de los Derechos Humanos en el diseño curricular.

El capítulo 2, *El desarrollo curricular de la formación docente: un asunto político-pedagógico*, presenta el contexto teórico desde el cual se formulan las dimensiones de análisis de nuestro problema de investigación. Estas son: la identidad profesional docente, los enfoques para la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación docente, y la programación de la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación docente. En este contexto, la tarea de desarrollo curricular es presentada como un territorio dinámico,

donde las y los diferentes actores involucrados participan activamente en la disputa por representar y legitimar, en la arena política de la educación pública, intereses y perspectivas propias, en este caso referidas al lugar de los Derechos Humanos en la formación docente y los procesos que efectivizan su transmisión.

El capítulo 3, *Las perspectivas de las/os profesoras/es formadoras/es sobre la enseñanza de los Derechos Humanos*, retoma las dimensiones de análisis y presenta los procesos de interpretación efectuados sobre el material de campo. Las concepciones que despliegan las/os docentes entrevistadas/os, se articulan en función de sus planteos sobre la identidad profesional docente, la enseñanza de los Derechos Humanos en el nivel superior y lo que implica programar dicha tarea en espacios formativos. Por último, se presenta, a modo de síntesis del capítulo, una sistematización general a partir de un cuadro conceptual que entrecruza las dimensiones trabajadas.

Para finalizar este recorrido, las *Conclusiones y aportes para la formación docente* del capítulo 4 describen un conjunto nudos problemáticos vinculados a la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación docente. En esta formulación encontramos la manera de contribuir con algunos aportes para promover el debate con las y los colegas, sugiriendo nuevos interrogantes y posibles indagaciones vinculadas con este tema.

# CAPÍTULO 1

El contexto político y normativo  
de los Derechos Humanos  
para su enseñanza



## i) Los Derechos Humanos como territorio de disputas

Tal vez *humano* sea el nombre que damos a ese proceso que surge en el momento en que somos criaturas vivas rodeadas de otras criaturas, pero insertas en formas de lo vivo mucho más amplias.

*Judith Butler*

Hoy en día, los Derechos Humanos ya no son una novedad. Su trayectoria podría rastrearse, acaso, hasta el primer momento en la historia de la humanidad en que se hizo pública una pregunta estricta por lo justo y lo digno. Esta pregunta es profundamente filosófica pero también política y jurídica, y se ha inscrito en la historia mediante sucesos, procesos y acontecimientos sociales que la moldearon como una cuestión radicalmente humana. La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano aprobada en Francia el 26 de agosto de 1789 por la Asamblea Nacional<sup>1</sup>, enarbola la estrategia moderna triunfante al expresar, en 17 artículos, aquellas aspiraciones fundamentales en materia de derechos y deberes –con especial énfasis en las garantías– que el soberano estaría obligado a garantizar, bajo una forma inédita de organización sociopolítica y económica: el

---

<sup>1</sup> Este documento fue elaborado por representantes del pueblo francés sin participación de representantes de otros puntos del planeta. Por tal motivo su aspiración de universalidad es restringida. No obstante, se lo considera como un antecedente de alto impacto en todo el mundo.

Estado liberal. Esta Declaración comienza afirmando que “los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos” (artículo 1º) y finaliza diciendo que “siendo la propiedad un derecho inviolable y sagrado, nadie puede ser privado de ella sino cuando la necesidad pública legalmente constatada, lo exige claramente y con la condición de una indemnización justa y previa” (artículo 17º). No siempre se lo menciona pero el lugar de las mujeres en este proceso fue mutilado, literalmente: el destino de Olympe de Gouges, quien redactó una Declaración de los Derechos de las Mujeres y la Ciudadana<sup>2</sup>, fue la guillotina. En ese documento expresó como reivindicación la necesaria autonomía y emancipación de la mujer respecto al hombre en materia de derechos e igualdades jurídicas<sup>3</sup>.

Ya en el siglo XX la situación fue diferente, la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada en 1948 recibió el inteligente aporte de muchas mujeres que, siendo parte del proceso de redacción de la Carta Universal<sup>4</sup>, encontraron la estrategia para que, por ejemplo, la referencia al sujeto de derechos no se

---

<sup>2</sup> Con este gesto parafraseaba el título de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789.

<sup>3</sup> En particular, aquellas referidas al usufructo de la propiedad, el acceso a la educación, el ejercicio de funciones públicas y la ruptura de jerarquías en las instituciones religiosas y familiares.

<sup>4</sup> En esta ocasión, la representación mayoritaria en la Asamblea fue de los países que habían participado de la alianza triunfante en la Segunda Guerra Mundial, sin representación de los países vencidos y las colonias.



restringiera con exclusividad al “hombre” como término representativo de todas las personas<sup>5</sup>. Esto nos muestra que el derecho, como todo discurso, en aquello que define deja también expresadas un sinnúmero de exclusiones. Referirnos a los Derechos Humanos como territorio de disputas nos permite entonces identificarlos como dispositivos complejos, dinámicos, estratégicos, que expresan luchas de poder entre los actores políticos que se ocupan de su definición. Precisamente, dice Norma Michi que el territorio es

un espacio político fundado en el poder (entendido como relación) construido por la ideología (como una de las lecturas posibles de ese espacio) y por una determinada relación social. Esas relaciones sociales marcadas por la conflictualidad son las que hacen del espacio un territorio y, a la vez, el espacio y el territorio posibilitan la realización de las relaciones sociales (Michi, 2010, p.42).

En las primeras versiones de estas luchas, la posibilidad de nombrar un sujeto de derechos que arrebatase a la corona el derecho de muerte y el poder de vida (Foucault, 1975) fue el puntapié para una construcción sin precedentes:

Desde la Paz [de Westafalia] que sucedió a la Guerra de los Treinta Años, cada rey fue considerado “soberano” y

---

<sup>5</sup> Una versión de este proceso elaborada por la ONU puede consultarse en: <https://tinyurl.com/y5rnho4c>

los monarcas de otros países no podrían intervenir legítimamente en sus asuntos internos. La historia muestra que este principio no terminó con las guerras de Europa, pero sí dio sustento normativo a un ordenamiento internacional basado en el tratamiento entre iguales, sin Estados supeditados a ninguna voluntad supraestatal. Allí se iniciaba un ciclo abierto durante tres siglos, hasta que 1948 marca el hito decisivo de su declive (Siede, 2013, p.143-144).

La ciudadanía moderna, entonces, se erigió exacerbando el nacionalismo para fortalecer la pertenencia a un Estado garante de derechos, con la consecuente desprotección frente a su arbitrariedad. El conocimiento y repudio internacional a las atrocidades cometidas por esos Estados durante la primera mitad de siglo XX, junto a un complejo proceso de concientización respecto a la dignidad de las personas, nos hablan de los Derechos Humanos como praxis donde “el valor de la vida se inventó o se redescubrió luego de ser negada en extremo” (Raffin, 2010). En este sentido, entendemos que toma relevancia el estudio de los Derechos Humanos desde una triple vía: como cuestión legal, en tanto se dispone un sistema normativo positivo, supraestatal, vinculante, jerarquizado, orgánico y organizado en instituciones con jurisprudencia, que prevé sanciones y define sujetos de derechos tanto individuales como grupales. Como asunto político, dado que tensiona la concepción de soberanía estatal y proyecta un control internacional sobre las relaciones entre los Estados, y de

éstos con su ciudadanía. Y como desafío teórico, pues intenta definir fines y valores universales, consensuando posiciones humanísticas sobre el hombre y el bien común (Rabossi, 1990).

Consideramos que este trabajo se aloja en esa triple vía de acceso a la cuestión de los Derechos Humanos. En primer lugar, porque los instrumentos internacionales de protección de los Derechos Humanos han sido incorporados progresivamente en nuestra legislación interna, pasando a formar parte del corpus normativo que prescribe las exigencias y condiciones a las que deberían responder nuestros contextos. Parte de estas incorporaciones se relacionan con derechos estrechamente vinculados al campo educativo. En segundo lugar, porque esas prescripciones que expresan los compromisos y obligaciones de los Estados con sus ciudadanos/as, están impelidas a articularse en propuestas estatales en términos de políticas públicas con distinto alcance y efectividad –especialmente como planes, programas y proyectos–. Desde esta perspectiva, tanto en la región como en nuestro país el enfoque de derechos funciona como fundamento de las decisiones de Estado en materia de políticas públicas educativas y traduce (con diferencias, en función de las gestiones de turno) en términos de estrategias y líneas de acción, aquello que años atrás podía quedar relegado al ámbito de lo declarativo. En tercer lugar, porque las vías anteriores –lo legal y lo político– constituyen una trama

de confluencia entre discursos de disciplinas variopintas que se ocupan de estudiar, problematizar y sistematizar distintos tipos de datos, informaciones, saberes, reflexiones, experiencias, recursos, etc., vinculados con el amplio y complejísimo campo de los Derechos Humanos. Por ello mismo, son el campo educativo y sus discursos pedagógicos los que se ven también interpelados por la necesidad de producir y aportar sus propios saberes al respecto.

Contra consignas como “los Derechos Humanos son una entelequia”, “están pero nunca se cumplen”, “son un discurso vacío que no se hace realidad” y otras similares, nos debemos la tarea de contextualizar su surgimiento, vigencia y paulatina progresividad. Para ello, partimos de una perspectiva crítica de los Derechos Humanos que nos permita analizarlos en el contexto internacional, regional y nacional en términos de invención (Foucault, 1975), como ruptura, como puro comienzo y praxis inaugural. Para Raffin (2006) los Derechos Humanos pertenecen al universo de las constituciones por la vía de las declaraciones y se trata de las prerrogativas y los privilegios que fueron arrancados al rey. Asimismo, ponen en relieve el vínculo entre el sujeto y los Derechos Humanos como llave de acceso a una problemática de la vida activa o práctica contemporánea: a través de la necesidad de fundamento de los Derechos Humanos, se está obligando al mismo tiempo a encontrar un fundamento al sujeto.

¿En qué medida somos capaces, como humanidad, de aprender sobre las atrocidades y miserias cometidas en el pasado para no perpetrarlas nunca más (Hobsbawn, 1995)? Si es cierto que asistimos a una “florecente cultura de Derechos Humanos” (Rabossi, 1990, p. 159), entonces esta tarea se vuelve especialmente sensible pensar el proceso político que pone en relación los Derechos Humanos con la educación.

## ii) La mirada de diversos organismos internacionales de protección de los Derechos Humanos en el mundo, la región y Argentina

En el contexto internacional actual y en términos de avance, se destaca la creciente sofisticación de los instrumentos de protección de los Derechos Humanos y la creación de los diferentes sistemas y mecanismos para su monitoreo (a nivel internacional, interamericano, africano y europeo). En este sentido se puede hablar de un “intenso proceso de internacionalización y estandarización de los Derechos Humanos en el mundo” (de Dienheim Barriguete, 2009). No obstante, durante los últimos años asistimos en Europa Occidental a un recrudecimiento de los programas de ajuste en las economías junto al fortalecimiento de las tendencias políticas conservadoras, que se traducen en medidas que limitan sensiblemente la accesibilidad a derechos civiles y políticos básicos, con el consecuente perjuicio que ello

representa para los derechos económicos, sociales y culturales para amplios sectores de la población –por ejemplo, la Ley Orgánica de protección de la seguridad ciudadana (2015), también conocida como Ley Mordaza de España; la Ley Antiterrorista (2018) de Francia; las políticas de inmigración, asilo y control de fronteras de la Unión Europea desde la crisis migratoria de 2015 a esta parte, etc.–.

Sobre África, la ONU reconoce la complejidad del territorio para la elaboración de un diagnóstico certero pero informa una serie de avances en materia de derechos en la región, fundamentalmente un crecimiento económico del 4% en 2014 y avances relativos respecto al lugar de las mujeres en términos de igualdad de género y procesos de descolonización paulatinos desde el final de la Segunda Guerra Mundial a esta parte. Respecto a los desafíos a afrontar, estos fueron plasmados en el año 2015 en una agenda común proyectada hasta 2063, ratificada por jefes de Estado y la conducción de la Unión Africana. Lo cierto es que las problemáticas en la África Subsahariana que reconoce este organismo no dejan de ser contundentes: el 41% de la población vive en la pobreza extrema, el 20% de los/as desempleados/as son personas jóvenes, la agricultura representa el 60% del empleo y en el 2020 cerca de 250 millones de africanos/as se podrían enfrentar con la escasez de agua. Por otro lado, cabe mencionar aquello que organizaciones no gubernamentales como Amnistía Internacional y Ayuda

en Acción consideran de carácter urgente –además de las históricas violaciones a los Derechos Humanos de todas las generaciones, ya identificadas–: resolver la persecución de defensores y defensoras de los Derechos Humanos en la región, como así también combatir el ataque a la libertad de expresión y el uso de las fuerzas represivas del Estado para sofocar el derecho a la manifestación y la protesta pacífica. La situación de África, como la de Medio Oriente, es de las que resultan más difíciles de conocer e interpretar para estas latitudes.

En el mapa regional, en América del Sur y Centroamérica ciertos problemas crónicos en las –ya no tan jóvenes– democracias siguen pagándose con la calidad de vida de la ciudadanía, especialmente de niñas, niños y mujeres. Los escandalosos índices de pobreza e indigencia acelerados desde 2015 y profundizados con los efectos de la pandemia por COVID-19, junto a la profundización de las desigualdades entre sectores de la sociedad en el acceso a bienes y servicios básicos<sup>6</sup>; la segregación de los pueblos originarios, su persecución y el desconocimiento sistemático de su derecho al territorio, a la autodeterminación cultural, económica y

---

<sup>6</sup> “A partir de 2015 los niveles de pobreza y especialmente de pobreza extrema, aumentaron. En 2018, alrededor del 30,1% de la población regional estaba bajo la línea de pobreza, mientras que un 10,7% se encontraba bajo el umbral de la pobreza extrema. Esto significa que aproximadamente 185 millones de personas se encontraban en situación de pobreza, de las cuales 66 millones estaban en situación de pobreza extrema” (CEPAL, 2019, p. 17).

política<sup>7</sup>; la violencia contra las niñas y mujeres en todos los ámbitos que reconoce la normativa regional e internacional<sup>8</sup>; los largos procesos de conflicto armado y los desplazamientos de poblaciones enteras que produce<sup>9</sup>; la violencia global y el terrorismo económico ejercido por una soberanía como Estados Unidos, que presiona en materia de política y economía en el ámbito internacional aunque no adscribe a tratados y

---

<sup>7</sup> Algunos organismos oficiales matizan estos conflictos cuando afirman que “en la última década la región ha experimentado un cambio en cuanto al reconocimiento de derechos de la tierra de las comunidades indígenas, pasando de la negación al reconocimiento legal, en algunos países incluso avalados por sus Constituciones, como es el caso de Bolivia y Ecuador. Se trata de un elemento diferenciador de la región a nivel mundial. Sin embargo, existen brechas entre la implementación y el reconocimiento de los derechos territoriales de los pueblos indígenas debido a limitaciones y contradicciones en sus políticas” (FAO, 2015). Incluso el Banco Mundial, organismo fuertemente influenciado por los intereses de Estados Unidos, plantea que el 14% de los pobres de América Latina y el 17% de los extremadamente pobres pertenecen a pueblos originarios y “enfrentan a grandes desafíos para acceder a servicios básicos y adoptar nuevas tecnologías, ambos aspectos claves en sociedades cada vez más globalizadas” (Banco Mundial, 2017).

<sup>8</sup> El Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe señala que cerca de 2800 mujeres fueron asesinadas en el año 2017 por razones de género en 23 países de América Latina y el Caribe (OIG-CEPAL, 2017). Para un informe exhaustivo se puede consultar, *Violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe. Análisis comparativo de datos poblacionales de 12 países*. PMS-OPS (2014).

<sup>9</sup> Tal es el caso de Colombia donde no se alcanza su resolución mediante procesos de paz efectivos y estables. Para conocer un estado de situación actualizado, puede consultarse el Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas sobre la situación de los Derechos Humanos en Colombia (ONU, 2020).



convenciones internacionales fundamentales para la protección y efectivización de los Derechos Humanos básicos de su población, mientras implementa ocupaciones ilegales de territorios enmascaradas en políticas internacionales de democratización, entre otros, son ejemplos concretos y lamentables de las limitaciones que todavía tiene la legislación internacional de protección de Derechos Humanos.

Otros procesos también expresan el debilitamiento de las instituciones democráticas en nuestra región:

1) La proliferación de golpes de Estado blandos (ejemplos: Honduras, Paraguay, Brasil) y duros (ejemplo: Bolivia), 2) la persecución judicial de opositores políticos (ejemplos: Brasil, Ecuador, Colombia, Argentina, Venezuela), la feroz represión de la protesta social (ejemplos: Ecuador, Chile, Colombia, Nicaragua, Venezuela) y 4) la manipulación mediática e informática. Además, el deterioro democrático genera como consecuencia un fenómeno imprevisible poco tiempo atrás: el resurgimiento de las fuerzas militares y policiales como actores fundamentales en el devenir político de la región. En efecto, las fuerzas militares y policiales participan activamente en todos los grandes conflictos registrados en América Latina desde 2018 en adelante (Bistoletti, 2019, p. 13).

Si pensamos en la experiencia de nuestro país, consideramos que la cuestión de los Derechos Humanos cobra consistencia al situarla en el marco de las diversas luchas que ha encarnado el movimiento de Derechos

Humanos, especialmente durante las últimas décadas. Sobre la situación reciente del país en esta materia tomaremos tres aportes: la mirada de los organismos internacionales de protección de los Derechos Humanos, los informes de las organizaciones internacionales para la lucha por los Derechos Humanos, y la perspectiva de las organizaciones nacionales que accionan en el mismo sentido.

Es sabido que la ONU realiza periódicamente, mediante diferentes órganos especializados, el seguimiento sobre el cumplimiento y/o vulneración de los Derechos Humanos en los países que suscriben a sus instrumentos. Aquí retomamos detalles de los informes más recientes referidos a los derechos de las mujeres (2016), a los derechos económicos, sociales y culturales (2018), y a los derechos de la niñez y la adolescencia (2018).

El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, en su informe del año 2016, señala como preocupaciones acuciantes en Argentina el incremento de los femicidios; la poca accesibilidad ciudadana a información sobre los dispositivos disponibles para acoger a víctimas de violencia de género, sobre todo mujeres de edad avanzada, y/o migrantes, y/o de minorías étnicas, y/o refugiadas, y/o con discapacidad; los delitos “motivados por prejuicios contra las personas lesbianas, bisexuales, transgénero e intersexuales, en particular los informes de hostigamiento por parte de la policía, los

asesinatos de mujeres transgénero y el asesinato de activistas lesbianas, bisexuales, transgénero e intersexuales, y la falta de datos estadísticos sobre el número de denuncias de ese tipo de delitos (...). Se recomienda, entre una amplia gama de señalamientos, que el Estado parte “vele por que las organizaciones de mujeres y otras organizaciones no gubernamentales participen en el diseño y la supervisión de la aplicación de las políticas de igualdad de género”; se redoblen los “esfuerzos destinados a erradicar las actitudes y los estereotipos sexistas manifestados por las autoridades públicas en los tres poderes del Gobierno”, se “combata la entrada de niñas en la prostitución y su explotación, en particular luchando contra la pobreza, como una de sus causas”.

En relación al derecho a la educación, el Comité expresa su preocupación respecto al “elevado número de niñas que abandonan la escuela debido a embarazos precoces y la escasa aplicación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en las provincias”, “la insuficiente representación de las mujeres y niñas en disciplinas dominadas tradicionalmente por los hombres”, “el escaso índice de matriculación y las consecuentes elevadas tasas de analfabetismo entre las mujeres y las niñas indígenas, debido a las obligaciones domésticas y de cuidado de otras personas a las que tienen que hacer frente, su contratación como trabajadoras en hoteles o como trabajadoras sexuales, y

la prioridad que se concede a los niños en materia de escolarización” (ONU, 2016, p.12).

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, describe en su informe del 2018 la preocupación por los recortes aplicados al gasto social como consecuencia del proceso inflacionario y por “la pobreza estructural, que se mantiene en un piso del 25 al 30% de la población, inaceptable para un país con el nivel de desarrollo del Estado parte”, indicando entre las recomendaciones más importantes para el 2019, “asegurar las líneas presupuestarias relacionadas con la inversión social en los grupos más desfavorecidos y facilitar una implementación efectiva y sostenible de las políticas públicas para garantizar sus derechos económicos, sociales y culturales”, además de “aprobar e implementar el presupuesto nacional haciendo todos los esfuerzos para evitar medidas regresivas y asegurando que el presupuesto contenga un enfoque de Derechos Humanos y género” (ONU-CDESC, 2018, p. 2).

El Comité de los Derechos del Niño recomienda fortalecer la institucionalidad del Consejo Federal de Niñez, de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia y sus homólogos provinciales para asegurar el alcance de la Ley N° 21.061. También, manifiesta su gran preocupación por las condiciones de hacinamiento, tortura y violencia institucional que padecen niñas y niños en centros de cuidados alternativos y contextos de encierro; insta al Estado a que “defina partidas presupuestarias para los

niños desfavorecidos o marginados, en particular para los niños con discapacidad y los niños indígenas, que puedan requerir medidas sociales afirmativas, y vele por que esas partidas presupuestarias estén protegidas incluso en situaciones de crisis económica, desastres naturales u otras emergencias”; “redoble sus esfuerzos para erradicar las causas profundas de la mortalidad de lactantes, especialmente en las familias más vulnerables, en particular las que viven en comunidades indígenas y zonas remotas”; “tome medidas para erradicar el uso desproporcionado de la fuerza contra los niños y adolescentes por parte de las fuerzas de seguridad, y adopte medidas urgentes para poner fin a las intervenciones policiales en el ámbito escolar”; “introduzca mecanismos de detección temprana y denuncia de casos de violencia y abuso sexual por parte de los padres, familiares o cuidadores, en estrecha colaboración con las organizaciones dirigidas por niños y otras organizaciones que se ocupan de los derechos del niño”; “elabore y aplique un protocolo de atención de la salud basado en los derechos para niños intersexuales” y se asesore adecuadamente a su familia; y en lo referido específicamente a la educación “adopte medidas para combatir la elevada tasa de deserción escolar, especialmente en la enseñanza secundaria, teniendo en cuenta los obstáculos para acceder a la educación debidos a las desigualdades socioeconómicas”; y “establezca una estrategia para combatir la intimidación

y el acoso, incluido el ciberacoso, que abarque la prevención, mecanismos de detección temprana, el empoderamiento de los niños y los profesionales, protocolos de intervención y directrices armonizadas para la reunión de datos relacionados con los casos” (ONU, 2018, p.3-13).

La organización internacional *Human Rights Watch* centra sus informes sobre Argentina en los ataques al derecho a la libertad de expresión, los abusos de las fuerzas de seguridad tanto en la vía pública como en contextos de encierro, la persecución de la protesta social, la represión policial, la violencia endémica contra las mujeres y las disidencias sexuales, la vulneración de los derechos de los pueblos originarios, además de resaltar hechos que nunca fueron juzgados internamente (como el atentado a la AMIA ocurrido en 1994) y deudas históricas referidas a los juicios por las violaciones de Derechos Humanos cometidas durante el proceso de terrorismo de Estado (1976-1983)<sup>10</sup>.

En el caso de Amnistía Internacional, la crítica más radical al período 2017-2018 es que “las mujeres y las niñas tenían dificultades para acceder a un aborto legal. Se siguió criminalizando y discriminando a los pueblos indígenas. Los derechos de las personas migrantes sufrieron retrocesos importantes” (2018, p.93).

Para el Centro de Estudios Legales y Sociales, en las últimas décadas ha sido clave el proceso de articulación

---

<sup>10</sup> Disponible en <https://tinyurl.com/y5rnho4c>

entre entidades, organizaciones y organismos vinculados a la lucha por los Derechos Humanos, como así también los procesos de creciente reconocimiento e institucionalización de éstos en diferentes carteras nacionales mediante políticas de Estado específicas:

Ciertas condiciones institucionales pueden facilitar las prácticas de confluencia, como sucedió con la reforma constitucional de 1994, que fue un punto de acumulación de un conjunto de reclamos históricos (del movimiento de Derechos Humanos, feminista, indígena, ambientalista, de consumidores) y ofreció herramientas para la articulación entre activismos.

El compromiso estatal con agendas de Derechos Humanos, como el que se produjo en los primeros años de la pos transición o entre 2003 y 2015 en relación con el proceso de memoria, verdad y justicia, genera efectos multiplicadores en la sociedad y habilita espacios de convergencia (CELS, 2019, p.211-212).

En su informe 2018<sup>11</sup>, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) retoma el estado de situación de procesos de larga data como los juicios por las violaciones de Derechos Humanos perpetradas por el Estado durante la última dictadura, y el saldo de las políticas de gobierno llevadas adelante por la gestión de Mauricio Macri hasta ese momento. El informe es absolutamente preocupante: demoras en la sustanciación de procesamiento a los responsables del terrorismo de

---

<sup>11</sup> Disponible en <https://ibit.ly/oD-j>

Estado durante la última dictadura cívico-militar<sup>12</sup>; desmantelamiento de las políticas de memoria “expresado en el despido de cientos de compañeros en los diversos ministerios que tomaban la especificidad de Derechos Humanos, ya sea en Memoria o en búsqueda de archivos, digitalización, en su área de gobierno” (p. 4); un avance preocupante del negacionismo histórico como ideología neoconservadora y el retroceso deliberado de la aplicación de la Ley N° 27.217<sup>13</sup>; modificaciones en la doctrina de seguridad nacional y política de defensa<sup>14</sup>, que implican considerar como amenaza externa asuntos como narcotráfico, indigenismo, crimen organizado, etc.; criminalización de la protesta desde un paradigma represivo que implica un serio retroceso en términos de políticas de Derechos Humanos; violencia institucional y represión callejera en manos de las fuerzas de seguridad (conocida como “doctrina Chocobar<sup>15</sup>”); persecución a

---

<sup>12</sup> “Al 15 de septiembre de 2018 se registraban 1311 imputados libres y 1015 detenidos, de los cuales 617 (64%) se encuentran cumpliendo arresto domiciliario” (p.3).

<sup>13</sup> Esta ley plantea la creación de una Comisión Bicameral que investigue los actores beneficiados con las medidas económicas y financieras tomadas durante la dictadura cívico-militar.

<sup>14</sup> El Decreto de Cambiemos N° 683/2018 habilitaba a las Fuerzas Armadas a incluir “hipótesis vinculadas con la seguridad interior en su doctrina, equipamiento y otros importantes aspectos, como la producción de inteligencia” (p.6). Fue derogado por el Decreto N° 571/2020 con la actual gestión del gobierno nacional.

<sup>15</sup> El 8 de diciembre de 2017 en el barrio porteño de La Boca, luego de robar una cámara fotográfica y apuñalar a un turista extranjero, Juan Pablo Kukoc, fue interceptado y retenido en el piso por dos



personas migrantes e inmigrantes; recortes en las políticas públicas educativas y sociales; entre muchas otras vulneraciones descritas.

Este breve repaso por la situación de los Derechos Humanos en el mundo, en la región y en Argentina, desde los aportes de diferentes organismos e instituciones, tiene como intención dar cuenta del territorio de disputas que constituyen. Esta posibilidad está dada en parte por la creciente sofisticación de los instrumentos de protección de los Derechos Humanos. Veremos a continuación de qué manera proceso de robustecimiento del aparato jurídico se consolidó desde la segunda mitad del siglo XX a esta parte, especialmente en lo referido al derecho a la educación y la Educación en Derechos Humanos como enfoque para el diseño de políticas públicas educativas.

---

transeúntes que habían presenciado el hecho. Poco después, el efectivo de la policía bonaerense de apellido Chocobar se hizo presente en el lugar y fusiló al joven que estaba reducido en el piso. Para ello utilizó su arma reglamentaria, estando fuera de servicio. La acción ilegal de este agente fue vergonzosamente celebrada por el entonces presidente de Argentina, Mauricio Macri, y utilizada por la entonces Ministra de Seguridad Patricia Bullrich para validar el uso ilegítimo de la represión contra la ciudadanía. Desde entonces la expresión “Doctrina Chocobar” designa el paradigma que respalda este tipo de acciones por parte de las fuerzas de seguridad.

### iii) El marco normativo internacional, regional, nacional y jurisdiccional referido a la educación como derecho humano y a la Educación en Derechos Humanos

En este apartado, la primera sección presenta un recorrido por la legislación que, con diversos alcances, afirma la educación como un derecho humano impostergable a la vez que erige a los Derechos Humanos como un contenido obligatorio de la enseñanza. En la segunda sección, se introducen algunas reflexiones e implicancias de este contexto normativo para la formación docente.

#### **El derecho a la educación y la Educación en Derechos Humanos en documentos internacionales**

Desde mediados del siglo XX se ha puesto en vigencia una gran cantidad de instrumentos y documentos oficiales para la protección, promoción y efectivización de los derechos de las personas. Este marco compromete a los Estados, de forma progresiva, en su responsabilidad de velar por la integralidad de los Derechos Humanos. En esta sección, se presentan por orden cronológico y nivel de injerencia (internacional, regional, nacional y jurisdiccional) aquellos instrumentos y documentos referidos particularmente a aquellos compromisos

relacionados con la educación como derecho y la Educación en Derechos Humanos.

***Declaración Universal de los Derechos Humanos*** (ONU, 1948). El primer documento internacional donde encontramos vinculaciones significativas y explícitas entre la educación y los Derechos Humanos es este, cuyo artículo 26°, inciso 2, expresa “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. Como es sabido, la particularidad de la Declaración (como todo documento del mismo tenor) es que constituyó, en el contexto de su aparición, un conjunto de buenas intenciones no vinculantes sobre las que los Estados parte se pronunciaron a favor. No obstante, ninguno de ellos estaba en la obligación de dar cuenta fehaciente en los hechos sobre dicha adscripción.

***Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*** (ONU, 1960). Como señala la UNESCO, los principales logros de este documento es alcanzar un efecto vinculante respecto a “la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, la enseñanza secundaria

en sus diferentes formas debe ser generalizada y accesible a todos, la enseñanza superior debe ser igualmente accesible a todos sobre la base de la capacidad individual, una enseñanza del mismo nivel y condiciones equivalentes en cuanto se refiere a la calidad de la enseñanza proporcionada, permitir que las personas continúen sus estudios (educación fundamental), velar por que, en la preparación para la profesión de docente, no existan discriminaciones”<sup>16</sup>.

***Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial*** (ONU, 1965). Este documento en su Parte I, artículo 5° relativo a los derechos económicos, sociales y culturales, expresa en el inciso e-vi) el derecho de toda persona a la educación y la formación profesional. En el artículo 7° puntualiza el compromiso a “tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos”.

***Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales*** (ONU, 1966). En este documento, el artículo 13° explicita en su inciso 1), que “los Estados Partes

---

<sup>16</sup> Consultado en línea <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion/convencion-contra-discriminacion> (05-03-2020).

reconocen el derecho de toda persona a la educación”. Este instrumento y su protocolo facultativo fueron incorporados a la legislación nacional en 1986, mediante la Ley Nacional N° 23.313.

**Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer**<sup>17</sup> (ONU, 1979). Este documento plantea en su artículo 10° –principalmente en los incisos a), b), c), y d)– el acceso igualitario de las mujeres a la educación en todos los niveles y modalidades, a becas, programas, capacitaciones, y la superación de estereotipos relacionados con la opción formativa ofertada, como así también con las metodologías de enseñanza y evaluación. En nuestro país fue incorporada a la legislación interna por la Ley N° 23.179 en el año 1985 y desde 1994 posee rango constitucional<sup>18</sup>.

**Convención sobre los Derechos del Niño**<sup>19</sup> (ONU, 1989). La Convención señala en su artículo 29°, inciso b) la necesidad de “inculcar al niño el respeto de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales y de los

---

<sup>17</sup> Este documento, a la fecha, posee un protocolo facultativo que fue aprobado por Asamblea de la ONU en 1999.

<sup>18</sup> Artículo 75°, inciso 22 de la Constitución Nacional Argentina.

<sup>19</sup> En 1959 la ONU aprobó una Declaración de los Derechos del Niño que reconoce 10 principios generales referidos a sus derechos. Dicho documento no poseía carácter vinculante y, en virtud de ello, se procedió a la elaboración de la Convención.

principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas”. A la fecha, posee tres protocolos facultativos que expanden su alcance: el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (ONU, 2000); Protocolo facultativo sobre la participación de los niños en los conflictos armados (ONU, 2002); Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones (ONU, 2012). Este instrumento fue incorporado en la legislación interna en 1990 mediante la Ley Nacional N° 23.849.

***Declaración Mundial de Educación para Todos*** (Jomtien, 1990). El artículo 1° establece que “cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje”. El artículo 2° propone la adopción de una visión ampliada de la educación básica que “sobrepase los niveles de los recursos vigentes, las estructuras institucionales, programas de estudios, y los sistemas convencionales de servicio y se vaya construyendo paralelamente sobre lo mejor de las prácticas en uso”. La visión ampliada comprende: (a) universalizar la educación básica de niños, jóvenes y adultos y reducir las desigualdades educativas (garantizando iguales oportunidades de aprendizaje con calidad a todos los grupos desamparados

y personas discapacitadas; y eliminando todos los estereotipos de género); (b) concentrar la atención en las adquisiciones y los resultados de aprendizaje. Para ello deberá definirse un piso mínimo de aprendizajes e implementar sistemas de evaluación de logros; (c) ampliar los medios y las perspectivas de la educación básica; (d) valorizar el ambiente educativo, garantizando que “(...) todos los que aprendan reciban nutrición, atención de salud y el apoyo general –físico y emocional– que necesitan para participar activamente y obtener los beneficios de su educación”; (e) fortalecer la concertación de acciones.

***Declaración de Hamburgo sobre el Aprendizaje de las Personas Adultas*** (1997). En el artículo 8° se establece la responsabilidad de los gobiernos (mediante cooperación interministerial) y de los “copartícipes sociales” de tomar las medidas necesarias “para facilitar a las personas la expresión de sus necesidades y aspiraciones en materia de educación y para que tengan, durante toda la vida, acceso a oportunidades de recibirla”. A partir de los artículos 10° y 12° propone la adopción de una nueva concepción de la educación de adultos, como derecho a la educación y al aprendizaje durante toda la vida, siendo la meta última “la creación de una sociedad educativa”. Esta concepción integral de la educación de adultos debe garantizar la alfabetización (art. 11°), la integración y autonomía de la mujer (art. 13°), el respeto por la

diversidad y la interculturalidad (art. 15° y 18°). Asimismo, debe contemplar la formación ciudadana con valores democráticos (art. 14°), la educación ambiental (art. 17°) y sanitaria (art. 16°), la formación para el mundo del trabajo (art. 19°) y en el uso de las nuevas tecnologías (art. 20°).

***Marco de Acción de la Educación para Todos*** (Dakar, 2000). Se propone seis objetivos: (a) extender y mejorar la educación integral de la primera infancia, con especial énfasis entre los sectores más vulnerables; (b) lograr la universalización de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, de buena calidad, para antes de 2015; (c) satisfacer las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos mediante el acceso equitativo a programas de enseñanza que les brinden herramientas para la “*vida activa*”; (d) aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50% para 2015 y asegurar su acceso equitativo a la educación básica y permanente; (e) eliminar las desigualdades de género en la educación primaria y secundaria para 2005, y garantizar que, para 2015, las niñas y jóvenes logren el acceso pleno con buen rendimiento a una educación básica de calidad; (f) mejorar la calidad de la educación y garantizar el logro de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en relación con la alfabetización, la aritmética y las competencias prácticas fundamentales.



**Declaración del Milenio** (2000). El punto N° 19 de las metas presentadas por países miembros de la ONU en la Declaración del Milenio, afirma que los participantes deciden “velar por que (...) los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y porque tanto las niñas como los niños tengan igual acceso a todos los niveles de la enseñanza”<sup>20</sup>.

**Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad** (ONU, 2006). Aquí se menciona la necesidad de promover la sensibilización en la sociedad respecto a las personas con discapacidad, proponiendo como medidas de los Estados Partes “fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad” (artículo 8°, inciso 2.b). En el mismo documento y refiriéndose expresamente a la educación, se menciona en el artículo 24°, inciso 1), que “los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estado partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como al enseñanza a lo largo de la vida, con miras a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por

---

<sup>20</sup> Disponible en <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

los Derechos Humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana”. Esta Convención fue reconocida en nuestra legislación interna mediante la Ley Nacional N° 26.378 en el año 2008.

## **Marco normativo regional sobre educación y Derechos Humanos**

***Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*** (OEA, 1948). Este documento expresa en su Capítulo I, artículo 12°, que “toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humana. Asimismo tiene el derecho de que, mediante esta educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad. El derecho a la educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado. Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos”. Es interesante cómo se percibe en la formulación del artículo el diálogo que se pretende establecer entre tener derechos y cumplir deberes, algo que queda presentado ya desde el título general del documento –a diferencia del título de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) que nombra

solo a los derechos–, además de referirse al “hombre” como categoría genérica, algo que en la DUDH fue salvado con la expresión “humanos” en 1950. A riesgo de exagerar, la impresión es que la mención de las dotes naturales, los méritos y aprovechar los recursos de la comunidad, parece deslizar como idea que a los derechos hay que merecerlos y ganárselos.

**Convención Americana sobre Derechos Humanos** (OEA, 1969). En este documento, llamativamente, se encuentran solo dos menciones a la educación como derecho:

- En su Capítulo II sobre derechos civiles y políticos, el inciso 4° del artículo 12° referido a la libertad de conciencia y de religión plantea que “los padres, y en su caso los tutores, tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”.
- En el Capítulo III que presenta los derechos económicos, sociales y culturales, el artículo 26° se refiere al desarrollo progresivo donde “los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de

los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados”.

***El Protocolo de San Salvador*** (OEA, 1988), plantea en el artículo 13°, inciso 1 que “toda persona tiene derecho a la educación”, y en su inciso 2, que “la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los Derechos Humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz [...]. La educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz”.

***Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer*** (OEA, 1994). Este instrumento plantea en su capítulo II, artículo 6°, inciso b), “el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación”. Esta Convención fue

incorporada a la legislación interna mediante la Ley Nacional N° 24.632 en el año 1996.

***Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*** (OEA, 1999). En su artículo 3°, inciso I, este documento insta a los países parte a “adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad”, asegurando que la educación sea uno de los derechos prioritarios que se brinde a las personas con discapacidad (inciso II). Fue incorporada a nuestra legislación bajo la Ley Nacional N° 25.280 en el año 2000.

***Informes del Instituto Interamericano de Derechos Humanos referidos a la Educación en Derechos Humanos en las Américas*** (IIDH). Desde hace varios años, los documentos que produce el IIDH se transformaron en herramientas potentes que funcionan como base para que los Estados miembros de la Organización de Estados Americanos (OEA) y sus equipos adopten diferentes medidas tendientes a fortalecer el acceso a los derechos de sus poblaciones. Algunos de estos documentos son verdaderos diagnósticos vinculados a diversos asuntos sobre Derechos Humanos en la región, y otros tantos son materiales didácticos dirigidos al apoyo de la tarea de

educadores/as. Desde el año 2002 se publican informes puntualmente referidos a la EDH, de los que retomamos los siguientes<sup>21</sup>:

- *VIII Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos* (2009). Mediante un estudio realizado en 19 países miembros de la OEA, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos analiza los avances en materia de EDH por ciclos (el primero es 2002-2006, y el segundo es 2007 en adelante). En este informe se analiza la publicación del material didáctico y de estudio llamado: “Desarrollo de conocimientos específicos en Derechos Humanos en los libros de texto: 10 a 14 años” (2006). Ese recorte por edades se fundamentó “en el orden cualitativo, el período de desarrollo infantil entre los 10 y los 14 años [se produce la] internalización del sentido de alteridad, esto es, de reconocimiento del otro como distinto y de la relación social como balance e interacción entre derechos y obligaciones, sostenida en el ejercicio de valores e inserta en determinados marcos institucionales. Esto representa una condición pedagógica idónea para incorporar, tanto a nivel individual como colectivo, los principios básicos de los Derechos Humanos y la democracia. En el orden cuantitativo, este rango de edad comprende cerca del 75% de la población en edad

---

<sup>21</sup> El informe realizado en el año 2006 releva los principales puntos de los anteriores (IIDH, 2006; citado en Siede, 2013: 31-32).

escolar y se encuentra mayoritariamente cubierto por el sistema educativo público” (2009, p. 25).

- *El derecho a la educación en Derechos Humanos en las Américas* (2013). Este informe comparte resultados de la consulta sobre el estado de situación de la EDH en la región. Como tendencia, se registra un avance significativo en la incorporación de los principios de la EDH en la normativa educativa, la planificación educativa nacional, el currículum, los libros de texto y la metodología de abordaje que proponen, y las políticas sobre seguridad escolar y conflicto.

## **Legislación nacional sobre educación y Derechos Humanos**

***Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*** (2005). Esta ley plantea en su artículo 15° referido al derecho a la educación, que “las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los Derechos Humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente”. Asimismo, “tienen derecho al acceso y

permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia”. El artículo 16° plantea que “la educación pública será gratuita en todos los servicios estatales, niveles y regímenes especiales, de conformidad con lo establecido en el ordenamiento jurídico vigente”, mientras que el artículo 17° prohíbe a las instituciones educativas cualquier práctica discriminatoria contra niñas, niños y adolescentes fundados en situaciones de embarazo, maternidad y/o paternidad. En su artículo 25°, esta ley reconoce que “los Organismos del Estado deben garantizar el derecho de las personas adolescentes a la educación”.

***Ley Nacional de Educación N° 26.206*** (2006). Este instrumento regula la articulación del derecho a la educación en nuestro país al establecer la estructura del sistema educativo nacional, sus órganos y funciones. Da cuenta de la composición de dicha estructura por niveles y modalidades, y quedan expresadas las responsabilidades del Estado Nacional y las jurisdicciones, máximos garantes de su aplicación. Destacamos en este apartado aquellos artículos que hacen mención a los Derechos Humanos:

- Artículo 3° señala que “la educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los Derechos



Humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación”.

- Entre los múltiples objetivos y finalidades de la política educativa nacional, el artículo 11° plantea en su inciso c) “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”.
- El artículo 30° referido a la Educación Secundaria, plantea como objetivos asegurar una formación ética para ejercer los propios derechos y obligaciones, practicar la cooperación y la solidaridad y respetar los Derechos Humanos.
- El artículo 92° detalla cuáles serán contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones, entre los que se mencionan “el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en las/os alumnas/os reflexiones y sentimientos democráticos de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos” (inciso c); y “el conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061” (inciso d).

**Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral** (2006). Esta ley se aprobó en el año 2006 y, llamativamente, no se hace mención a los Derechos Humanos como marco más amplio que alberga los derechos referidos a la educación sexual integral. En su artículo 1º, se plantea que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. En su artículo 3º la ley fija entre sus objetivos, incorporar “la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas” (inciso a).

A partir de esta ley se establecieron los “Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral” (CFE, Res. 45/08). En este documento se expresan como propósitos formativos “expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los Derechos Humanos” y, “estimular la apropiación del enfoque de los Derechos Humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza,

en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales” (pp.13). Posteriormente, el Programa Nacional que lleva el mismo nombre es creado con la finalidad de que todo niño, niña y adolescente reciba ESI en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada, desde la educación de nivel inicial hasta la formación docente.

***Ley Nacional N° 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.*** Esta normativa se refiere en varios momentos de su articulado a la educación como derecho y a la vez instrumento para viabilizar el cumplimiento de otros derechos íntegramente asociados a la protección integral de las mujeres. El artículo 3°, en su inciso b), menciona a la educación como uno de los “derechos reconocidos por la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, la Convención sobre los Derechos de los Niños y la Ley 26.061 de Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes” que este instrumento retoma y protege. Las acciones previstas son muchas: la reeducación de quienes ejercen violencia contra las mujeres (art. 7°, inciso c); la realización de “campañas de educación y capacitación orientadas a la comunidad para informar,

concientizar y prevenir la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (artículo 10º, inciso 1) y “Programas de reeducación destinados a los hombres que ejercen violencia (artículo 10º, inciso 7). El artículo 11º prevé diferentes articulaciones interministeriales con el fin de fortalecer el alcance de esta Ley y su cumplimiento. Específicamente con el Ministerio de Educación se expresa en el punto 3): “a. Articular en el marco del Consejo Federal de Educación la inclusión en los contenidos mínimos curriculares de la perspectiva de género, el ejercicio de la tolerancia, el respeto y la libertad en las relaciones interpersonales, la igualdad entre los sexos, la democratización de las relaciones familiares, la vigencia de los Derechos Humanos y la deslegitimación de modelos violentos de resolución de conflictos”; y, “b. Promover medidas para que se incluya en los planes de formación docente la detección precoz de la violencia contra las mujeres”.

### **El marco normativo jurisdiccional sobre educación y Derechos Humanos**

***Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*** El artículo 23º de este documento reconoce y garantiza “un sistema educativo inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad, tendiente a un desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y

democrática”. Esto queda asegurado en el artículo 24°, que expresa la “responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal laica y gratuita en todos los niveles y modalidades”.

***Ley N° 114 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires*** (1998).

Esta ley plantea en su artículo N° 6 que la familia, la sociedad y el Gobierno de la Ciudad, tienen el deber de asegurar a niñas, niños y adolescentes, con absoluta prioridad, la efectivización de un amplio conjunto de derechos (a la vida, libertad, identidad, salud, alimentación, educación, vivienda, deporte, cultura, entre otros). Los artículos 27°, 28° y 29° se refieren particularmente al derecho a la educación y plantean lo siguiente:

- *Formación integral.* Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación con miras a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, garantizándoles el disfrute de los valores culturales, la libertad de creación y el desarrollo máximo de las potencialidades individuales (art. 27°).
- *Valores.* El derecho a la educación a través de los sistemas de enseñanza formal y no formal comprende la construcción de valores basados en la tolerancia y el

respeto por los Derechos Humanos, la pluralidad cultural, la diversidad, el medio ambiente, los recursos naturales y los bienes sociales, preparando a los niños, niñas y adolescentes para asumir una vida responsable en una sociedad democrática (art. 28°).

- *Garantías mínimas.* El Gobierno de la Ciudad garantiza a niños, niñas y adolescentes acceso gratuito a los establecimientos educativos de todos los niveles, igualdad de condiciones de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, respeto a la comunidad educativa; conocer los procedimientos para la construcción de las normativas de convivencia; ser escuchados/as previamente en caso de decidirse cualquier medida o sanción, las que únicamente pueden tomarse mediante procedimientos y normativas conocidas, claras y justas; ser evaluados/as por sus desempeños y logros, conforme a las normas acordadas previamente y a conocer u objetar criterios de evaluación; la organización y participación en entidades estudiantiles; el conocimiento de los derechos que les son reconocidos y los mecanismos para su ejercicio y defensa; recibir educación pública la existencia y aplicación de lineamientos curriculares acordes con sus necesidades y que viabilicen el desarrollo máximo de las potencialidades individuales; la implementación de investigaciones, experiencias y nuevas propuestas relativas a los diseños curriculares y a su didáctica, con miras a dar respuesta a las

necesidades de integración de la diversidad de la población infantil y adolescente en la educación común (art. 29°).

***Ley de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.*** Esta ley jurisdiccional identifica a los Derechos Humanos en dos pasajes concretos cuando expresa sus finalidades y objetivos. El artículo 5° inciso f), plantea como finalidad de la educación “desarrollar el respeto a los Derechos Humanos, la igualdad de trato y la no discriminación”. En su artículo 6°, inciso k), expresa la obligación de “promover el estudio y conocimiento de los Derechos Humanos y fomentar la cultura de la paz”.

Hasta aquí, se repusieron algunas de las principales herramientas legales que hacen mención a la educación y los Derechos Humanos en su formulación. Con ellas se cuenta actualmente a nivel internacional, nacional y jurisdiccional pues, como dice Ana María Rodino (2009), “hoy los Derechos Humanos se conciben como un conjunto de estándares capaz de orientar las políticas públicas de los Estados y contribuir a fortalecer las instituciones democráticas” (p.205). En el siguiente apartado, intentaremos analizar cómo estas precisiones normativas se expresan en la agenda educativa para la formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), jurisdicción en la cual se inscribe el recorte de nuestro estudio.

#### iv) Los Derechos Humanos en la agenda educativa y en la formación docente de CABA

La mayoría de los países en el mundo pero especialmente en América Latina y el Caribe realizaron modificaciones a sus sistemas educativos durante los últimos años. Esto se logró mediante la puesta en vigencia de nuevas regulaciones que fueron acompañadas por la creación de programas y proyectos en todos los niveles educativos para lograr su efectivización (OLPEd, 2005; AAPE, 2011; Rey, 2012; Suasnábar, 2017). Al rastrear las temáticas y problemáticas identificadas como áreas de acción prioritaria, podemos reconocer un marcado énfasis en fortalecer los procesos de inclusión educativa, profundizar la formación para el ejercicio de prácticas de ciudadanía y consolidar transversalmente un enfoque de derechos, que permita inscribir estas acciones en un proceso tanto más amplio como complejo: la accesibilidad y efectivización de los Derechos Humanos de todas las personas; en particular, diremos por el interés particular de este trabajo, del derecho a la educación y de la educación en Derechos Humanos.

Los rasgos constitutivos del derecho a la educación, que representan al mismo tiempo las obligaciones del Estado para garantizarlo, son al menos cuatro (Tomasevsky, 2003):



- *Asequibilidad.* Tienen que existir dentro del territorio del Estado, esto implica contar con docentes capacitados, con salarios localmente competitivos, y materiales de enseñanza;
- *Accesibilidad.* Las escuelas y los programas de enseñanza deben ser accesibles a todos, sin discriminación, dentro de la jurisdicción del Estado. Esta obligación tiene tres dimensiones:
  - No discriminación: acceso para todos, especialmente los grupos en condiciones de mayor vulnerabilidad, asegurada por la ley y en la realidad.
  - Accesibilidad material: la educación tiene que estar al alcance físico de las personas, ya sea para concurrir razonable o por vía de la tecnología (programas a distancia).
  - Accesibilidad económica: la educación tiene que estar al alcance económico de todos. La educación primaria debe ser universal y gratuita, y los Estados deben introducir en forma progresiva la educación gratuita en los niveles secundario y superior.
- *Aceptabilidad.* La sustancia y la forma de la educación, incluyendo los programas de estudio y los métodos de enseñanza, tienen que ser aceptables para las y los niños y los padres y madres, lo que quiere decir relevantes, culturalmente apropiados y de buena calidad. El Estado debe establecer estándares mínimos que regulen estos aspectos.

- *Adaptabilidad.* Adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades cambiantes y responder a las necesidades de estudiantes dentro de diversos contextos sociales y culturales.

En nuestro país, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006, desencadenó un conjunto de transformaciones en el sistema educativo, entre las cuales se destaca la continuación del Consejo Federal de Educación (en adelante, CFE), un organismo inter-jurisdiccional ideado como ámbito de concertación de políticas educativas con vistas a la articulación y unidad del sistema educativo nacional<sup>22</sup>. En lo referente a la gestión de las políticas de Nivel Superior, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece la creación y puesta en funciones del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante, INFD), el organismo regulador a nivel nacional de la formación docente en el país que tiene entre sus funciones el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua (LEN, artículo 76, inciso d).

El CFE sancionó en el año 2007 uno de los documentos normativos más relevantes para el proceso de reconfiguración que permea el sistema formador en

---

<sup>22</sup> Dicho ente es “presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521” (LEN N° 26.206/06, Capítulo III, art. 116 y sig.).

nuestro país. Nos referimos a la Resolución N° 24/CFE: “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”<sup>23</sup>. Este documento describe los compromisos, definidos federalmente, que cada jurisdicción asume y debe implementar en el marco de sus propuestas para la formación docente inicial. En este complejo trabajo de acoplamiento de la formación docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) a la normativa nacional vigente, la jurisdicción atravesó un proceso de desarrollo curricular con la finalidad de implementar una propuesta formativa acorde a las nuevas exigencias entre las cuales, como se ha visto en la sección anterior, la incorporación de los Derechos Humanos como un contenido de enseñanza se convirtió en una exigencia de Estado.

### **El profesorado de educación primaria de la Ciudad de Buenos Aires (Res. N° 6635/2009)**

El Profesorado de Educación Primaria (PEP) de Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>24</sup> es una carrera superior con una duración de 3900 horas cátedra<sup>25</sup> (HC) distribuidas a

---

<sup>23</sup> Disponible en <https://ibit.ly/9m4H>

<sup>24</sup> Versión completa disponible en <https://ibit.ly/4z1C>

<sup>25</sup> La hora cátedra es la unidad de tiempo que organiza el calendario diario de cursada de los estudiantes. En Ciudad de Buenos Aires, cada hora cátedra tiene una duración de 40 minutos. Una jornada diaria promedio se compone por 6 horas cátedra (esto equivale a 240 minutos -4 horas reloj-).

lo largo de 4 años académicos. El perfil del/la egresado/a se orienta al diseño, gestión y evaluación de procesos de enseñanza en la Educación Primaria; desde la valoración del trabajo colaborativo, la promoción de ámbitos de participación y la comunicación intra e interinstitucional, como así también con la comunidad; y mediante la actualización permanente como estrategia de desarrollo profesional. La estructura curricular está organizada en torno a 3 campos formativos.

El Campo de Formación General (CFG): define un cuerpo de conocimientos comunes a todas las carreras de formación docente de la Ciudad –es decir que corresponde a las materias comunes que se cursan en todos los profesorados para los diferentes niveles y modalidades–. Este campo contiene 14 unidades curriculares e insume un total de 912 HC.

El Campo de Formación Específica (CFE): aporta herramientas disciplinares y didácticas para orientar las decisiones de la intervención educativa correspondientes al nivel y a las disciplinas o áreas de enseñanza. Incluye 19 espacios curriculares e insume un total de 1832 HC.

El Campo de la Formación en las Prácticas Docentes (CFP): dispone instancias de formación de creciente complejidad (trabajos de campo, talleres reflexivos hasta llegar a la residencia docente), en la cual el/la estudiante se inscribe en una institución educativa para articular lo adquirido en los otros campos formativos y desplegar diversas experiencias de prácticas de enseñanza en el

nivel primario. Incluye 4 tramos anuales, organizados en 8 espacios curriculares cuatrimestrales (2 talleres de experiencias de campo en instituciones educativas, 2 talleres de prácticas de la enseñanza, 2 talleres de residencia, y 2 talleres de diseño de proyectos de enseñanza). Insume un total de 1156 HC.

Dentro de la carga horaria total de la carrera se destinan 400 HC a Espacios de Definición Institucional, se trata de espacios curriculares donde la propuesta formativa es definida por cada institución formadora y debe ser aprobada por la Dirección de Formación Docente<sup>26</sup>. Quedan distribuidos del siguiente modo: 200 HC en el CFG y 200 HC el CFE.

A los fines de este trabajo, nos interesa analizar el lugar que ocupa en el plan de estudios la asignatura “Ética, Derechos Humanos y construcción de las ciudadanías en la escuela primaria”. Esta se ubica dentro del Campo de Formación Específica con una carga horaria de 96 HC (lo que equivale a una cursada cuatrimestral de 4 horas reloj semanales). Esta materia no posee correlatividades, es decir que puede cursarse en cualquier

---

<sup>26</sup> Al momento en que se aprobó la Resolución 6635/2009, la Dirección de Formación Docente era el área del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que organizaba, gestionaba y regulaba las políticas de formación docente. En la actualidad, los establecimientos abocados a esa tarea y nucleados bajo la Dirección de Formación Docente, dependen de la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente.

momento de la carrera y se acredita con una instancia obligatoria de examen final.

A partir de esta descripción curricular nos interesa realizar algunas precisiones respecto de su proceso de construcción. El propio documento proporciona algunas pistas: la Resolución N° 6635 define al currículum como un “proyecto cultural, resultado de un proceso que implica tensiones y negociaciones entre actores e instituciones, con mayor o menor grado de autonomía, dando lugar a un marco prescriptivo a partir del cual se legitima un proyecto cultural y político” (Res. N° 6635, 2009, p.4). Lejos de manifestar una concepción neutral y objetiva de la labor curricular, se asume que “producir un diseño curricular supone un conjunto de decisiones epistemológicas, pedagógicas y políticas que configuran las formas de presentar, distribuir y organizar el conocimiento a ser enseñado en la formación docente” (Res. N° 6635, 2009, p.4). Esto es un reconocimiento explícito del sentido tanto habilitante como restrictivo de todo documento curricular, asumido como consideración, recorte, selección, disposición y transmisión de aquellos saberes considerados relevantes, necesarios, requeridos, ineludibles, imprescindibles en el marco de un proceso formativo. El documento curricular expresa además que se utilizaron múltiples criterios para la elaboración del texto curricular, a partir del registro de problemáticas propias del nivel superior en general y de la formación

docente para el nivel primario, en particular. En este sentido, se afirma que

la configuración de un currículum a nivel jurisdiccional constituye una empresa práctica con la intención de dar solución a problemas. Las respuestas surgieron a partir de compromisos en relación con análisis sustantivos e ideológicos, [...] parte del cambio del currículum consistió en comprender qué problemas había que resolver y cuáles eran las mejores decisiones políticas y técnicas para acompañar estas soluciones (Res. N° 6635/2009, p.6).

¿Quiénes son los actores que han participado en la definición de este documento pedagógico? Durante el desarrollo del trabajo de campo se consultó a una referente jurisdiccional<sup>27</sup> que participó del proceso de desarrollo curricular, colaborando en la definición de los contenidos mínimos del espacio curricular “Ética, Derechos Humanos y construcción de las ciudadanías”. Retomamos aquí fragmentos que consideramos significativos en términos de la política de Derechos Humanos como territorio de disputas y en referencia al carácter dinámico del proceso político de desarrollo curricular:

Participé también del proceso de consulta que fue un proceso de consulta abreviado, siempre pasa en los ministerios que siempre se hace todo sobre la marcha.

---

<sup>27</sup> Nos vamos a referir a este informante clave como “RJ” (Referente Jurisdiccional).

[También] participaron algunos especialistas más históricos del Ministerio. Se convocaron varias docentes que estaban a cargo del dictado de la materia en los institutos de formación, y ahí nomás se les entregó el material y hubo una reunión de consulta. En general los procesos de consultas son bastante más largos y bastante más complejos pero en este caso, como pasó con varias de las producciones que se hicieron, estaban ya como vencidos los plazos y para las consultas se buscaron mecanismos abreviados (...). Sé que otras gestiones han llevado por ahí años de discusión. También es cierto que esos procesos muy largos han llevado a veces a problemas en la implementación. Acá se puso más el foco en la implementación que en los procesos de consulta (RJ).

¿Cuánto se acerca el proceso político de diseño curricular a un ejercicio de democratización y participación de los sujetos responsables en implementar la política?:

Lo que se registra primero es una resistencia muy grande a cualquier propuesta o con cualquier trabajo donde se le pida al docente que revea lo que está enseñando y tratemos de pensar bajo otro paradigma o bajo otro enfoque (...) y eso es lógico porque en cualquier trabajo cuando uno tiene algo que está andando y lo lleva adelante hace mucho tiempo, desandar eso no es fácil (...). Pero sí lo que había es esto muy fuerte en esta materia, sobre todo que se ve de que es tan transversal y es tan variada la formación que tiene cada uno de los que enseñan esto que se hace complicado (RJ).



La negociación de los contenidos es una decisión profundamente política que, en este caso, jerarquizaba a los Derechos Humanos como un espacio curricular específico y necesario para formar a futuros/as maestros/as. Este hecho marca una distancia respecto a formulaciones previas para el Profesorado de Educación Primaria:

[La versión anterior] tenía una impronta muy fuerte en todo lo que es formación ética o trabajo filosófico y nos parecía que estaba bastante alejado, [la idea fue] traccionar los problemas de derechos o Derechos Humanos. Pensar los derechos en la escuela. Así que lo formulamos más en términos de lo que también en derecho internacional se entiende por educación en Derechos Humanos (RJ).

Estas ideas se relacionan con comprender la función del currículum en tensión con los ámbitos que lo ponen en vigor, como así también su mutua influencia e interferencia:

Hay una construcción social en torno a lo que se entiende por Derechos Humanos o lo que hay que saber de Derechos Humanos que ingresó en la escuela más allá de currículum. La gente está informada sobre Derechos Humanos, está actualizada, hay mucha información que está disponible para el que le interesa y más allá de lo que pudo haber hecho el currículum, yo creo que el tema está muy instalado. Muy instalado en las escuelas, sí, sobre todo en las de primaria (RJ).

En el espacio curricular estudiado se sugieren contenidos como: la diversidad en el aula; prejuicios y estereotipos en la discriminación; el problema de la evaluación en la formación ética y ciudadana (dentro del eje “La reflexión ética”); el docente como representante del Estado; la mediación en el aula y medios pacíficos y colaborativos de abordaje de conflictos; la censura (dentro del eje “Las sociedades democráticas”); la riqueza y la pobreza; los niños en la gestión de la ciudad, la escuela y el aula; las políticas públicas de protección integral frente a la vulneración de derechos (dentro del eje “Ciudadanía y participación”); ambiente, desastre y vulnerabilidad; prácticas de consumo que generan desigualdad, injusticia y violación de los Derechos Humanos; movilidad sostenible; espacio público como recurso escaso; justicia distributiva; sanciones al acto discriminatorio; discriminación de género, discursos sociales y medios de comunicación, los migrantes en la ciudad; discurso de los medios sobre las comunidades migrantes; trabajo esclavo y esclavitud sexual (dentro del eje “Perspectivas transversales”); entre muchos otros. Estas referencias dan cuenta de un amplísimo corpus de temáticas relacionadas con los Derechos Humanos que podrían ser abordadas pedagógicamente. Aun así, el balance del referente consultado indica una voluntad que no llegó a ser cumplida:

Insistiría sobre todo en politizar un poco más el currículum. Plantear sobre todo, si querés, los fundamentos de carácter eminentemente político que

tiene ese currículum (...). El contenido en sí mismo requiere ciertos posicionamientos y cierta mirada política, también de actualidad política, no de pararse en el presente porque no es solo la mirada sobre el pasado o sobre los derechos como una entelequia, sino es en el presente, cómo me posiciono pensando esos derechos, eso exige un ejercicio por parte del que está delante de la clase muy comprometido. Digo, hay que comprometerse mucho con lo que uno está analizando y trabajando para poder pasarla. Eso es una tarea muy complicada, lo que sí creo que ahora hay muchas herramientas, hay muchas herramientas por los distintos ministerios que ayudan muchísimo al docente a legitimarlo en su rol político en las aulas. Eso no pasaba antes o hace un par de años. Ahora realmente un docente que no se puede posicionar o parar o no encuentra herramientas para hacer eso es porque no las buscó, digamos, porque ahora realmente está avalado por la ley nacional de educación para hablar de todo los temas de Derechos Humanos incluso los más complicados como pueden ser la dictadura, tiene canales educativos, videos educativos, currículums que contienen estos contenidos (RJ).

Es interesante en este testimonio cómo se posiciona la educación en Derechos Humanos en términos de educación política (Siede, 2013), desde la responsabilidad del Estado por darle visibilidad a dicho proceso y por hacerlo explícito. Esto también aparece, como se verá más adelante, en las entrevistas a las/os formadoras/es. Asimismo, se reconoce a los establecimientos educativos del nivel para el que se forma (nos referimos a las escuelas de nivel primario) como un territorio donde hay

prácticas vinculadas a la enseñanza de los Derechos Humanos que ya están aconteciendo.

En este sentido, entendemos la potencia instituyente de un documento curricular parece estar más relacionada con la legitimidad que otorgue a prácticas ya exploradas, que a su invitación a nuevas experiencias institucionales en términos de innovación pedagógica.

### **Los Derechos Humanos en la actualización del diseño curricular del PEP (Res. N° 2514/2014)**

El diseño curricular descrito en el apartado anterior fue actualizado en el año 2014 por resolución ministerial N° 2514. Se observan en el nuevo documento algunas diferencias respecto a su versión previa, referidas a los márgenes de autonomía en la definición curricular de las instituciones y la estructura curricular, los objetivos formativos, identidad y el modelo profesional docente propuesto, y, los contenidos y los criterios para agruparlos. Veremos algunos detalles para cada caso:

- ***Los márgenes de autonomía en la definición curricular de las instituciones y la estructura curricular.*** En primer término se explicita que el currículum, como “proyecto cultural, es el resultado de un proceso que implica tensiones y acuerdos entre actores e instituciones con diverso grado de autonomía, y que da lugar a un marco prescriptivo a partir del cual se legitima dicho

currículum. Producir un Diseño Curricular supone un conjunto de decisiones epistemológicas, pedagógicas y políticas que configuran las formas de presentar, distribuir y organizar el conocimiento a ser enseñado en la formación de docentes” (Res. 2514, p.8). A diferencia del proceso de desarrollo curricular anterior, en este caso “participaron especialistas de la gestión estatal y de la gestión privada. El compromiso de trabajo de ambas gestiones implicó poner en discusión problemas y tensiones que se relacionan con las decisiones a tomar” (p. 9).

- **Los objetivos formativos, identidad y el modelo profesional docente propuesto.** Entre las aspiraciones sobre la formación docente inicial de la Ciudad, no se hace ninguna mención a la educación como derecho, ni a los Derechos Humanos como marco ético-político del ejercicio profesional. En cambio, lo primero que se expresa es que “la formación docente para la Educación Primaria de la Ciudad aspira a promover la formación integral de docentes para la Educación Primaria en sus dimensiones individual, social, física, afectiva, estética, intelectual, ética y espiritual. En el caso de las instituciones confesionales, se incluye la dimensión trascendente y/o religiosa” (p. 9). Al referirse al perfil del egresado<sup>28</sup> “se aspira a una

---

<sup>28</sup> Destacamos que en gran parte del documento se utiliza el género masculino.

formación docente profesional sustentada en la adquisición de valores y de un conocimiento reflexivo y crítico de sí mismo y de la realidad que lo circunda, (...) y en la atención al fin moral de la educación” (p. 10). En el siguiente capítulo, se analiza por qué la referencia a los valores y la educación moral constituyen la expresión de un enfoque que se distancia del planteo internacional sobre la Educación en Derechos Humanos al que nuestro país ya ha suscrito.

- **Los contenidos y los criterios para agruparlos.** El diseño curricular de 2014 se organiza en bloques curriculares, tramos, unidades curriculares y Espacios de Definición Institucional (EDI)<sup>29</sup>, donde “la configuración en bloques de la formación disciplinar y su entramado con las didácticas específicas” se fundamenta en “la selección de núcleos temáticos fundamentales” y “la secuencia de tramos que acercará a los estudiantes gradualmente a la práctica docente” (p. 9). Se destacan con énfasis los aspectos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dentro de las competencias, saberes y estrategias que el docente debe saber implementar en el aula.

---

<sup>29</sup> La versión del 2009 no incluía la propuesta de bloques curriculares para organizar el CFE.

En relación a los EDI, se observan una serie de ajustes en relación a la propuesta anterior que, finalmente, concluyen en estas definiciones:

- Su concentración en el último año, aunque no queden explicitados los criterios pedagógicos de dicha decisión.
- Su presentación como espacios curriculares definitivos y a término. Ello, significa que hay propuestas institucionales estables (definitivos), y otras (a término) que pueden renovarse o bien ser reemplazadas por otra.
- En el Campo de la Formación General, se suprimen 2 talleres de Lenguajes Artísticos de cursada obligatoria y son reemplazados cada uno por un EDI con la misma carga horaria. Esto significa que cada establecimiento podría sostener la misma propuesta de taller o reemplazarla por otra.
- En los Institutos de Formación Docente de gestión estatal, los EDI se distribuyen de la siguiente manera: EDI a término: 200 horas cátedra; y, EDI permanente: 288 horas cátedra.
- En el caso de los institutos de gestión privada, la distribución de los EDI, su condición (a término o definitivo) y su carga horaria se define en el plan de estudio de cada establecimiento.

En términos generales, se observa un aumento sustantivo de la autonomía institucional para tomar definiciones propias en relación a la distribución y uso de los EDI

dentro de la propuesta formativa que oferten en su plan de estudios en el PEP.

En relación a la presencia de los Derechos Humanos como contenidos dentro del PEP, encontramos que al describir el enfoque de la educación sexual en el marco del Taller de Educación Sexual Integral, se menciona que “enmarcar la ESI en los Derechos Humanos es reconocer la importancia que estos tienen en la formación de sujetos de derecho, la construcción de la ciudadanía y la reafirmación de los valores de la democracia. Instala el compromiso y la responsabilidad del Estado por garantizar el acceso a contenidos curriculares; revalorizar el rol de los docentes en el cumplimiento de dichos derechos y acompañar en el proceso de desarrollo y crecimiento de niños, adolescentes y jóvenes en su paso por la escuela” (p. 42-43). En este mismo espacio curricular, el apartado que corresponde a “aspecto jurídico-Derecho”, se sugieren los siguientes contenidos relacionados directamente con los Derechos Humanos:

- Derechos sexuales y reproductivos. Marco legal de referencia de la educación sexual en los ámbitos nacional, internacional y de la CABA.
- Marco jurídico de las políticas públicas de protección de la niñez: del “Paradigma de la situación irregular” al de “protección integral”<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Consideramos que los paradigmas de infancias responde, como contenido a estudiar, a un espectro mucho más amplio relacionado



- Maltrato y abuso infantil. El papel de la escuela en el sistema de Protección Integral. Responsabilidades legales de docentes y directivos ante situaciones de maltrato/abuso.
- Desarrollo de conocimientos y habilidades en los niños ante situaciones de vulneración de derechos.
- Recursos existentes en la CABA ante situaciones de vulneración de derechos.
- Enfoque de derecho en la práctica cotidiana de la escuela.

Un análisis de los aspectos señalados nos muestra en primer término que, en la lucha entre intereses en conflicto, **la gestión política de Cambiemos aseguró mediante este proceso de modificación curricular una apertura a los actores de la gestión privada en la toma de decisiones respecto a la distribución de recursos.** La supresión de espacios curriculares obligatorios y su reemplazo en la caja horaria por EDI, consideramos que es un guiño a los establecimientos de enseñanza privada que otorga legitimidad curricular a la voluntad de incorporar otro tipo de contenidos, por ejemplo vinculados a la educación religiosa, en detrimento de

---

con las formas en que los Estados han considerado, reconocido y posicionado los derechos de niños, niñas y adolescentes en el marco de sus políticas públicas. En términos de especificidad, sin duda los DNNyA son mucho más amplios y abarcativos que la ESI por su alcance, historicidad y centralidad para el análisis incluso de la ESI misma en el contexto de la tarea docente.

trayectos hasta entonces obligatorios (como los talleres de Educación Artística del Campo de Formación General, o la materia “Ética, Derechos Humanos y construcción de las ciudadanías en la escuela primaria”).

La pulseada, en este sentido, se juega a costa del piso común formativo que se brinda a las/os futuras/os docentes de nivel primario, pero también se inscribe en un proceso de desconocimiento (o más bien, no reconocimiento) de una agenda de derechos ya asumida.

### **Recapitulando ideas**

Hemos visto en este capítulo que el lugar de los Derechos Humanos en las políticas educativas es relativamente joven. Las múltiples responsabilidades del Estado en garantizar el acceso igualitario de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a la educación y al conocimiento de los Derechos Humanos se traducen en interrogantes concretos que, en el marco de este trabajo, se recuperan durante el análisis del material de campo: ¿qué nuevas exigencias plantean los contextos de reformas educativas a la formación de futuros/as docentes? ¿Qué incidencia tienen estos cambios en las regulaciones sobre los complejos procesos de conformación de las identidades profesionales docentes? ¿Cómo dialogan dichas prescripciones con los procesos efectivos de enseñanza que transcurren en el nivel superior? ¿A qué intereses políticos, educativos y curriculares responden la inclusión

y la exclusión de la formación en Derechos Humanos de los/as futuros/as profesoras/es de nivel primario?

Estos interrogantes ponen en tensión los Derechos Humanos con los territorios en que se disputa su efectivización. Hasta aquí, se dio cuenta de dichas tensiones en términos de miradas y posicionamientos de diferentes actores políticos (organismos internacionales, agencias, organizaciones de la sociedad civil, etc.). Además, se analizó la normativa que, en distintas escalas, retoma el derecho a la educación y lo articula como una exigencia al Estado. Por último, se dio cuenta de cómo esta articulación se expresa en documentos curriculares que están sujetos a luchas de intereses y traducen, en lo que prescriben, las posibilidades de ampliar o recortar el acceso a un determinado enfoque para la enseñanza de los Derechos Humanos.

En el siguiente capítulo se profundiza el trabajo sobre el proceso de desarrollo curricular como un asunto político-pedagógico y para ello se despliegan las dimensiones de análisis que permitieron, centralmente, abordar el trabajo hermenéutico sobre las entrevistas realizadas a las/os formadoras/es. La identidad profesional docente, los enfoques para la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación docente, y la programación de la enseñanza, serán los organizadores de dicho recorrido.



# CAPÍTULO 2

El desarrollo curricular  
de la formación docente:  
un asunto político-pedagógico



La tarea de diseñar y desarrollar currículum se despliega en sucesivas etapas que implican negociaciones de diverso orden (implican contenidos, sentidos, objetivos, exclusiones, etc.), de las cuales los documentos curriculares no llegan a dar cuenta exhaustiva pues aparecen como expresiones acabadas de aquellas finalidades que habrán de orientar la labor docente. Por otro lado, lo que acontece en las aulas durante los procesos de enseñanza es parte también de este proceso y da cuenta de su carnadura en experiencias pedagógicas concretas.

El desarrollo curricular es, por ello, un proceso que se caracteriza por la compleja labor de condensar los lineamientos políticos y los criterios pedagógicos que dan fundamento a la formación (Davini, 1995). En este sentido, tanto las disputas de intereses como los márgenes de negociación entre los actores participantes del proceso, adquieren tenores y características específicas en función de los contextos de trabajo, las tradiciones y experiencias previas en el campo, junto con la trayectoria profesional de los docentes (Vezub, 2011), entre muchos otros factores que hacen del trabajo curricular una experiencia situada y, en el mejor de los casos, colectiva.

En este trabajo, pondremos particular énfasis en abordar el desarrollo del currículum para la formación

docente desde un ejercicio hermenéutico<sup>31</sup> a partir de las concepciones de las/os formadoras/es, es decir como interpretación de los sentidos que éstas/os atribuyen a sus prácticas de enseñanza de los Derechos Humanos en el marco de la formación de maestras/os, mientras atienden las tensiones entre las prescripciones curriculares como aspectos ineludibles de la profesión, y sus intereses particulares como condiciones persistentes de sus propósitos profesionales. Esta perspectiva que formulamos coincide con lo planteado por Bolton, cuando afirma que

Diseñar un currículum es diseñar una serie de sentidos que se van a ofrecer para que los otros se inicien, crezcan y maduren, se inserten crítica y transformadoramente en la sociedad. La pregunta de los educadores no debe ser solo por las lógicas disciplinares para la construcción de los currículums, sino por las lógicas didácticas, epistemológicas, ideológicas y de ofertas de sentido (Bolton, 2016, p.170).

El proceso que analizamos aquí, responde a un conjunto de transformaciones que atraviesan la mayoría

---

<sup>31</sup> “La hermenéutica o interpretación es el acto por el que se descubre el sentido del ente. Pero el sentido de un ente es un momento relacional a la totalidad de sentido que es el mundo. El mundo se abre o está comprendido por el horizonte del ser: el proyecto. Desde el cómo nos com-prendemos poder-se (*télos*), se funde el poder interpretar así esto o aquello. La interpretación como acto del sujeto dice relación al sentido y éste al pro-yecto” (Dussel, 1980, p.16).



de los sistemas educativos, donde los Derechos Humanos se posicionan como tema de agenda para los Estados del mundo, obteniendo –no sin dificultad ni debates– un lugar en la compleja trama de disputas y decisiones que caracterizan toda tarea de producción curricular. En efecto, los Derechos Humanos ocupan ya un lugar destacado en los apartados referidos a la fundamentación, los propósitos y los objetivos de las diferentes políticas públicas, especialmente durante el último decenio del siglo XX y los primeros del siglo XXI (Gajardo, 1999).

En este trabajo buscamos considerar el salto cualitativo por el que ese diseño de sentidos del que nos habla Bolton, transformó a los Derechos Humanos no solo en una perspectiva transversal de trabajo en el marco de la formación de formadoras/es de CABA, sino en contenidos de enseñanza específicos a ser abordados en el marco de un espacio curricular. Este proceso, como se verá, 5 años más tarde se vio interrumpido por la puesta en vigencia de otro diseño curricular (en 2014) que eliminó dicho espacio curricular para relegar los Derechos Humanos a un lugar subsidiario, ya que fueron transformados en descriptores de una unidad más de contenidos entre otras posibles, en el marco del Taller de Educación Sexual Integral.

Carlos Cullen afirmó que “en el mismo contexto de la ya bicentenario primera Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano se configuró lo que suele

llamarse la *escuela moderna* o, lo que es lo mismo, se reconoció la insobornable complicidad de la modernidad con la educación” (Cullen, 2004, p. 53). En esta alianza se tramaron los procesos de cambio curricular y las diversas aristas de su devenir. Sobre los resultados de los procesos de cambio curricular, y la incorporación de los Derechos Humanos como contenido a enseñar, vemos que

la cuestión clave no es sólo un sentido de “progreso” implícito en una serie de reformas, sino más bien el punto hasta el cual la política del currículo –y el cambio resultante del currículo en una perspectiva histórica– responde a la evolución de las necesidades y demandas de cualquier sociedad nacional y, a su turno, contribuye a configurar y conducir tales demandas (Moreno, 2008, p. 333).

Entonces, ¿de qué otro modo, sino como tensiones entre el cambio y el conflicto, podemos considerar los procesos de configuración curricular? A partir de estas primeras consideraciones, nos proponemos examinar la incorporación de los Derechos Humanos en el currículo como parte de un escenario que se caracteriza por la dinámica control/consenso, que resulta de “reformas descentralizadoras, de una ampliación de la autonomía y una responsabilidad creciente” (p. 329), en este caso, donde las jurisdicciones ejercen una autonomía relativa para hacer y rehacer sus propuestas formativas del nivel superior, enmarcadas en los procesos decisorios del

Consejo Federal de Educación, donde se plantearon y concertaron los lineamientos generales.

### i) La identidad profesional docente

La identidad profesional docente es un concepto de existencia relativamente corta, sobre el que no existe consenso respecto a su alcance, definición y atributos. Como muestra el estado del arte iniciado por Lea Vezub (2019) el término ha sido estudiado y conceptualizado primeramente en Estados Unidos y Europa para luego trasladarse a América Latina, desde los años ochenta a esta parte (Beijaard, 2004; Tezanos, 2012; Ávalos, 2010). Una referencia es el trabajo de Claude Dubar (2002), realizado desde y sobre el campo de la sociología del trabajo. Este autor define como identidades profesionales a las normas identitarias y configuraciones yo-nosotros, factibles de ser localizadas en ámbitos de trabajo remunerado. Estas configuraciones no serían de orden esencialista ni inmutable sino que, en tanto modos de identificación de los sujetos a través de operaciones lingüísticas que trabajan como etiquetas, adquieren significado en un determinado contexto que se modifica a lo largo del tiempo.

Entre los estudios referidos específicamente a la identidad profesional docente, en adelante IPD, resultan relevantes los aportes de Knowles (2014, citado en Vezub, 2019), quien analiza la conformación de las IPD en

profesoras/es en formación y noveles de nivel secundario, poniendo especial énfasis en los procesos de socialización profesional durante este período<sup>32</sup>. Su estudio integra tres dimensiones como factores clave en la construcción de las IPD: la dimensión biográfica, las formas de concebir la enseñanza y las experiencias vivenciadas en el marco de las prácticas de residencia. Bolívar, Fernández Cruz y Molina (2004), buscan poner en relación la dimensión biográfica de la identidad profesional con la dimensión del contexto en que se inserta el trabajo de las/os profesoras/es. Para ello, definen la identidad profesional desde una perspectiva interaccional donde la identidad del profesorado incluye las representaciones personales que tienen éstos/as de sí mismos/as, de sus colegas, de la profesión en general (Bolívar, 2004) y la incidencia de las políticas de transformación y reforma de la educación secundaria en España.

Existen otros estudios que, con enfoques parecidos, retoman la temática pero desde la perspectiva de las/os docentes mediante el análisis de factores y/o indicadores relevantes (motivaciones para elegir la profesión, biografías escolares y educativas, experiencias fundacionales en las primeras instituciones socializadoras, concepciones respecto a la tarea docente, condiciones de trabajo, valoraciones sobre los procesos

---

<sup>32</sup> Se considera docente novel a quien transita sus primeros cinco años de ejercicio profesional.

de cambio curricular, ideas referidas a las comunidades educativas con quienes interactúan en su tarea, etc.), que inciden en los procesos constitutivos de las IPD (Ávalos, 2009; Ávalos y Sotomayor, 2012; Carrinus, 2012).

Para Vezub, las IPD no son marcas “solamente de relación sino también biográficas, tipos de trayectorias que se dan en el curso de la vida laboral. Las identidades profesionales son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo” (2019, p.3). En un estudio reciente realizado con docentes de nivel secundario (Vezub y Garabito, 2017), analiza el modo en que las/os docentes reconocen cómo las transformaciones del contexto socioeconómico y político han impactado en sus condiciones de trabajo, en la vida cotidiana en las aulas, en los espacios institucionales en las oportunidades y búsquedas de desarrollo profesional es decir, cómo inciden las políticas educativas y docentes en las IPD poniéndolas en tensión. A partir del trabajo de campo realizado, las autoras han delineado tres posibles identidades profesionales docentes que se distinguen por los fundamentos y las ideologías profesionales que las sustentan; éstas pueden “caracterizarse dentro de un orden democrático e igualador, mientras que otras se constituyen en torno a un discurso conservador que defiende el statu quo de la docencia y de la escuela, [ya que] no permiten la inclusión de nuevos públicos, adolescentes y sectores” (Vezub, 2019, p.9). Las IPD son las siguientes:

Las identidades *progresistas* aceptan el cambio de época, las nuevas políticas y la expansión del nivel, intentan la construcción de una nueva identidad más acorde con los escenarios actuales.

Las identidades *estables*, son docentes que aceptan algunos cambios y se replantean cómo hacer para mejorar el interés de los estudiantes en las clases, incorporando tecnologías, trabajando en grupos, etc., pero sin renunciar al programa único, a la enseñanza simultánea.

Las identidades *defensivas*, en repliegue o rígidas, manifiestan nostalgia de otras maneras de ejercer la docencia, no modifican los rasgos básicos de la profesión, a sabiendas que sus modos ya no son eficaces. Renunciar a su cultura profesional es dejar de ser lo que son, abandonar el trabajo para el cual se formaron (Vezub, 2012, p. 9-10).

En ese marco retomamos la importancia de sus interrogantes sobre las IPD: “¿cuáles son las identidades que logran instalarse, que son “exitosas” en la comunidad o grupos de profesores y cuáles son archivadas, qué condiciones se requieren para generar nuevas identidades? ¿Qué orientaciones y sentidos de la profesión potencian las políticas docentes, las reformas curriculares y de la evaluación educativa, entre otras, y cuáles direcciones son inhibidas?” (p. 3). En efecto, parte de estas cuestiones dan cuenta del interés que recorre este trabajo cuando se intenta indagar, por ejemplo: ¿cuáles son las concepciones sobre la IDP que las/os docentes entrevistadas/os transmiten? ¿Qué características le atribuyen al hecho de ser un/a “buen/a

docente”? ¿Cómo consideran que contribuyen a dicho proceso de construcción de identidad profesional docente desde sus prácticas de enseñanza de los Derechos Humanos? ¿En qué medida estas concepciones dialogan o se distancian de lo que el diseño curricular jurisdiccional para la formación docente considera relevante formar en un/a profesor/a de educación primaria?

Esto último vincula las identidades profesionales docentes con otra arista del mismo proceso que se refiere a los saberes profesionales que las/os formadoras/es de educadores/as consideran fundamentales de enseñar en el marco de sus propias prácticas docentes. Al respecto una investigación sobre el tema (Alliaud y Vezub, 2015), encuentra que

la clasificación de cuatro grupos de conocimientos que constituyen los saberes clásicos de los enseñantes: (1) el contenido a enseñar, el saber disciplinar; (2) el conocimiento de las características de los estudiantes, los aspectos culturales y del desarrollo cognitivo de los alumnos; (3) el currículum, los fines educativos, los programas y materiales; y, (4) la pedagogía y la didáctica del contenido, cómo planificar, enseñar, evaluar, organizar y gestionar una clase. Más recientemente se agregan a la lista anterior el conocimiento y manejo pedagógico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las estrategias para enseñar en la diversidad, adaptar la enseñanza a los contextos singulares y a los alumnos de tal modo que se respeten los ritmos y estilos de aprendizaje, y se asegure el

derecho a la educación de todos, y las actitudes colaborativas y habilidades para trabajar en equipo (Vezub, 2016, p.4).

La mención de estos saberes docentes se hace presente en las entrevistas a profesoras/es formadoras/es, junto a preocupaciones complementarias que están directamente vinculadas a las percepciones que han elaborado respecto a sus estudiantes, sus necesidades formativas y sus demandas. Esto último cobra vital importancia cuando reflexionan sobre los atributos que, consideran, deben ser especialmente transmitidos y fortalecidos en las identidades profesionales docentes en construcción por parte de sus estudiantes.

Sin dudas, los períodos de reforma curricular alteran, movilizan y cuestionan fuertemente los sentidos previamente construidos en las identidades profesionales docentes pues dinamitan las conquistas relativas que significa llevar adelante la profesión día a día en las aulas. ¿Por qué un/a docente debería abandonar su zona de confort? ¿Por qué romper con lo sabido, lo conocido, lo experimentado, lo que se ha comprobado como eficaz y eficiente? El nivel de resistencias, adecuaciones, complacencias, negociaciones, que cada enseñante efectúa durante la recepción de nuevas prescripciones, se resuelven en el grado de desarrollo que alcance el *currículum real* (Terigi, 1999).



A modo de síntesis de este apartado retomamos un planteo simple pero necesario: es posible afirmar que, si a la escuela le toca educar, entonces al docente le toca enseñar. ¿Qué sería eso, exactamente? Para Daniel Feldman (2010) la enseñanza es “una respuesta a un problema social [que] articula tecnologías –materiales y simbólicas– y fuerzas reales”, cómo se construye esa respuesta da cuenta de “la capacidad para instalar ese problema y crear consenso acerca de la solución” (p.15). La diversidad de respuestas construidas a lo largo del tiempo responde al programa didáctico que opera como referencia y da cuenta, a su vez, de posicionamientos respecto a quiénes son responsables de realizar dicha tarea, con qué propósitos y cometidos la llevan adelante.

Enseñar es, por tanto, una acción de tipo intencional, proyectual y racional dirigida a atender una demanda específica –social, cultural, política–, en la moldura de restricciones de orden normativo y legal que quedan trazadas por los marcos de la legislación educativa y las políticas curriculares vigentes (Cols, 2001). Un/a profesor/a que se hace cargo de las prescripciones curriculares y realiza los esfuerzos requeridos para adaptarse a ellas sin perder de vista su posicionamiento ético-político respecto a la enseñanza, a la vez que hace visible estas tensiones del campo profesional para otros y otras a quienes destina sus acciones pedagógicas, podríamos decir que no solo explora, sino que expande el significado mismo de lo que implica enseñar a enseñar.

## ii) Enfoques para la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación docente

Hemos dicho que la enseñanza es una forma de asegurar la transmisión de saberes, prácticas, experiencias, habilidades y competencias valiosas, para que cada sujeto pueda desarrollarse de modo activo y progresivamente autónomo en el marco de una sociedad democrática y un Estado de derechos. Ahora bien, dicha tarea es asumida en función de un conjunto de principios, valores, consideraciones, expectativas, en fin, en el marco de un determinado enfoque que orienta las acciones de quien enseña. Un enfoque de enseñanza funcionará, entonces, como horizonte ético y político a seguir a la hora de “pensar en los alumnos, en la clase, en el propio rol y en cuáles serán los propósitos fundamentales” (Feldman, 2010, p.27).

Los enfoques de la enseñanza han sido descritos en numerosas oportunidades. Una de las clasificaciones y conceptualizaciones más conocidas en el campo de la teoría didáctica en nuestro país es la de formulada por Fenstermacher y Soltis (1999), que condensa las diferencias principales existentes entre los propósitos, los objetivos y el papel dado a los contenidos y al docente en cada una de las tres concepciones que los autores diferencian. Se refieren al docente como *ejecutivo*, como *terapeuta* y como *liberador*.

El enfoque del *ejecutivo* es “una pedagogía del éxito basada en el avance progresivo y pautado” (Feldman, 2010, p.28). Para ello, la elaboración exhaustiva de los objetivos de aprendizaje y la gestión del tiempo son la clave. Cuando éstos se describen con precisión, el tiempo de clase se pone a su servicio y se aplican los refuerzos adecuados (Skinner, 1970, 1971), entonces el aprendizaje tiene mayores y mejores posibilidades de producirse.

El enfoque del *terapeuta*, “procura crear un ambiente que permita un proceso autónomo de toma de decisiones por parte de los estudiantes, autenticidad y desarrollo de las propias potencialidades” (p. 28). Esta centralidad del sujeto que aprende, se corresponde con una figura docente que aparece en la escena educativa como un facilitador, un promotor de la potencia del educando que tiene plena confianza en sus posibilidades y se ocupa también de hacérselo saber.

Por último, el enfoque del docente *liberador* asume la educación como una herramienta de transformación, crecimiento y emancipación del sujeto que aprende respecto a los moldes y estereotipos que dominan el sentido común. La tarea de quien educa es, desde esta mirada, liberar las mentes y asegurar que “los estudiantes desarrollen un estilo cognitivo que les permita mejorar permanentemente (...), acceder a la naturaleza del conocimiento” y aprender progresivamente a reconstruir su proceso de elaboración del saber (p. 29). Es por ello que la responsabilidad de quien enseña radica en

“encarnar lo que este conocimiento es y las virtudes que caracterizan las comunidades de conocimientos. Esas virtudes y rasgos también son parte del contenido (...), el profesor debe ser el modelo que represente ese tipo de personalidad” (op cit, 29). Esta primera tipología nos sirve para mencionar que, en ocasiones, las/os formadoras/es identifican la perspectiva que adoptan como horizonte normativo y valorativo de su trabajo, asumiendo las dificultades que atraviesan para ser consistentes con éste. En otros casos, puede que el enfoque en cuestión no sea necesariamente reconocido con un nombre propio pero, en ese caso, es posible inferirlo a partir de las consideraciones que el/la docente exprese respecto a su tarea y a lo que hace para llevarla adelante.

Nos parece importante complementar esta clasificación de los enfoques de enseñanza con una propuesta que brinde cuenta de la especificidad de los Derechos Humanos como contenido a enseñar en el Nivel Superior. En efecto, “los Derechos Humanos constituyen un discurso vivo que amerita un análisis crítico contextualizado y permanente, a fin de entender cuándo y para qué se invocan, qué intenciones expresan y qué alcances persiguen” (Siede, 2013, p.11). En virtud de ello, presentamos a continuación dos tradiciones de enseñanza relacionadas con la transmisión de los Derechos Humanos que hemos decidido considerar en términos de *enfoque*. Ello se debe a la envergadura que reviste para las/os profesoras/es formadoras/es el hecho de fundamentar los procesos formativos del Nivel

Superior que impulsan; se trata de: *la educación en valores o educación moral*, y *la Educación en Derechos Humanos*. Es importante señalar que –en línea con el diseño de esta investigación– nuestra categorización está en diálogo con el material de campo relevado, los datos construidos y los documentos curriculares analizados.

### **La educación en valores o la educación moral**

El enfoque de la educación en valores tiene una larga tradición y una gran impronta dentro de los contextos escolares. En efecto, existe una importante cantidad de materiales didácticos diseñados para llevarlo a los diferentes niveles educativos –fundamentalmente en inicial y primario, pero también en el nivel secundario–. Podemos identificar dos tendencias dentro del enfoque de la educación en valores: el *adiestramiento*; y, el *adoctrinamiento moral y verbal* (Siede, 2007).

El *adiestramiento*, como una forma apenas refinada de aplicar la lógica de castigo-recompensa frente a las consecuencias de determinadas acciones, está centrado en la adquisición de hábitos de conducta que se consideran ineludibles para la vida en sociedad<sup>33</sup>. El

---

<sup>33</sup> Nos referimos a conductas que tradicionalmente han sido consideradas como propias de una persona *bien educada* y circulan con frecuencia y “naturalidad” en los espacios educativos. Por ejemplo, hacer silencio cuando habla otra persona, no interrumpir, dejar hablar a los mayores primero, acatar las consignas de trabajo, respetar las opiniones diferentes, etc.

mecanismo parece sencillo: por exposiciones sucesivas a una determinada conducta, a partir de la experiencia propia o la observación de la experiencia ajena, mediante la imitación y el modelaje, los sujetos interiorizan esquemas de acción que pasan a funcionar como filtros a la hora de tomar decisiones en el marco de la vida social. Un exponente de esta tendencia podemos encontrarlo en la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1982), quien desde un planteo neoconductista plantea que entre el estímulo social y la respuesta individual, se producen mediaciones que señalan el carácter activo del sujeto. Es decir que para aprender hace falta: prestar atención, retener información, reproducir la conducta aprendida para perfeccionar su manejo, y estar lo suficientemente motivado como para hacerlo.

La principal conclusión de este planteo es que apunta a constituir sujetos altamente previsibles, incluso en etapas donde la acción punitiva frente al error ya no provenga directamente del entorno sino del sujeto mismo, pues la expectativa es que “mediante procesos de autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo, el control ejercido por el ambiente sobre el individuo se desplaza hacia un control ejercido por sí mismo” (Siede, 2007, p. 162). Otro aspecto de esta posición es suponer cierta linealidad respecto a las situaciones sociales en las que las personas crecemos, interactuamos, aprendemos y participamos. Si la única lógica posible con la que se actúa es de costo/beneficio, no cabe lugar para

situaciones más complejas como por ejemplo un conflicto moral, donde las motivaciones para actuar o no hacerlo pueden ser diferentes, hasta contradictorias, implicarían diferentes consecuencias y exigen al sujeto algo más que una decisión individual: requiere la posibilidad de descentrarse para considerar, en la complejidad de un hecho, las implicancias de su acción en relación a los demás.

En la línea del *adoctrinamiento moral y verbal*, las ideas de Laurence Kohlberg (1982) sobre la formación del juicio moral en el/la niño/a recuperan la noción de conflicto moral y le dan centralidad. Para este autor, enmarcado en las vertientes estructuralistas, la evolución del pensamiento moral se desarrolla en 3 estadios: la moral pre-convencional, la moral convencional y la moral post-convencional. Cada estadio incluye, a su vez, diferentes etapas. Desde este planteo, el sujeto no aprende como consecuencia de operaciones de observación e imitación –como lo plantea la teoría del aprendizaje social–, “sino por esquemas de comprensión social desarrollados en interacción personal. La interacción del niño con su entorno es la que le proporcionará el paso de un tipo de moralidad a otro más maduro” (Palomo González, 1989, p.80). La propuesta de Kohlberg ha sido criticada por centrarse en una idea general del juicio moral como ejercicio exclusivamente racional, desconociendo la dimensión afectiva que se hace presente en todo acto moral y señalando un desfase de las niñas respecto a los

varones en la maduración moral, aduciendo en sus estudios que éstas demoran más en alcanzar las fases más desarrolladas del mismo.

En franco desacuerdo con esta postura, Carol Gilligan – quien se formó con Kohlberg– elaboró una “Ética del cuidado” (1985) donde explica, a partir de estudios de psicología experimental, que existe diversidad de respuestas frente a una misma situación de conflicto moral en función del género del sujeto, sin que ello represente una flaqueza moral de las niñas y/o mujeres respecto de los varones. En cambio, se trata de valores y emocionalidades diversos que se ponen en juego y sustentan las intervenciones; es decir, lo que cambia es el fundamento moral de las acciones, no su grado de racionalidad.

En términos generales, para el adoctrinamiento moral y verbal los primeros años de escolaridad son esenciales pues aseguran que las y los futuros ciudadanos se constituyan, desde temprana edad, en sujetos respetuosos de las reglas y normas de convivencia en sociedad, para ser capaces *a posteriori* de reproducirlas en sus acciones cotidianas. En efecto, la idea de “futuros” ciudadanos desconoce desde su enunciación la posibilidad de que las y los niños sean, ya en su presente, sujetos de derechos con atribuciones y obligaciones ciudadanas propias que deben aprender a ejercer, ensayar, solicitar, exigir, etc.



Las líneas de trabajo más recientes vinculadas con el enfoque de educación en valores<sup>34</sup>, proponen la inteligencia emocional como un componente que puede ser incluido en las aulas. Otras expresiones también se volvieron “virales” en el sentido de que han ganado un lugar de relativa importancia en los últimos años a partir de la difusión de propuestas metodológicas sustentadas en valores que operan, entendemos aquí, 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. Se trata de

esa actitud que, desde una hueca posición global, trata *todas y cada una* de las culturas locales de la manera en que el colonizador suele tratar a sus colonizados: “autóctonos” cuyas costumbres hay que conocer y “respetar” (...). Al igual que el capitalismo global supone la paradoja de la colonización sin Estado-Nación colonizador, el multiculturalismo promueve la eurocéntrica distancia y/o respeto hacia las culturas

---

<sup>34</sup> La discusión sobre los valores, los alcances de la Ética, las definiciones sobre el bien, la felicidad, la justicia, etc., se remontan a los orígenes de la Filosofía como campo de conocimiento. Otros referentes de estos debates son clásicos, como: Aristóteles (1954), Immanuel Kant (1946), John Stuart Mill (1971), Charles Taylor (1996), Hans Jonas (2004).

locales no-europeas. Esto es, el multiculturalismo es una forma inconfesada, invertida, auto-referencial de racismo, un racismo que “mantiene las distancias”: “respetar” la identidad del Otro, lo concibe como una comunidad “auténtica” y cerrada en sí misma respecto de la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia asentada sobre el privilegio de su posición universal. El multiculturalismo es un racismo que ha vaciado su propia posición de todo contenido positivo (el multiculturalista no es directamente racista, por cuanto no contrapone al Otro los valores *particulares* de su cultura), pero, no obstante, mantiene esa posición en cuanto privilegiado *punto hueco de universalidad* desde el que se puede apreciar (o despreciar) las otras culturas. El respeto multicultural por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de la propia superioridad” (Sizek, 2012, p.56-57).

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. Sin embargo, como bien lo plantea Rodino (2009) y veremos en el siguiente enfoque de enseñanza de los Derechos Humanos, “los atributos de la dignidad de la persona humana prevalecen por sobre el poder del Estado, no solamente en el orden moral sino también en el legal, cualquiera sea el origen de ese poder y la organización del gobierno” (p.4).

## La Educación en Derechos Humanos (EDH)

Ciegas sueñan las armaduras  
el más inútil de los sueños.  
Reposan de largas batallas,  
se miran en libros de cuentos.

“Los castillos”, *María Elena Walsh*.

Hace ya varias décadas que la Educación en Derechos Humanos (EDH) disputa un lugar propio en la agenda educativa internacional. En la Organización de las Naciones Unidas (ONU), este enfoque viene desplegando su impronta desde hace ya unas décadas. En 1994 se estableció el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos, que se extendió desde 1995 a 2004. La propuesta del Decenio quedó expresada en el “Plan de Acción internacional del Decenio para la educación en la esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004”. El Plan de Acción se articuló a través del Programa del Decenio, que desarrolló 8 componentes, de los cuales recuperamos los que consideramos centrales en el marco de este trabajo:

- **Tercero.** Fortalecimiento de la capacidad y de los programas regionales. Con estos programas se pretende ampliar las actividades de educación en Derechos Humanos.
- **Cuarto.** Fortalecimiento de la capacidad y de los programas nacionales. Se alentará a los Estados a que elaboren Planes

de acción nacionales de educación en la esfera de los Derechos Humanos. Se pedirá a los Estados que establezcan un centro de coordinación nacional que prestará asistencia en la elaboración de los planes.

- **Quinto.** Fortalecimiento de la capacidad y de los programas locales. Con estos programas locales también se trata de impulsar la participación de los grupos locales en las evaluaciones, planes de acción y elaboración de informes a la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
- **Sexto.** Preparación coordinada de materiales para la educación en la esfera de los Derechos Humanos. Se sugiere el empleo de métodos pedagógicos interactivos e ingeniosos que ofrezcan los mejores medios para asegurar un compromiso activo de los participantes en el programa. Algunas de estas técnicas serían: los grupos de trabajo, las conferencias y análisis, los estudios de casos, las deliberaciones, reuniones para el intercambio de ideas y los juegos de simulación.

Uno de los productos esperados en el marco del Plan de Acción internacional del Decenio, fue la elaboración de un informe de evaluación a mitad del período por parte de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. La finalidad de este informe sería relevar, para poner a consideración, el grado de alcance de los objetivos propuestos en el plano internacional, regional, nacional y local, a los fines de detectar aspectos mejorables y realizar las

recomendaciones necesarias. Sobre este documento, señala Ugarte (2004):

según el informe las iniciativas tomadas desde el sistema de las Naciones Unidas como desde las entidades nacionales, regionales y locales; así como la supervisión, aplicación y evaluación del Decenio; y los recursos asignados, han resultado insuficientes. Las propuestas de los programas no han calado lo suficiente en las políticas educativas de los diferentes países y en consecuencia no se han implantado en las escuelas (...). El informe también recoge las recomendaciones generales que la Alta Comisionada dirige a todas las entidades participantes para que se apliquen en todos los niveles (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2000). En estas recomendaciones se insiste en los conocimientos a transmitir con la educación en Derechos Humanos, en la lucha por disminuir las violaciones de Derechos Humanos en el mundo y en la importancia de la existencia de defensores de estos derechos. Se incluyen otras medidas interesantes. Éstas son el fomento de métodos pedagógicos participativos que resulten apropiados para la vida de las personas y la promoción de la interacción entre niños de diferentes comunidades. Son dos medidas que apelan directamente al valor formativo de la participación, que como se verá posteriormente, es noción clave para una verdadera educación de los Derechos Humanos centrada en la responsabilidad y en el compromiso personal y social (Ugarte, 2005, p.124-125).

Las regiones también transitan su propio derrotero en relación al planteo de la EDH como paradigma educativo. Por ejemplo, el Consejo de Europa aprobó en 2010

la *Carta de la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos*, donde se la define de este modo:

La “educación en Derechos Humanos” se refiere a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión, y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para participar en la construcción y defensa de una cultura universal de los Derechos Humanos en la sociedad, con el fin de promover y proteger los Derechos Humanos y las libertades fundamentales (Cap. I, inciso 2.b).

Esta carta expresa un conjunto de intenciones sobre el papel que los Estados parte deberían jugar para promover, mediante políticas orientadas a la educación formal general, la educación superior, la gestión de las instituciones educativas, la formación profesional y las organizaciones sociales, acciones concretas que permitan la inclusión real de la educación para la ciudadanía democrática y la EDH en dichos espacios. Para Rodino, quien fue responsable del área de educación en Derechos Humanos en el marco del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), este enfoque

es el más inclusivo posible. Abarca a todas las personas, sin importar sus muchas diferencias, ni hacer distinciones a partir de cualquiera de esas diferencias (raza o etnia, nacionalidad, sexo, orientación sexual,

identidad de género, creencias religiosas o políticas, cultura, situación económica, edad, capacidades, entre otras). En un enfoque de Derechos Humanos nadie queda afuera. Y así debe entenderse la educación, como un derecho de todas las personas y que a todas debe serles garantizado. Estoy convencida que cualquier política pública educativa, programa de estudio o metodología de enseñanza que no se piense con enfoque de Derechos Humanos, corre el riesgo real de violar Derechos Humanos (p. 2-3).

Por supuesto, el alcance de las definiciones siempre queda sujeto a revisiones permanentes y repreguntas. Siede considera que la primera definición de educación en Derechos Humanos que adopta el IIDH,

tiene la potencialidad de provocar al sistema educativo en su conjunto y postular una incidencia global e integral de este desafío en todo el proceso formativo de los estudiantes [pero] esa misma amplitud conlleva un enorme riesgo de dilución de los compromisos estatales en una variedad de acciones y temáticas que, si bien están relacionadas íntimamente con los Derechos Humanos, también lo están con otras tramas discursivas como la ciudadanía, la formación moral o ética, etc. Esta apertura conlleva ciertas dificultades para detectar las inserciones curriculares y mensurar los progresos de cada país (Siede, 2013, p. 32).

Sin dudas, uno de los mayores consensos radica en que la Educación en Derechos Humanos es requerida para que cada sujeto conozca sus derechos y esté en reales condiciones de ejercerlos y defenderlos. Las

organizaciones de la sociedad civil que forman parte del movimiento de Derechos Humanos en todo el mundo, también disputan el espacio simbólico que implica significar una definición. Amnistía Internacional, por ejemplo, propone que

la educación en Derechos Humanos es un proceso que cualquiera puede emprender, a cualquier edad y en cualquier lugar, para aprender sobre sus Derechos Humanos –y los de otras personas– y la manera de reclamarlos. Sirve a las personas para desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para promover la igualdad, la dignidad y el respeto en sus comunidades y sociedades y en todo el mundo.

La educación en Derechos Humanos empodera a las personas para reclamar sus derechos, garantiza que conozcan sus responsabilidades quienes ocupan posiciones de poder, y ayuda a consolidar el movimiento de los Derechos Humanos, estableciendo entre las personas conexiones basadas en sus valores y capacitándolas para que participen en la promoción de los Derechos Humanos en sus comunidades y sociedades y en todo el mundo<sup>35</sup>.

Aquí, y quizás a diferencia de otros planteos, encontramos un énfasis mayor en la figura de las víctimas de violaciones de Derechos Humanos y la necesidad de, por un lado empoderarlas desde el manejo informado de recursos jurídicos; y por otro, destacar al Estado y sus agentes como responsables de garantizar el

---

<sup>35</sup> Disponible en <https://ibit.ly/4hZ7>



cumplimiento de los Derechos Humanos. Los puntos de contacto entre las diferentes definiciones y cada propuesta programática se hacen notar. Según Ugarte (2005), por ejemplo,

la educación en Derechos Humanos es principalmente educación de la libertad, ya que con esta educación se pretende que las decisiones de cada persona sean acordes con su dignidad. De este modo, con la educación en Derechos Humanos se forma personas comprometidas con lo humano y en consecuencia respetuosas de su propia dignidad y de la dignidad de los demás por comprender que ésta tiene un valor en sí misma. Según esto, el respeto de estos derechos comienza en cada hombre que, mediante la educación en Derechos Humanos, se hace consciente del valor intrínseco de la dignidad de la persona humana (p.240).

Para Carlos Cullen (2004), “entender los Derechos Humanos como proceso educativo de reconocimiento efectivo de la dignidad, de todos y de cada uno, obliga a priorizar como fines de la educación, en el horizonte del pensamiento crítico, el desarrollo del juicio moral autónomo, el cuidado solidario del otro, la autorrealización por el trabajo propio y la participación ciudadana” (p. 61)<sup>36</sup>.

En la perspectiva de Rodino, la EDH trabaja en dos sentidos complementarios, vinculados con la

---

<sup>36</sup> Existen también otros desarrollos del tema que pueden consultarse: Cantero (1991), Altarejos y Naval (1998), Naval (2000), Medina (2002).

efectivización y la promoción de derechos: por un lado busca asegurar la educación como el ejercicio de un derecho humano (el derecho a la educación, y por otro lado se ocupa de promoverla como un instrumento para formar y ejercer los Derechos Humanos en un sentido más amplio. La EDH tiene una estrecha relación con la inclusión social y funciona cuando es posible “incorporar el enfoque de Derechos Humanos en las políticas públicas, educativas y de otro tipo en el sistema de educación formal de todos los niveles educativos, [y cuando es posible] construir una visión de la persona sujeto de derechos como agente de su propia vida” (2009, p.212). La inclusión social, a la vez que constituye un tema presente en los documentos oficiales, forma parte de los propósitos de enseñanza que gran parte de las/os formadoras/es enuncian y reconocen como un asunto que les preocupa.

Abraham Magendzo (2008), un referente en la literatura sobre la EDH especialmente en América Latina, despliega una serie de ideas-fuerza relacionadas con este enfoque que dan cuenta de los consensos relativos existentes, por sobre las divergencias. Destacamos las más relevantes a los fines de este trabajo:

1. *Educación contextualizada*. Ninguna idea es huérfana de origen, aquellas que nutren la EDH se apoyan en el suelo que las ve nacer. A la vez, así como la EDH es inescindible de su contexto, “también lo retroinforma, lo retroalimenta y por

sobre todo apuntan a la transformación del contexto”.

2. *Constructora de democracia.* En la región, un interés fundamental desde el retorno a las democracias ha sido “desarrollar en los y las estudiantes las competencias para el ejercicio activo de la democracia, para su defensa y su perfeccionamiento”. Esto habla de una preocupación política respecto al contenido de la EDH: no se trata (solamente) de manejar recursos deliberativos en torno a los Derechos Humanos y a su ejercicio sino sobre todo de vivirlos como experiencia directa para saber de qué se tratan, para permanecer alertas respecto a su cumplimiento, o a posibles situaciones de violación y/o privación, para establecer en esos casos los canales de reclamo y denuncia pertinentes. Todo eso se enseña, se co-vive, se co-hace y, por supuesto, se aprende en el marco de situaciones educativas apoyadas en el enfoque de la EDH.
3. *Educación integral-holística.* Para el autor esta perspectiva es relativamente nueva en la región ya que el énfasis post-dictaduras fue enfatizar un discurso de tipo normativo jurídico y racional vinculado, sobre todo, a los derechos políticos y civiles. La dimensión holística de la EDH “tiene su correlato en el currículum, la pedagogía, la evaluación, y en la gestión escolar, y refuerza la relación que existe entre la educación y su entorno comunitario. Apela al carácter multidimensional de los Derechos Humanos vinculada con su propósito político, transformador y emancipador”.
4. *Educación ético-valorativa.* La democracia, la inclusión social, el pensamiento crítico, son

horizontes de una educación que recupere los valores y las discusiones éticas en su programa. No obstante, para evitar los incómodos (u oportunos) baches de sentido que se amparan en los discursos relativistas, “una educación en valores para que sea consistente requiere un marco referencia universalmente aceptado como son los Derechos Humanos” (p.8-25).

En el marco de este enfoque el énfasis está puesto en utilizar la palabra, el diálogo, la escucha y el abordaje de conflictos de manera directa, para construir procesos de comunicación auténticos. El horizonte de la EDH está siempre traccionado por la medida en que se promueva la inclusión social con lo que se hace y se dice<sup>37</sup>. Por ello, decimos que el gran aporte de la EDH puede resumirse en su capacidad para desarrollar la *agencia* de las personas, en términos de capacidad de acción y transformación del mundo.

Por su potencia, acordamos con Rodino (2014) en que este enfoque debe estar en el corazón mismo que diseña y gestiona las políticas públicas de todo Estado, ya que “la capacitación en Derechos Humanos de los agentes del Estado (...) debería ser, primero, un requisito para entrar a la función pública (evaluado en los exámenes de

---

<sup>37</sup> Vertientes y propuestas desde el campo de la pedagogía que articulan con la EDH, son las provenientes de la Europa de inicios del siglo XX. Del lado latinoamericano, los desarrollos de la educación popular y la educación liberadora (Freire, 1997) sin duda son pilares fundamentales (citados en: Rodino, 1999).

ingreso) y, segundo, una práctica constante de actualización en servicio” (p.134).

Para retomar las ideas presentadas en este apartado y sin intenciones de simplificar la discusión, entendemos a partir de lo expuesto que el enfoque de valores camina en un sentido diferente al de la EDH. Desde nuestra reflexión, los problemas del enfoque en valores serían fundamentalmente dos. Por un lado, este enfoque parece más bien estar centrado en la generación de ciertos mecanismos regulatorios de la conducta que permitan al individuo orientar sus acciones y, también, detectar desajustes en conductas ajenas. Por otro lado, no existe un consenso suficiente respecto a los valores más o menos requeridos para asegurar, fehacientemente, el cumplimiento de los Derechos Humanos para todas las personas. ¿Quién es capaz de establecer un listado prioritario de valores? ¿Con qué criterios? ¿A costa de cuáles otros? ¿Qué es más importante: la libertad o la justicia? ¿Es más “valiosa” como valor la honestidad o la solidaridad? Esto no significa de ninguna manera que los valores no sean importantes ni, mucho menos, que no existan o merezcan ser construidos, transmitidos, ejercitados en el marco general de la vida y particular de la educación formal. Nos referimos a que esa dificultad para establecer consensos mínimos<sup>38</sup> muy rápidamente

---

<sup>38</sup> Es notable el esfuerzo que hizo Charles Taylor (1996) en ese sentido, en proponer una teoría de los valores. En todos los casos la forma en que se dirime la cuestión queda, como dijimos más arriba,

puede devenir en acciones discrecionales e individuales, con poco fundamento, donde es más sencillo operar con la excusa de la excepción a la regla que en acuerdo con la regla en sí.

Hemos señalado también que la educación moral o en valores, por su tradición, posee una vertiente de adoctrinamiento que poco dialoga con la posibilidad de formar sujetos autónomos y, sobre todo, lo suficientemente críticos como para cuestionar lo instituido. Como dice Cullen,

el pensamiento crítico (...) es la condición de posibilidad de la educación y simultáneamente su resultado más esperado. El pensamiento crítico es el nombre del derecho humano a transformar el mundo, y no meramente a contemplarlo; a construir identidades narrativas, resignificando los agentes históricos de esa transformación, cada vez desde lo no dicho en lo dicho, y de lo no hecho, en lo hecho; a autonomizar la acción de esos agentes, desde el reconocimiento simultáneo y siempre normativo de su igualdad y su libertad (Cullen: 2004, p.61).

Para finalizar, la EDH por supuesto que tiene y desarrolla un componente axiológico fundamental, que se sustenta en la formación de las y los ciudadanos en determinados valores (democracia, igualdad, libertad,

---

supeditada al alcance reflexivo que pueda alcanzar el sujeto particular. Descontando de ello que un buen uso de la razón práctica no redunde, necesariamente, en acciones justas, honestas, solidarias, etc.

etc.), pero la centralidad de su planteo radica en el fundamento de éstos: el carácter normativo y la entidad jurídica que alcanzan estos valores los consolida como exigibles, no solo deseables.

### iii) La programación de la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación docente

Programar la enseñanza es una dimensión central de la labor docente e implica *hacer* currículum. Se expresa así el diálogo entre lo prescripto y el acontecimiento educativo, la proposición y la disposición, el mandato de Estado como regulación y la práctica docente, efectivización siempre original de la norma. Es decir, el currículum se constituye como dispositivo pedagógico-didáctico, a la vez instituido (por lo que habilita desde la prescripción) e instituyente (por lo que abre como posibilidad práctica). Para abordar estos aspectos, este apartado se organiza en tres secciones: *el trabajo con los contenidos*, *los modelos de estructuración didáctica de las clases*; y, *el diseño didáctico de las tareas y los dispositivos de evaluación*. En cada uno, se presentan cuáles son las principales decisiones y acciones vinculadas a la programación de la enseñanza que realizan, en el nivel superior, las/os profesoras/es formadoras/es entrevistadas/os. Éstas se sustentan en aspectos de la identidad profesional docente y, por ello mismo, dialogan y se imbrican en el enfoque de enseñanza al cual

suscriben, en particular en lo referido al trabajo sobre y con los Derechos Humanos.

## **El trabajo con los contenidos**

La enseñanza, además de las prescripciones curriculares a las que responde y que la invisten como práctica que consolida una determinada política de Estado, se desarrolla con arreglo a determinados criterios. Éstos se expresan mediante un proceso llamado programación, que “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). Esta definición inicial la consideramos central en el marco de este trabajo, pues nos permitirá reponer la forma del componente normativo y la dimensión intencional del currículum, para articularlos con un análisis de los dispositivos pedagógicos que los/as docentes diseñan e instrumentan durante sus prácticas de enseñanza. Decimos, entonces, que todo dispositivo pedagógico contiene una intencionalidad centrada en la función del saber y se despliega en una o varias estrategias, que sugieren a su vez uno o varios escenarios posibles de intervención. Se trata de un artificio de naturaleza dinámica, estratégica y flexible, diseñado para provocar cambios, crear efectos y revelar contenidos (Souto, 1999).



Coll (1995), clasificó los principios que ordenan la enseñanza en función de las “vías de acceso” que estructuran la propuesta. Éstas pueden ser: los resultados, las actividades o los contenidos. Si bien, como señala Cols (2001), el autor ideó esta clasificación pensando en el diseño curricular, nos servimos de dicha tipología para pensar la tarea de programación que realiza un/a docente formador/a en función de aquello que prioriza. La vía de acceso por los resultados, desarrolla

una formulación clara y precisa de los objetivos (...), otorga direccionalidad, reduce la ambigüedad y constituye un referente visible para la elección de actividades, medios y recursos. Al mismo tiempo, ofrece un marco unívoco para la evaluación, que estará orientada a terminar el grado en que los estudiantes alcanzaron los resultados de aprendizaje previstos (Col, 2001, p.5).

Existe en esta vía un cierto exceso de optimismo respecto al proceso mismo de formulación de objetivos. Podría decirse que, en caso de estar expresados con excelencia, va de suyo que solo resta pura adecuación del entorno para su cometido. No hay en esta vía ningún margen posible para emergentes inesperados ni cualquier otro factor o elemento que altere la consecución de hechos para la efectivización de los

objetivos previstos<sup>39</sup>. La vía de acceso por las actividades, presupone que éstas se eligen pues enseñan por sí mismas. Es decir que “son éstas las que orientarán la determinación de los contenidos a trabajar y de los posibles resultados de aprendizaje” (Cols, 2001, p. 6). La vía de los contenidos, considera que cada campo de conocimientos posee una estructura interna que representa un valor formativo a transmitir. Es decir que, dispuesta esta estructura a partir de una adecuada selección de contenidos, lo valioso del saber a transmitir estaría disponible para ser aprendido. Posiblemente, esta sea la vía de acceso tradicionalmente más explotada en el nivel superior dada su impronta academicista. Para esta autora, el tipo de acciones comprometidas en la programación adquieren un detalle mayor ya que implica definir propósitos y objetivos, tomar decisiones precisas sobre los contenidos (seleccionar, secuenciar, organizar), elaborar las estrategias de enseñanza, elegir recursos pertinentes, determinar formas consistentes de evaluar, etc. A continuación, veremos de qué se trata cada una de ellas.

En primer lugar, definimos *contenido de enseñanza* a todo aquello que queda considerado dentro de una propuesta formativa determinada y recibe cierto tratamiento didáctico para ser enseñado. Dentro de una propuesta de enseñanza, las/os docentes tienden a

---

<sup>39</sup> En esta vía se enmarcan las propuestas conductistas (Skinner, 1970) y neoconductistas (Bandura, 1982).

diversificar el tipo de contenidos que ofrecen en función de su complejidad, características, centralidad en el marco general del programa, etc. Para asegurar una relativa variedad, las/os especialistas recomiendan tener en cuenta diversos tipos de contenidos combinando, por ejemplo, los que funcionan como biblioteca, como herramienta y como práctica:

En el primer caso, se puede enseñar y aprender para acrecentar la biblioteca. Se trata de que los alumnos sepan más, que tengan un archivo más grande. En el segundo, como herramienta, se pretende que aprendan ciertas cosas para poder hacer algo con ellas. Por ejemplo, que incorporen un procedimiento nuevo para enriquecer la búsqueda en fuentes informativas. En el tercer caso, hacer un diagnóstico médico, realizar un deporte, la ejecución musical o conducir una clase son prácticas complejas que solo se aprende practicándolas. No es que el contenido sea una cosa u otra. Depende de cómo pretenda que se use después y, por lo tanto, en qué tipo de situación debería ser enseñado (Feldman, 2010, p. 50).

El trabajo con los contenidos reviste para el/la profesor/a formador/a un desafío inigualable porque tracciona gran parte de lo que va a suceder posteriormente en la fase interactiva de la enseñanza. Por eso, cuando los Derechos Humanos quedan prescriptos como contenido, parte del desarrollo curricular compromete la tarea de programación que realiza cada docente para encarar la enseñanza. Es decir,

la selección de contenidos pone al/la formador/a frente a un conflicto interesante vinculado a cierta justicia pedagógica. ¿Qué se queda y qué se va?<sup>40</sup> ¿Qué corresponde enseñar –o no– a un/a futuro/a docente? ¿Qué principios o criterios sustentan esas decisiones? Incluir y/o suprimir temas, problemáticas, debates, lecturas, paradigmas y autores/as referentes, es una disquisición que se encuentra en el corazón mismo de la tarea de programación<sup>41</sup>.

En términos de Klafki (1995), sobre todo pensando en la formación docente, una pregunta relevante durante la instancia de selección de contenidos dentro de la programación es: ¿qué le ofrece el contenido al/la estudiante? Esto es clave porque cada formador/a construye su texto didáctico con la esperanza de que el/la futuro/a maestro/a pueda, a su vez, reconstruirlo en el contexto de un aula de otro nivel educativo para llevar adelante su propia experiencia docente. Entre un acontecimiento y otro, se selecciona, se ordena o secuencia y se organiza el contenido a trabajar a lo largo

---

<sup>40</sup> Muchas veces, cuando el/la docente no se resigna a eliminar determinado material de su propuesta, el programa de estudios se convierte en un documento lleno de lecturas complementarias y sugerencias ampliatorias que testimonian, de alguna manera, esta disyuntiva a la que nos referimos, aquello que no se puede resignar.

<sup>41</sup> Sobre dicha labor se han pronunciado Bourdieu y Gros (1990) al describir siete principios que podrían colaborar con la dimensión de la tarea de un docente a la hora de definir qué se queda, qué no entra y qué se va en el programa de estudios.

del programa de estudios<sup>42</sup>. Si abrimos un poco ese interrogante: ¿qué le ofrece el contenido al/la estudiante?, nos encontramos con otros asuntos que Cols (2001) sintetiza con gran precisión:

1. ¿Qué sentido más amplio y general, qué realidad este contenido “abre” o ejemplifica al estudiante? ¿a qué fenómeno básico o qué principio, qué ley, qué criterio, qué método, qué problema, que actitud puede aproximarnos el trabajo con este contenido particular?
2. ¿Qué significación posee el contenido en cuestión (o la experiencia, conocimiento o destreza a adquirir) en la mente de los estudiantes de esta clase? ¿Qué significación tiene desde un punto de vista pedagógico?
3. ¿Qué es lo que constituye la significación de este contenido para el futuro de estos estudiantes?
4. ¿Cómo está estructurado el contenido? ¿Qué aspectos, dimensiones lo componen? ¿Cómo es la relación entre ellos? ¿Se trata de un contenido controvertido o complejo? ¿Cuáles son sus posibles sentidos? ¿Cuál es el campo conceptual más amplio?

---

<sup>42</sup> En el Nivel Superior, el programa de estudios es el documento mediante el cual cada profesor/a comunica a la comunidad educativa el plan de trabajo que propone a sus estudiantes, los propósitos pedagógicos que orientan su labor, los objetivos de aprendizaje que espera alcancen los estudiantes, el formato que adquiere su espacio curricular, el recorte de contenidos realizado, las estrategias de evaluación previstas, las condiciones de acreditación y promoción, la bibliografía de lectura obligatoria y complementaria, entre otros componentes. El programa constituye, *grosso modo*, el contrato entre quienes participan del hecho educativo.

5. ¿Cuáles son los aspectos básicos, mínimos del contenido que debe adquirir el alumno? ¿Cuáles son los casos especiales, las situaciones, los fenómenos, los experimentos, las personas, etc., en términos de los cuales la estructura del contenido en cuestión puede volverse interesante, concebible, vívida, asequible para los estudiantes? (p. 10).

Estas preguntas, por ejemplo, toman gran relevancia si las pensamos en términos del contexto actual, marcado por un avance exponencial del campo de las ciencias de la tecnología y la comunicación, que plantea desafíos en el campo curricular a los cuales se busca atender para no “quedarse afuera” en términos de calidad educativa<sup>43</sup>. Sin embargo, esa no es –o no debería ser– la única variable a considerar cuando otros temas resultan de atención prioritaria, fundamentalmente en contextos como el regional, donde la institucionalidad de determinados derechos vinculados con la educación todavía no se corresponden en las escuelas y en las aulas con procesos reales de efectivización. La inclusión escolar, la diversidad, la interculturalidad, la inclusión digital, la implementación de la Educación Sexual Integral y el enfoque de género, como matrices transversales a todas las áreas y disciplinas, entre otros, tensionan las

---

<sup>43</sup> Un buen ejemplo en este sentido es la aprobación en el Consejo Federal de Educación (CFE) de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de educación digital, programación y robótica para todos los niveles educativos obligatorios, que establece su abordaje en todos los establecimientos educativos del país (Res.CFE N° 343/2018).

posibilidades de convertir la justicia curricular (Connell, 1997) en un hecho.

### **Los modelos de estructuración didáctica de las clases**

El uso del tiempo, la disposición del espacio, la gestión de los recursos previendo la disponibilidad y distribución según el grupo de estudiantes, la organización de consignas y la graduación de sus dificultades, son algunas de las cuestiones que se resuelven cotidianamente, a veces con la previsión suficiente y, otras veces, sobre la marcha. Estos asuntos que cada formador/a enfrenta cotidianamente, cobran consistencia en el marco de los modelos que dan estructura a las clases.

Daniel Feldman (2010) define una clase como aquella configuración cambiante que tiene rasgos distintivos en tanto ambiente, pues:

- Se diferencia de otros por los propósitos (...) [por ejemplo] una clase expositiva probablemente sea apta para que se reciba y organice cierto tipo de información y se obtenga una estructura de categorías.
- Se caracteriza por su enmarcamiento, o por la forma de control. En todo ambiente de enseñanza rige algún tipo de control: algunos derechos y deberes, un sistema de interacciones. Básicamente, el enmarcamiento rige la estructura de la comunicación en la situación de trabajo. El enmarcamiento podrá ser fuerte o ser débil. El control podrá estar en manos del profesor o podrá estar en manos de los alumnos. Pero todo enfoque de enseñanza genera un enmarcamiento.

- Se caracteriza por una secuencia de tareas y por un tipo de organización del conocimiento.
- Supone ciertos requisitos y ciertas exigencias. Por ejemplo, los ambientes de enseñanza generados por modelos basados en la interacción, son muy exigentes para el profesor y requieren mucha disponibilidad. Los requisitos son tan importantes en un ambiente de enseñanza como los propósitos. Es inútil proponerse un enfoque de enseñanza, por deseables que parezcan sus propósitos, si no es posible garantizar sus requisitos (p.30).

Considerar las clases como configuraciones cambiantes implica asumir que las decisiones arriba indicadas se negocian en el día a día, muchas veces en función de exigencias emergentes. Las posibilidades son infinitas, solo por mencionar algunas: es factible que algunas clases se vean interrumpidas o postergadas por situaciones coyunturales (jornadas institucionales, movilizaciones ciudadanas, paros de transporte en reclamo de derechos de las/os trabajadoras/es, etc.). A veces merma la asistencia de estudiantes a clase porque están preparando sus prácticas u otros exámenes. En ocasiones, los factores climáticos interrumpen el acceso a una clase importante –de repaso o tratamiento de algún tema central para la cursada del espacio curricular– de las/os estudiantes que viven más lejos. En estos casos, cada formador/a reconfigura su agenda original para asegurar que el grupo transite por los contenidos previstos en el programa de estudios, etc.



Respecto a la configuración de estos ambientes de clase, vemos en la estructura que Siede (2013) define como *explicación-aplicación* que

cuando pensamos propuestas de enseñanza (para una clase o conjunto de clases) la secuencia estructurante más habitual es la que podemos caracterizar como *explicación-aplicación*. Se trata de un esquema incorporado en nuestros hábitos y representaciones a través de la biografía escolar de cada uno y presente en el sentido común. Básicamente, la clase comienza con 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 presente uno o varios ejercicios que permiten aplicar lo que acaba de enseñar a algunos casos paradigmáticos (...). Las contradicciones entre teoría y práctica, los conflictos, los desacoples normativos, son un obstáculo, pues cuestionan la veracidad de los conceptos transmitidos en la enseñanza (p.168-169).

Los puntos a favor de esta configuración son los siguientes: le permite al docente un mayor control sobre el tenor de los intercambios en la clase, como así también monitorear los ejercicios realizados; es, en términos de eficacia, eficiencia y detención del poder, óptimo. Sin embargo, la optimización del ambiente de clase se asegura a costa de una participación de las/os estudiantes más autónoma. Sin obturar esa posibilidad, diremos con

el autor que las chances de generar espacios de debate, intercambio y diálogo en el marco de ambientes de clase de tipo explicativos-aplicativos son mucho más escasas y poco probables.

Una segunda configuración, plantea una estructura de clase a la que denomina *problematización-conceptualización*. Para esta segunda posibilidad, todo conflicto cognitivo o desajuste entre teoría y práctica es el terreno donde germinar la autonomía intelectual de las/os estudiantes:

la enseñanza no se inicia con una explicación, sino con la presentación de un caso, un ejercicio o un problema seleccionado en relación con los contenidos que se espera enseñar a los estudiantes. Plantearles el desafío de su resolución facilita la toma de posición y promueve en ellos un pensamiento autónomo, aunque esto solo no basta para desarrollarlo [Lo que se intenta] es 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 (...). Se requiere del docente una escucha atenta y respetuosa de las posiciones que expresan los estudiantes, porque ese será el punto de partida para la siguiente fase del proceso (...). En la fase de *conceptualización* se presenta un conjunto de informaciones pertinentes para confrontar las primeras representaciones y enfoques explicativos de una o varias vertientes de pensamiento con el fin de dar cuenta del problema abierto al inicio. El propósito de esto es plantear los contenidos del diseño curricular como una respuesta posible al problema formulado, enraizados en

disciplinas específicas de conocimiento y susceptibles de crítica (p. 170-171).

Nos interesa proponer una tercera posible configuración considerando las características de un ambiente formativo de nivel superior como los que se analizan aquí. Para ello, vamos a hablar de una modalidad *argumentativa-exploratoria*. Seguramente, coincidamos en que se espera que las/os futuras/os docentes, frente a los temas de debate vinculados con los Derechos Humanos, puedan poner en juego algo más que opiniones. Sin duda se suscitan intercambios donde la experiencia personal atraviesa lo que se pone en palabras, pero no se puede decir cualquier cosa o, más bien, no todos los argumentos que aparezcan tienen la misma entidad ni legitimidad. ¿Eso quiere decir que la palabra de algunos/as estudiantes vale más que otra? De ningún modo, significa que hay una ardua tarea para el/la profesor/a formador/a: compartir información, transmitir saberes al grupo, provocar el intercambio sobre éstos, convocar sus ideas y rápidamente colocar los andamios suficientes para que se consolide un posicionamiento ético-político particular: el que atañe a la profesión docente.

¿Qué significa esto? Ni más ni menos que un/a futuro/a maestro/a de nivel primario no puede decir cualquier cosa en el ámbito público de la escuela. En ese proceso colectivo y grupal, lo *argumentativo* que se esgrime cuando se discute la educación como derecho, las

diversidades en el aula, la ciudadanía infantil, el estatuto de la infancia en la sociedad actual, etc., tiene que ir encuadrándose, reflexivamente, en un registro común que abone a la construcción de cierta comunidad e identidad profesional afín con la legislación vigente en la materia.

Por su parte, lo *exploratorio* tiene que ver con adentrarse en ese territorio de manera cuidadosa, guiada, situada, como parte de un espacio compartido que debe ser habitado con confianza junto a las/os futuras/os colegas educadoras/es. ¿De qué modo se logra semejante proceso? Para las/os formadoras/es, al considerar al sujeto de la educación como un adulto/a que porta experiencias, una biografía educativa valiosa, un conjunto de certezas e incertidumbres respecto a su elección de la carrera docente como horizonte profesional y laboral, un sujeto de derechos permeado por diversas inscripciones de identidad, donde la profesional será una más en diálogo con las otras. Este ejercicio resulta clave para las/os estudiantes, al tener la posibilidad de poner a prueba sus argumentos participando de instancias formativas que sean, a la vez, performativas de su identidad profesional.

Ejercer una dimensión de la ciudadanía como lo es la participación real en debates de carácter público, constituye una experiencia práctica vinculada al ejercicio de derechos que necesita ser explicitada en esos términos: el aula es un espacio público, lo que allí ocurre

corresponde a la esfera de la vida política de las personas, sus intervenciones en ese marco son acciones políticas, y del mismo modo lo serán cuando ejerzan, desde la investidura docente, la tarea de enseñar a niños y niñas en el nivel primario.

### **El diseño didáctico de las tareas y los dispositivos de evaluación**

El término *tarea* aparece hasta el cansancio en los ámbitos educativos y las interacciones que los caracterizan: “te faltó copiar la tarea”, “tenemos tarea por delante”, “¿hiciste la tarea?”, etc. Este término, que pareciera señalar algo de orden cotidiano, ha sido investigado especialmente por Walter Doyle (1984) quien lo define como “las estructuras situacionales que dirigen el pensamiento y la acción de los alumnos” (p.130). Toda tarea, para este autor, se compone de: una meta, un conjunto de recursos y condiciones que la hacen posible, y ciertas operaciones involucradas en la organización de dichos recursos para alcanzar la meta propuesta.

Para Doyle, existen cuatro tipos de tareas: de memoria, de procedimiento o rutina, de comprensión y de opinión. Las tareas de memoria son aquellas que exigen al estudiante que pueda reconocer y evocar determinada información que previamente le fue suministrada. Las tareas de procedimiento o rutina, son las que implican la utilización o aplicación de cierta fórmula para obtener un resultado o respuesta ya

prevista. Las tareas de comprensión, apuntan a que cada estudiante sea capaz de producir nuevas versiones de una información ya suministrada, o también implementar determinado procedimiento en una situación parcialmente desconocida o novedosa. Las tareas de opinión, por su parte, promueven que el/la estudiante explore sus propios gustos e intereses respecto a un contenido y sea capaz de expresarlos.

Para Diana Mazza (2007), la tarea es aquella “unidad ecoconductual compuesta de elementos que rodean y regulan la conducta” (Mazza, 2007, p.20), donde se dispone cierto escenario para que el aprendizaje tenga sus oportunidades de realización. Lo interesante en la definición de la autora es la alusión a la relación entre el ambiente y las acciones de los sujetos. Sin duda estaremos de acuerdo en que, para que transcurra una buena clase y se pueda desplegar una consigna de trabajo, hace falta que un clima apropiado. Semejante escenario se va desplegando en la medida que es posible convocar el interés de las/os estudiantes y provocar, desde diferentes actividades, que el contenido a enseñar vaya ocupando el espacio de clase. Si llamamos ya definimos *contenido* como aquello que queda considerado dentro de una propuesta formativa determinada y recibe cierto tratamiento didáctico para ser enseñado, la tarea será el contexto en donde, mediante la realización de un conjunto de actividades estratégicamente diseñadas, pueda alojarse un proceso

de aprendizaje. Allí, como señala Davini (2008), se debe poner especial atención a “la coherencia”, es decir que las tareas sean consistentes para que los/as estudiantes asimilen, elaboren y se apropien de los contenidos en función de los propósitos, tiempos disponibles, etc.

### *La selección de recursos de apoyo y el desarrollo de materiales de estudio*

Generar un buen clima de tarea es una labor en verdad exigente, artesanal, que implica tomar muchas decisiones intermedias para mantener tenso el hilo conductor enfocado en el contenido cuyo éxito radica en proponer actividades adecuadas. J. Rath (1971) elaboró un conjunto de criterios para diseñarlas que, si bien fueron escritos pensando en el trabajo de docentes con niños y niñas, lo cierto es que pueden ayudarnos a pensar en la producción de actividades para el nivel superior. El autor considera que una actividad produce mayor satisfacción cuando: está relacionada con los intereses y propósitos de quien la realiza; se pueden realizar elecciones informadas y reflexionar sobre las posibles consecuencias de la elección; las/os estudiantes tienen papeles protagónicos en su realización; requiere acciones de indagación sobre problemas, temas, procesos, etc.; permite la interacción con diversidad de materiales, recursos y objetos; propone el uso de ideas estudiadas o procedimientos ya aprendidos, en contextos diferentes y

poco explorados para la resolución de un problema o situación; y, permite planificar acciones con otros/as, compartir responsabilidades y participar activamente del desarrollo de un proyecto o plan; entre otras cualidades.

Para desarrollar las actividades, las/os docentes formadores/as seleccionan diferentes recursos que sirven de apoyo para mediar los contenidos a trabajar y las opciones son amplísimas. Entre las más utilizadas podemos mencionar: recortes periodísticos de noticias; charlas TED; material de ficción en formato audiovisual (fragmentos seleccionados que reponen, en una o varias escenas, algún aspecto del contenido que puede ser problematizado desde el recurso); documentales; fotorreportajes; ensayos fotográficos; presentaciones en Power Point; infografías digitales; folletos y trípticos; proyectos; planificaciones; actividades; relatos de experiencias en las aulas; cuadernos de clase; propuestas de evaluación; fragmentos de fuentes diversas (para comparar y analizar enfoques entre sus autores/as); historietas y cuentos; podcast; dossier de bibliografía; etc.

Para Cristina Davini (2008),

la selección y la programación de los recursos deberán poner a los alumnos en la posibilidad de experiencias en el manejo y la interacción con distintos lenguajes y formas de representación de la realidad a través de diversos materiales, superando la escucha de la palabra del profesor como la única vía para aprender (p.180).



Es decir, 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. Una característica en contextos de formación docente es indagar, en las ocasiones donde resulta pertinente, cómo podría usarse el mismo recurso en el contexto escolar: ¿qué harían con él?, ¿cómo y para qué lo usarían?, ¿en qué grados?, ¿a partir de qué consignas? Este ida y vuelta desde el aula actual a la futura es un ejercicio bastante instalado en la práctica de las/os formadoras/es de maestras/os, que abre la posibilidad de imaginar escenarios de enseñanza y proyectarse en la profesión.

Algunos ejemplos de materiales que los/as formadores/as ofrecen como apoyos al aprendizaje durante las clases, son:

- *Programa de estudios.* Este documento es el primer recurso de apoyo que un/a estudiante debería utilizar para orientarse en la propuesta global de un espacio curricular. Si está bien confeccionado, el programa de estudios funciona como un mapa que ordena, anticipa y organiza el estudio.
- *Fichas de cátedra.* Muchas veces se utilizan como una extensión del programa de estudios y sirven para especificar o ampliar información además de organizar el trabajo, por ejemplo en cada unidad temática. Las

fichas de cátedra pueden adquirir diferentes características y esa impronta sin duda es la que le pone la/el formador/a, pero en términos generales sintetizan el marco teórico de la unidad temática y facilitan ciertas claves de lectura para que el/la estudiante pueda in entramando sus lecturas en un tejido más amplio: el del campo de conocimiento donde se inscribe el recorte de contenidos del espacio curricular.

- *Guías de lectura.* Este recurso suele referirse a una fuente bibliográfica determinada. El/la docente orienta al estudiante en su proceso de lectura al establecer hitos, secciones, aspectos del texto que deben ser identificados y recuperados para su sistematización. Las formas de construir la guía de lectura son diferentes, sin duda. Puede organizarse mediante preguntas que señalen con claridad la respuesta que debería surgir y reponerse de la lectura, pueden armarse sugerencias de lectura que permitan incluso establecer relaciones entre fuentes, etc.
- *Fichas biográficas de las/os autoras/es.* Este tipo de recurso no se utiliza tanto y, sin embargo, es muy valorado por las/os estudiantes. Una pequeña presentación del/la autor/a que va a ser leído/a, que incluya una fotografía y una breve reseña de su vida indicando dónde nació, con quiénes creció, e incluso

alguna anécdota personal, qué estudios cursó y dónde, quiénes fueron sus referentes académicos, etc., son detalles que acercan al estudiante a una dimensión diferente del material de estudio. El apunte o el libro tiene la posibilidad de ser, además de un elemento donde buscar cierto saber, la expresión misma de un proceso de trabajo de otros/as.

- *Material de archivo complementario.* Existe abundante material académico en donde las/os profesoras/es pueden referenciar a las/os estudiantes que desean ampliar alguna dimensión del campo de conocimiento abordado en la clase. Para esos casos, las/os docentes suelen elaborar un archivo de bibliografía complementaria que comparten con el grupo e incluye, por ejemplo, resúmenes, artículos publicados (propios y ajenos), abstracts, reseñas de libros, etc.
- *Repositorios digitales y aula virtual.* Es habitual, desde hace algunos años, que las/os docentes formadoras/es utilicen el espacio virtual para concentrar su material de cátedra y compartirlo con las/os estudiantes. Si está bien organizado, las/os estudiantes rápidamente pueden encontrar los insumos necesarios para organizar su estudio entre una clase y la siguiente. Suelen incluirse: cronogramas de lectura; el programa de la cátedra; la bibliografía obligatoria organizada por unidad temática; consignas de actividades, trabajos

prácticos, parciales; registros fotográficos y/o audiovisuales sobre experiencias académicas (paseos, visitas, charlas, paneles, etc.); materiales anexos; etc.

- *Grupos de usuarios (mailing) y redes sociales.* Un canal de comunicación entre docentes y estudiantes, ya bastante instalado, es el uso del correo electrónico (*mailing*) para enviar información sobre cronogramas de tareas e insumos de trabajo. El armado de grupos en redes sociales permite la circulación y divulgación de otro tipo de informaciones, muchas complementarias al trabajo del espacio curricular pero no obligatorias. Por ejemplo: invitaciones a conferencias, charlas, paneles, actividades formativas, institucionales, culturales, etc.

En síntesis, dado el gran compromiso intelectual que exige a las/os estudiantes enfrentarse con la complejidad de la bibliografía y actividades propias del nivel superior, los recursos de apoyo diseñados por las/os formadoras/es permiten al/la estudiante acercarse al material desde pistas concretas. De ese modo tienen la posibilidad de recorrerlo en compañía de soportes que orienten preguntas precisas: ¿qué propone en el texto? ¿Cuáles son las ideas clave, por qué? ¿Qué puntos de contacto y/o divergencia presenta este material con otros ya trabajados? ¿Qué problemáticas, preguntas, aspectos del

campo de conocimiento del espacio curricular permite indagar esta actividad? Entre otras posibles.

### *La evaluación educativa en la formación docente*

Existe numerosa literatura especializada en la evaluación, un asunto cuyo alcance excede este trabajo, por lo cual retomaremos los aportes que consideramos más relevantes a nuestros fines. Como punto de partida diremos que evaluar consiste en que el/la profesor/a sea capaz de emitir juicios de valor fundados respecto a la marcha de un proceso educativo para tomar decisiones pertinentes (Camilloni, 1998; Feldman, 2010). En función de ello, es necesario que se expliciten criterios de evaluación y materializarlos en un determinado dispositivo, adecuado a los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje delineados. Los resultados que arroje la evaluación son un insumo fundamental para que cada docente pueda ajustar su propuesta de enseñanza, reorientarla y adecuarla mejor a las características y necesidades del grupo de estudiantes<sup>44</sup>, además de informarse respecto al proceso de aprendizaje transitado por cada sujeto de la educación y de su propio desempeño como educador/a.

Hace unas décadas, Jean-Marie De Ketele se refirió al tipo de finalidades de la evaluación, respondiendo la

---

<sup>44</sup> Esto último se observa con claridad en las entrevistas realizadas a las/os formadoras/es y que se analizan en el capítulo 3.

pregunta “¿para qué evaluamos?”. Las/os docentes podemos: evaluar para certificar aprendizajes, evaluar para diagnosticar, evaluar para clasificar la población de estudiantes, evaluar para realizar un análisis del cumplimiento de objetivos intermedios, evaluar para seleccionar, evaluar para clasificar en grupos y subgrupos, y evaluar para predecir el éxito (De Ketele, 1984). Sin embargo, es sabido que no todas las prácticas de evaluación tienen el mismo estatus o son reconocidas como tal, ni por las/os docentes ni por los/as estudiantes, aunque todas finalmente incidan en la calificación de éstos/as, sus condiciones de acreditación y la promoción –o no– de un espacio curricular determinado.

Las funciones de la evaluación se han clasificado en 4 tipos:

- (1) **Formativa:** regula la acción pedagógica;
- (2) **Pronóstica:** fundamenta una orientación;
- (3) **Diagnóstica:** adecua el dispositivo de enseñanza a las capacidades del grupo o ubica a un grupo o persona según sus capacidades actuales en el nivel adecuado para un proceso educativo; y,
- (4) **Sumativa:** realiza un balance final. En la mayoría de las ocasiones, en los sistemas escolarizados tiene carácter certificativo e incorpora al balance final un sistema de calificaciones y un régimen de aprobación y promoción que sostiene la obtención de certificados (Feldman, 2010, p.61).

En un nivel mayor de precisión, diremos que los instrumentos de evaluación funcionan como artefactos

para recopilar determinada información. Para ello deben cumplir con atributos mínimos de validez y confiabilidad que permitan al/la formador/a realizar una adecuada interpretación de los resultados. La validez, como atributo, da cuenta de un instrumento que evalúa lo que se pretende evaluar con él y no otra cosa. Asimismo, el instrumento de evaluación es confiable cuando la información que arroja varía lo menos posible si es aplicado por sujetos diferentes (Camilloni, 1998)<sup>45</sup>. Es decir, cuando un instrumento de evaluación está bien construido permite evaluar lo que se propone, evitando lo más posible la discrecionalidad de quien lo comanda. Ningún instrumento es completamente exhaustivo, por ello lo más recomendable siempre es combinarlos y, sobre todo, elegirlos o diseñarlos en función de la información que se necesita recabar. Esto, que parece una obviedad, no siempre lo es en la práctica<sup>46</sup>. Por otro lado, algunos autores señalan cómo la incursión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han impactado en las formas de evaluar dentro del aula.

Para Barbará (2006) existen 3 grandes posibilidades instaladas, a partir de este proceso, en las últimas

---

<sup>45</sup> La autora, en su análisis, se refiere de forma más exhaustiva a distintos tipos de validez: de contenido, de construcción, predictiva, de convergencia, manifiesta, de significado, y de retroacción (Camilloni, 1998).

<sup>46</sup> Para Groundlund existen 3 grandes familias o grupos de instrumentos de evaluación: los de prueba, los que informan sobre las personas y los de observación (Groundlund, 1973; citado en Feldman, 2010).

décadas: (1) la evaluación automática, que permite al estudiante una puesta a prueba de sus conocimientos mediante dispositivos electrónicos tipo test, donde la retroalimentación es inmediata. La limitación evidente de este tipo de recurso es la ausencia de interlocutor con quien dialogar sobre el proceso realizado; (2) la evaluación enciclopédica, que exige al estudiante la indagación de un tema, su reposición mediante el análisis de fuentes variadas y la elaboración de un producto reflexivo propio. Es un tipo de tarea que requiere pautas de producción claras y demanda al docente un margen de tiempo considerable para hacer una corrección constructiva, con devoluciones que permitan abrir y mejorar el trabajo hecho; y, (3) la evaluación colaborativa, que puede gestionarse desde dispositivos tecnológicos como foros o aulas virtuales, redes sociales, documentos compartidos, etc. Al estar disponibles *on line*, este tipo de recursos de evaluación permite el trabajo colaborativo y simultáneo entre pares, mientras el docente puede hacer un seguimiento del proceso de tarea durante su desarrollo, visualizar las formas y frecuencia de participación de los miembros del grupo, etc.

Hemos dicho al principio que una de las primeras cosas que hace cada docente formador/a es definir sus propósitos educativos, donde expresa cuáles son las intenciones formativas que intentará promover a lo largo del espacio curricular o tramo de enseñanza que esté a su cargo. Los propósitos, en este sentido, robustecen la



responsabilidad que corresponde a cada enseñante y dan cuenta –en ocasiones– de las condiciones mínimas requeridas para que eso suceda. Los propósitos de enseñanza son construidos y dados a conocer por el/la docente formador/a, en ese sentido permiten inferir aspectos de la concepción –o concepciones en pugna– sobre la identidad profesional docente que sustenta las finalidades formativas propuestas. Asimismo, cuando determina los objetivos de aprendizaje para sus estudiantes, un/a formador/a da cuenta de sus expectativas sobre el conjunto de estudiantes en términos de rendimiento académico<sup>47</sup>.

Podríamos decir entonces que los propósitos expresan la mayor intencionalidad pedagógica del/la formador/a, y que los objetivos dan cuenta del alcanzable previsto en las/os estudiantes<sup>48</sup>. En la formación docente, la evaluación formativa, de proceso y “auténtica” (Davini, 2008), es decir, aquella que permite enfrentar a los futuros docentes en la resolución de situaciones similares a las de su práctica profesional, cobran especial relevancia ya que, además de aparecer en instrumentos

---

<sup>47</sup> Existe numerosa bibliografía relacionada con los modos más adecuados de construir y comunicar los objetivos de aprendizaje. Ver, D’Hainaut (1985); Birzea, (1980).

<sup>48</sup> No obstante y solo por dejarlo mencionado, no es habitual que se evalúen los propósitos de enseñanza previstos o se revise de qué modo éstos dialogan con los objetivos propuestos. Muchas veces esta tarea queda en el fuero interno de cada docente o, como veremos, se comenta y llega a problematizar de modo más o menos superficial al reponer la experiencia profesional.

específicos, se constituyen ellas mismas en un contenido que se enseña cuando las/os formadoras/es la ponen en evidencia una y otra vez en su texto docente, en el “mientras tanto” se la use en clases.

Para Anijovich y González (2011),

la enseñanza que considera el enfoque de la evaluación formativa busca, de manera permanente, explicitar y compartir con los alumnos aquello que se propone que aprendan (...). Cuando un estudiante sabe cuál es el objetivo de una tarea, puede dotarla de sentido y auto-observarse con mayor atención (p.9).

En esta línea, la configuración de las clases desde una modalidad argumentativa-exploratoria trabaja creando ambientes centrados en el ensayo y el error como oportunidad de aprendizaje, instancia y variable absolutamente al servicio de un tipo de evaluación que funciona como un verdadero dispositivo<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Decidimos definirla como dispositivo (y no como estrategia) por la profundidad que permite otorgar esta categoría al término pues consideramos que destaca su dimensión política por sobre la técnica y, por supuesto para mantener en diálogo la acción de evaluar como “emitir juicios de valor”, con el marco teórico de referencia que se trabaja en este capítulo.

# CAPÍTULO 3

Las perspectivas de las/os profesoras/es  
formadoras/es sobre la enseñanza de los  
Derechos Humanos



En este capítulo, se presentan las principales interpretaciones sobre las perspectivas que las/os profesoras/es entrevistadas/os han desplegado en relación a la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación docente. Durante el trabajo de campo se realizaron 10 entrevistas semi-estructuradas a profesoras/es de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) que, a lo largo de cada apartado, se verán codificadas como “P1”, “P2”, “P3” y sucesivos<sup>50</sup>. Todas/os las/os formadoras/es participantes dictan el espacio curricular “Ética, Derechos Humanos y construcción de las ciudadanías en la escuela primaria” en el Profesorado de Educación Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Para facilitar la relación entre las categorías de nuestro contexto conceptual, las dimensiones de análisis construidas y el material de campo recabado, este capítulo se desarrolla en cuatro secciones: i) ¿qué dicen las/os formadoras/es sobre la identidad profesional docente?, ii) ¿qué dicen las/os formadoras/es sobre la enseñanza de Derechos Humanos?, iii) ¿qué dicen las/os formadoras/es sobre la programación de los Derechos Humanos?, y iv) Sistematizando ideas.

---

<sup>50</sup> Pueden consultarse los perfiles entrevistados en detalle, siguiendo el código QR incluido al final del libro.

## i) ¿Qué dicen las/os formadoras/es sobre la identidad profesional docente?

Al definir la 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 desde un relato en primera persona cuáles son las experiencias más significativas transitadas en sus espacios de trabajo, repone sus consideraciones respecto a la enseñanza como profesión, se refiere a las características que determinan el campo educativo y que identifica como fundamentales –tanto en la actualidad como a través del tiempo–, brinda precisiones sobre su tarea en función del nivel para el que forma, etc.

El posicionamiento ético-político que cada docente construye y su reconocimiento, es lo que le permite buscar vías de acceso a la enseñanza que le resulten consistentes. En el contexto de esa búsqueda las/os profesoras/es entrevistadas/os comentan qué entidad tiene su espacio curricular en la formación docente inicial y cuáles son los pilares teóricos y conceptuales sobre los que se apoyan para programar y enseñar su materia. En

este apartado retomamos estos tópicos para interpretar qué componentes identifican como propios de la identidad profesional docente que ellas/os mismas/os promueven, transmiten, construyen y fortalecen a través de sus prácticas de formación y de enseñanza de los Derechos Humanos.

Al respecto, nos interrogamos, ¿qué formación debe asegurarse a un/a estudiante para que se proyecte como buen/a profesional de la educación? Esta parece ser una preocupación compartida por las/os profesoras/es de ISFD entrevistadas/os cuando transmiten que la enseñanza de los Derechos Humanos no se circunscribe al deseo o a las perspectivas personales de las/os maestras/os, o no debería. En términos generales, para las/os profesoras/es de ISFD 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. Entonces, por ejemplo: ¿una identidad profesional docente de tipo progresista se traduce en una práctica de enseñanza innovadora e instituyente? No necesariamente. Existe, sí, una voluntad –y así lo expresan– de que su enfoque no quede velado por los condicionamientos materiales cotidianos. Ese posicionamiento es, además, un tipo de saber a transmitir, algo que deben aprender las/os futuras/os maestras/os para realizar su trabajo: la práctica tiene matices, plantea desafíos, provoca las certidumbres y

convoca por ello mismo la creatividad. Y si bien no están seguras/os de que las/os estudiantes asimilen estas ideas, consideran un esfuerzo necesario su transmisión:

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, o sea poder explicitar lo que uno hace (...), 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).

Se aspira también a que la materia esté al servicio de las futuras prácticas docentes pero no de cualquier modo; es decir, no en términos aplicacionistas para usar literalmente lo aprendido en la formación docente en la escuela primaria, sino como ejercicio crítico donde las/os estudiantes aprendan a leer situaciones, contextos y conflictos:



[Mi objetivo es] que ellos tengan una mirada crítica sobre lo que la escuela hace y tengan alguna idea concreta acerca de lo que se debe hacer (...). Derechos Humanos no debería ser para ellos en la escuela un contenido conceptual sino un contenido permanentemente procedimental, un poco es esta idea: tomarle la temperatura a los Derechos Humanos en mi institución y que los chicos pudieran ir captando esto como determinados aspectos, saber que también las instituciones violan los derechos que decimos garantizar. Pero, ¿para qué, para decir que la institución, la maestra, la directora, son un espanto? No, para ver cómo podemos negociar modificaciones (P5).

En el caso de la única formadora que es maestra, las referencias a la institución escuela –por experiencia propia– se hacen más visibles en su reflexión, las huellas de la identidad profesional docente aparecen y también lo hace cierto isomorfismo entre niveles:

[Me interesa] que ellos puedan largarse a hablar y pensar, *el mismo objetivo que es para los chicos y chicas de primaria*<sup>51</sup>, construir criterios para pensar en las maneras de actuar y en las relaciones de poder (...). Me parece que es la materia para eso, para pensarse como ciudadano y pensar en la participación política y en medio de una comunidad. Y después para pensar en las normas de la escuela, digamos, para discutir las cuestiones más rígidas de esas normas (P3).

---

<sup>51</sup> El destacado es nuestro.

La carrera de base incide, en términos de identidad profesional, en los criterios de las/os profesoras/es de ISFD para referirse a su espacio curricular. En este caso, la alusión al “ethos” y la “reflexión” reponen asuntos habituales para la Filosofía, campo de donde procede esta formadora:

No todas las materias ofrecen una instancia de reflexión para que ellos puedan después pensar su propia práctica, ¿sí? El *ethos* pedagógico yo lo tengo incluso como uno de mis objetivos, siempre lo pongo (...). Debatir el *ethos* pedagógico me parece que es una instancia importante que lo da específicamente esta materia (P6).

La capacidad de problematizar la realidad es uno de los saberes que las profesoras/es de ISFD buscan desarrollar en los estudiantes y para el cual este espacio curricular –según comentan– tendría características más adecuadas que otros. Ello implica construir criterios, disposiciones, capacidades para llevar adelante una práctica y a la vez revisarla críticamente. Pero, ¿qué y cómo se logra todo eso? Estas/os profesoras/es expresan bastante consenso respecto al “piso común” de conocimientos que son imprescindibles, empezando por la normativa vigente vinculada a la protección y efectivización de los Derechos Humanos:

[Yo] enseñé 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).

Tomo Normas y Derechos Humanos en un eje, Participación Ciudadanía y ahí incluyo Memoria, lo que sería valores, digamos, la idea de valores, básicamente el problema de la discriminación y entonces dentro de la discriminación, discriminación de género, migración (P5).

Trabajo los derechos. Pero en lo que es formación docente me parece que es más importante trabajar la reflexión ética y las perspectivas transversales pero desnaturalizándolas. O sea, si bien el diseño trabaja todos esos ejes, me parece que lo importante con los futuros docentes es trabajar la reflexión acerca de por qué están esos ejes en el diseño curricular. Así que trabajo la reflexión ética y un poco la historia de cómo se va conformando eso (P8).

Algunos tramos de la LEN (...), la distinción convencional entre ética y moral. Después por el lado de los Derechos Humanos hago una especie de recorrido histórico básico, me centro en la Declaración de los

Derechos Humanos del '48 y las posteriores declaraciones, tratados, etc., los derechos del niño (P9).

La libertad de cátedra permite que, pese a las restricciones propias del diseño curricular, exista un margen suficiente para que emerjan divergencias en las propuestas formativas. Éstas se expresan, por ejemplo, en la inclusión de temas que pueden no ser habituales en el espacio curricular. Allí aparece lo que consideramos el “sello propio” del/la profesor/a, vinculado con sus intereses particulares y/o con sus propios trayectos de formación inicial y continua. Nos referimos, por ejemplo a las temáticas de género, interculturalidad, educación en contextos de encierro, filosofía para niños, etc. que aparecen en algunas planificaciones y propuestas:

Yo doy muchas cosas que tienen que ver con justicia con las mujeres digamos, mujeres en la cárcel suponete, las diferencias entre las cárceles de mujeres y las cárceles de varones (P3).

Ahora estoy con esto de la interculturalidad porque tengo cada vez más alumnas que son paraguayas, bolivianas, cada vez hay más chicas. Entonces se plantea como una cosa interesante y en las escuelas también (P4).

El año pasado hicimos también filosofía para niños (P6).

En ocasiones, estos sellos o marcas propias pueden implicar la superposición con otros espacios curriculares

respecto a temas, problemáticas, enfoques, recursos bibliográficos, etc. En estos casos, los referentes teóricos y los textos utilizados coinciden con los/as autores/as y las obras que se utilizan habitualmente en materias como “Pedagogía” o en los seminarios sobre “Educación Popular”:

Uso bastante a Paulo Freire que tiene bastantes cosas escritas sobre Derechos Humanos, algunas cosas sobre Korczak (...). Básicamente serían esos referentes (P8).

Valoran también conocer pedagogos latinoamericanos o argentinos, en particular Freire que a mí me sorprendieron, no está ni en la biblioteca, les di “Pedagogía de la Autonomía” entero este cuatrimestre y me animé a darles el “Grito Manso”. Y después yo traigo algunas experiencias de Luis Iglesias y eso lo valoran mucho (P10).

Resolver las superposiciones y vacancias de contenidos es un trabajo a realizar con las/os responsables de la Coordinación de cada Campo de Formación, una tarea que está prevista dentro del esquema de trabajo que propone el diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria pero al parecer no se llega a concretar en la práctica. En cambio, las decisiones que dan cuenta del sello propio de las/os profesoras/es se inscriben en, y nos hablan de, rasgos de la identidad profesional docente de quien las toma. Como se puede apreciar esto sucede con la primera titulación y campos

de socialización profesional, que como se observa, imprimen rasgos y contenidos específicos a este espacio curricular. Son también un gesto de apertura, de convite de esos temas o asuntos a quienes serán futuras y futuros maestros de nivel primario, con vistas a enriquecer sus propios procesos formativos.

Las/os profesoras/es de ISFD entienden que su trabajo en el aula se inscribe en una carrera que involucra la labor de otros/as colegas y la articulación de los distintos espacios curriculares que está prevista en el diseño curricular del PEP<sup>52</sup>. Sobre ello, coinciden al señalar que la experiencia cotidiana dista mucho de alcanzar esos puntos de encuentro entre los campos y áreas del diseño curricular, e identifican como limitaciones en la tarea una serie de condiciones de trabajo: las dificultades para articular sus acciones con el campo de las prácticas, el poco diálogo con las/os colegas y un perfil de estudiantes que insume tiempo de cursada, para reponer cosas que “ya deberían saber”:

Es un lugar medio raro este terciario, porque no hay mucha relación con los docentes entre sí. No vengo tanto pero no está muy articulado (P1).

Con este nuevo diseño de terciario quedó muy desvinculado el diseño de lo que los chicos tienen que realmente llevar a las prácticas (P7).

---

<sup>52</sup> Esto se prevé mediante una organización por campos de formación (Campo de Formación General, Campo de Formación Específica y Campo de las Prácticas) y bloques.

Creo que es un error que [esta materia] no esté dentro de las prácticas de los talleres que dan las estudiantes. El hecho de que sea una materia teórica, que bueno eso uno lo puede manejar dando más o menos un formato de taller, pero que no tenga un momento en que los estudiantes y las estudiantes, tengan que planificar y llevar adelante, es un error. Eso es una cuestión a modificar en los profesorados (P8).

Hubo un profesor del Espacio Institucional de Juego que habilitó y yo dije “vamos, vamos”, y llevé la propuesta a las chicas y la verdad me sorprendieron bien, y ellas coordinaron uno de los juegos. Después pudimos evaluar, fue ideal. En esa jornada creo que había un docente más, además de ser el espacio donde las estudiantes de juego también coordinaban juegos, había una, ponele, la docente de algo así como “Taller audiovisual” que estaba haciendo el registro de la actividad (P10).

Las articulaciones tienen más probabilidad de concretarse cuando el/la formador/a cumple diferentes funciones en la misma institución y/o tiene más de una cátedra a su cargo. De todos modos, la mayor crítica o señalamiento es que este tipo de integraciones no están del todo promovidas institucionalmente y, sin ese respaldo, es más difícil concretarlas:

Yo doy Taller también, doy Taller 4<sup>53</sup>, pero no, en general no articulamos, porque no hay prácticas en Derechos

---

<sup>53</sup> Entre las/os docentes y estudiantes del PEP (Profesorado de Educación Primaria) se reconoce genéricamente como “Talleres” a los espacios de las prácticas.

Humanos Suponete, una vez yo estaba viendo una práctica pero era de Sociales sobre democracia, del Congreso y no sé qué... y ahí en todo caso intenté que una chica trabajara un poco de esta manera, pero como ya lo había armado y lo había preparado, digamos que mucho no se pudo hacer (P3).

Cada tanto volvemos a reflotar con los profes de Taller el ver cómo se articula Formación Ética en la práctica. En algunos casos, cuando el profe tiene ganas o ve que es potable hacer algo en la escuela<sup>54</sup>, entonces me avisa cuál es la planificación, o sea los contenidos que el estudiante iba a trabajar por ejemplo en Sociales o en Lengua, y me lo manda para ver cuál es el perfil que le podemos dar como para que realmente sea transversal la práctica de la formación ética. Pero eso se da a veces, digamos, no es una práctica institucional sistematizada (P5).

Para las/os profesoras/es entrevistadas/os está presente la idea de que se puede capitalizar el recorrido por la materia en los espacios de prácticas. Esto sucede particularmente entre los perfiles entrevistados que provienen del campo de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, como inferimos en los siguientes tres casos, donde el énfasis en lo didáctico puede ser una marca de los saberes profesionales adquiridos en su propia formación de base:

---

<sup>54</sup> Se refiere a la escuela asociada, el establecimiento escolar de nivel primario donde se acuerdan las intervenciones de práctica de las/os estudiantes del Profesorado.



En este plan [de estudios] no hay ninguna correlatividad, con lo cual lo mejor es que ellos ya hayan cursado por lo menos Taller, que estén cursando por lo menos Taller 3, para que hayan tenido la práctica escolar y ya hayan tenido una trayectoria dentro de la institución, de modo tal que han visto materias de formación general y han estado en la práctica, que eso es fundamental para poder tener algo que revisar que no sea sólo sus biografías personales (P5).

Yo les digo que no hay una forma de armar un modelo [de planificación] y el que seguro no va a estar mal, es el que tienen fundamentación, objetivos, contenidos y después el desarrollo de la clase y bibliografía. Les doy una forma básica de armar su propuesta, algo que después puedan aprovechar en otra materia o en una práctica (P7).

Podría llegar a ser un espacio de reflexión en el momento de la formación sobre todo cuando vienen después de haber hecho observaciones y talleres porque traen sus reflexiones, eso está, me parece que no fue pensado pero viene maravillosamente y no para hacerlos hacer catarsis sino para aportarles sentido a lo que ven, y así se acompaña al momento de las prácticas que también está bueno en algunos casos, en otros están desbordados (P10).

En función de lo analizado, la escasa o nula articulación con otros campos de formación –y en particular con los espacios de prácticas–, está relacionado principalmente con una gran dificultad para concertar reuniones entre las/os profesoras/es del ISFD. En parte, esto se debe a la agenda misma de la carrera. Es importante destacar que

la cobertura de las cátedras sigue la lógica fragmentada del nivel secundario aunque la modalidad de acceso es distinta, se trata de espacios curriculares que se cubren mediante una selección de antecedentes<sup>55</sup>. Existe una mayor posibilidad de lograr articulaciones entre espacios curriculares, como dijimos, cuando las/os profesoras/es dictan más de uno en la misma casa de estudios. En ese caso, al transitar diferentes días y/o turnos, tienen mejor conocimiento de las posibles alianzas que pudieran establecerse con colegas para idear proyectos, actividades conjuntas, salidas, u otras experiencias formativas. En términos generales, entonces, la prescripción curricular que prevé ensambles entre trayectos y experiencias formativas con vistas a otorgar más sentido a la formación inicial de docentes, es un enunciado que descansa en la voluntad de las/os profesoras/es para llevarlo adelante.

Las/os profesoras/es de ISFD poseen concepciones sobre sus estudiantes, sus biografías educativas, sus trayectorias formativas y sus condiciones socioeconómicas de procedencia; en función de ese marco, cada formador/a proyecta su trabajo cotidiano. Estas valoraciones marcan “la cancha”, atraviesan tanto sus discursos como sus prácticas y delimitan la trama a

---

<sup>55</sup> El mecanismo implica la presentación de proyectos y su defensa en una instancia de entrevista o coloquio frente a un jurado especializado conformado, generalmente, por un docente del campo de formación, una autoridad docente y algún referente externo a la institución.

partir de la cual proyectan la tarea. En las entrevistas, las expresiones varían: por un lado, detectamos una mirada 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” (Skliar, 2002) pero al parecer no tan 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”. 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).

Algo a señalar, es que ningún/a formador/a hizo mención a los dispositivos institucionales que existen y

están destinados a acompañar esta franja de estudiantes (los 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 cuentan las/os profesoras/es de ISFD con ellas, o del desconocimiento de su disponibilidad.

Dijimos que las expresiones de las/os profesoras/es de ISFD sobre las/os futuras/os docentes, variaban. En efecto, cuando se les consultó por el proceso de aprendizaje que atraviesan sus estudiantes, refieren a experiencias y transformaciones sustantivas que detectan en algunos/as, 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 ¿no?, los derechos que todavía no tenemos y lo trabajó muy bien y quedó muy contenta y estaba feliz ella de ese recorrido que lo había podido construir, con imágenes que había subido, con algunos

debates y bueno y además cómo se había animado a exponerlo, 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”, entonces cuando vos ves esas cuestiones, o cuando viene alguien y te pide ayuda porque va a presentar una carta de reclamo como consumidor, o que el colectivo había dejado de entrar en el barrio y se juntaron un par de vecinos para hacer una carta de reclamo al CGP... Estas situaciones en las cuales no se animaban, y lo muestran y lo refieren en la clase, como que de alguna manera el espacio de discusión de la institución, institucional, les permitió tomar la decisión. 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).

Yo guardé algunos trabajitos donde realmente, además de que te sirve para evaluar, vos ves que realmente no sólo está entendido sino que se vivenció, por así decirlo, tanto la cuestión de los Derechos Humanos como de los valores (P9).

Esta forma de mirar, atenta y sensible a los tiempos del/la otro/a, es un rasgo deseable en 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 a quiénes son, de dónde vienen, qué experiencias educativas portan, es también un saber de oficio que las/os profesoras/es de ISFD se ocupan de transmitir: para enseñar bien hay que conocer al que se tiene enfrente.

Las/os profesoras/es de ISFD coinciden 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:

Es como si la idea de que son universales, que son para todos, esas características en algún punto las tienen pero no saben qué significan, esa es la sensación Y que no se cumplen. Son esas dos cosas (P1).

En general es una representación bastante similar a los medios de comunicación, que se implanta un poco esta

cosa de efeméride que los maestros no saben qué hacer. Entonces les tiran una película, “La Noche de los Lápices”, o tal cosa, sin evaluar si corresponde a la edad, qué sentido tiene, qué se hace antes durante y después de la peli supongamos ¿no? Es como lo políticamente correcto, lo que los medios instalan, el tema de la abuelas, tal cosa, tal otra, pero es hasta ahí (P2).

Al principio es terrible cómo traen los de los medios, ¿no? Justo cuando empezó esta cursada fue lo del linchamiento. ¡Uy! Eso fue terrible. Hubo una chica que se levantó y se fue, después volvió. Pero era como que estaba muy enojada porque ella decía “no, bueno, pero si alguien roba”, qué se yo... Al principio una de las cosas a desarmar es esta cuestión de los medios (P3).

[Mis estudiantes son de la villa] en su mayor parte, por lo cual vienen con esa decepción, sacando aquellos que han sido militantes barriales, no entienden qué son [los Derechos Humanos], no los tienen como un arma de participación política (P5).

En general no tienen la menor idea, nunca han leído nada. No, ¡nada! Solamente hablan de la dictadura y reducen todo a eso (P6).

En realidad Derechos Humanos lo asocian exclusivamente a la dictadura (P7).

Tienen una visión un poco laxa, no sé cómo llamarle, no demasiado precisa que, bueno, se va acrecentando a través de la conversación misma, se va puliendo. Se va precisando, incluso la misma denominación de Derechos Humanos (P8).

Algunos se acuerdan algo del discurso aprendido y entonces te hablan de cosas que mucho no entendieron en su momento de origen que tiene que ver con la Declaración de los Derechos Humanos, pero son ideas muy vagas. (...). O sea la verdad que es una práctica de buenos deseos lo que ellos recuerdan de los Derechos Humanos, más que una arma política de transformación social. Eso es lo que traen. Y después viene como el malestar interno de que al final no se cumplen. Entonces tienen una idea vaga y la decepción personal (P10).

Una de las cuestiones que se consultó a las/os profesoras/es de ISFD fueron las preocupaciones o temas vinculadas a los Derechos Humanos que las/os estudiantes llevan al curso como consultas más frecuentes. En rasgos generales, esas inquietudes se convierten –sin que sea necesariamente un efecto buscado– en temas para el trabajo en clase. Las cuestiones que éstos perciben en sus espacios de prácticas los traducen en temas como la diversidad, la violencia escolar, la discriminación, la discapacidad y las nuevas migraciones; 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 se ven impelidos a negociar el sello propio en su programa para atender estas necesidades, que 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 y aparecen por ejemplo como una preocupación (P1).

Aparece mucho el tema de la estigmatización de los chicos de los países limítrofes en el aula. Aparece el tema de la diversidad cultural como preocupación, como preocupación práctica ¿no?, más que nada, es decir “cómo hago para dar clases con estas situaciones o qué pasa cuando de pronto chicos testigos de Jehová no cantan el himno”, por ese lado en lo que sería el aula ¿no? (P2).

Tienen un tema con la discapacidad, con incluir pibes 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 ¿no 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).

[Les interesa] migración y diversidad son las dos cuestiones que son clave, no sé si están de moda o qué pero aparecen como más visibles. Después hay otras que depende de lo que hayan vivido, ¿no? Salen de a poquito [en clase] (P10).

Vemos que la diversidad en el aula es la cuestión más mencionada como “problema” en las percepciones de las/os estudiantes que transmiten nuestras/os

entrevistadas/os. Es importante considerar que la diversidad en sí no constituye un problema como sí lo es la discriminación étnico-nacional, que responde a un estereotipo construido sobre la nacionalidad y/o el origen étnico de sus víctimas (INADI, 2011, p.12). La discriminación es el problema que aparece asociado a la diversidad y a la inclusión de niños y niñas con discapacidad. Dicho esto, vemos que la identidad de género y cuestiones referidas a la Educación Sexual Integral (ESI) se mencionan poco como cuestión a atender y/o que surge como demanda formativa, algo que puede deberse a que la ESI tiene en el plan de estudios un espacio curricular propio y obligatorio.

## ii) ¿Qué dicen las/os formadoras/es sobre la enseñanza de los Derechos Humanos?

En el capítulo 2, nos referimos a dos grandes tradiciones en la enseñanza de los Derechos Humanos que decidimos abordar en términos de enfoque: *la educación en valores o educación moral*, y *la Educación en Derechos Humanos*. En este apartado, analizamos qué fundamentos aparecen en las entrevistas a las/os profesoras/es de ISFD en relación con la enseñanza de los Derechos Humanos: ¿cuál es la importancia del tema en la configuración de la identidad y de los saberes profesionales docentes de nivel primario? ¿Cuál es la manera más significativa, relevante y formativa en que las/os estudiantes pueden acercarse a los

Derechos Humanos durante su formación inicial? Y sobre, todo, ¿por dónde se empieza? Los fundamentos parecen ser, en general, de orden didáctico: se intenta que las/os estudiantes puedan establecer relaciones que les 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:

[Sobre la] didáctica de los Derecho Humanos en mi caso lo que pienso es en esta idea básica de no empezar nunca por la ley, empezar siempre por el conflicto. Y en todo caso la ley es una construcción histórica que viene a reformular, a tratar de darle alguna solución a la situación de conflicto (P1).

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. Porque uno lo que puede dar en un cuatrimestre es escaso entonces ellos tienen que irse con criterio de haber leído con estos parámetros que vamos trabajando en clase (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 y en realidad tomo una idea que a mí me parece interesante: si uno lo ve históricamente y lo pensamos por ejemplo desde los Derechos del Niño, uno piensa qué sucedía con el cadáver de un bebe 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 tienen que sumarse (P5).

Pensar que los derechos se construyen, y que eso es una construcción social que tiene que ver con la lucha por la ampliación de los derechos. Con lo cual para mí es muy importante que en la educación y formación de docentes siempre esté incluido que no hay un derecho esencial sino que son construcciones históricas y que hay que todo el tiempo promover la participación ciudadana para que esos derechos no se pierdan (P8).

Como expectativa, se espera de los/as estudiantes que puedan realizar un doble proceso durante la cursada: en primer lugar, apropiarse de los contenidos de forma crítica, como ciudadanos y ciudadanas además de futuros/as maestros/as. Y por el otro, que sean capaces de comprender el proceso de transposición didáctica que los convierte en un contenido escolar para enseñarlo en el nivel primario; pero este proceso no necesariamente ocurre. En función de ello, en su mayoría las/os profesoras/es de ISFD parecen mantener una distancia adecuada para evitar el isomorfismo entre niveles (Davini, 1995), con la claridad necesaria para entender que se

forman maestros/as pero no desde la réplica de las lógicas escolares en el aula de nivel superior:

Hay una especie de fórmula que figura en un documento de Cullen donde él dice que “enseñar ética no es inculcar una moral”. Entonces primero parto de esa distinción convencional entre ética y moral (...). O sea, el docente transmite, por decirlo elegantemente, su moral o la moral de la institución o la moral de lo que fuere y bueno, eso no es enseñar ética sino justamente reflexionar acerca de esas tablas de valores o lo que fuere. Este, transmitir esa cuestión de lo que se suele llamar pensamiento crítico ¿no? Muchas veces se enseña pensamiento crítico de modo catequístico, ¿viste? (P9).

Adscribir a un determinado enfoque para la enseñanza de los Derechos Humanos, conlleva la importancia de transmitirlo. 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 situaciones muy concretas de aula. Se trata de un recurso que, frente a conflictos institucionales y/o con la comunidad educativa, debe ser enunciado como respaldo y fuerza legitimadora del rol docente:

Pensar en los Derechos Humanos no solamente desde la perspectiva política que tiene tanta fuerza en nuestro país a raíz de la dictadura, sino también desde el punto de vista de 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. Entonces, es como el paraguas y hay que explicar que las leyes son consensos y los Derechos Humanos están metidos en las leyes de alguna manera (...). Y les pregunto: ¿qué es el paraguas? El paraguas es lo que no es discutible (P3).

Que sepan que pueden armar un proyecto en la escuela y a veces la institución o alguno de los padres o grupo de padres no es afín. Que sepan sobre la ley de memoria, los artículos de la disposición sobre memoria en la escuela, que hay un apoyo legal y que en el proyecto cuando uno cita los apoyos legales, está dándole legalidad a su práctica y entonces no es discutible en el ámbito de la relatividad de los valores (...). Que ellos lo tengan en la carpeta, que se comprendan los prejuicios en las situaciones de discriminación, que finalmente hay una ley. Y discriminar está penado: ¿ves? Se acabó, hay un límite y que finalmente el límite existente no será el mejor de todos pero es el que hay y puede haber más (P5).

En un modo más concreto, a las/os profesoras/es de ISFD les preocupa que el fundamento ético-político dialogue con las prácticas de enseñanza en las escuelas y que ese ejercicio sea conducido, intencional, que pueda orientarse el “qué se hace”, desde un “por qué” que sea realmente elegido. Frente a la prescripción de abordar en las escuelas primarias asuntos de extrema sensibilidad

como los genocidios y el terrorismo de Estado, adquiere un lugar privilegiado 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:

¿Cómo podemos hacer que los chicos empiecen a pensar sobre las cuestiones éticas, sobre las cuestiones morales, qué es el bien, qué es el mal? (...). Yo trato de hacer una lectura del poder también, y bueno, a partir de ahí, vemos todo el recorrido de cómo surge en Latinoamérica la revalorización de los Derechos Humanos que estamos viviendo ahora (P1).

Yo insisto porque es mi preocupación en el presente [con] la transmisión del trauma. Es decir, de qué manera nos situamos como docentes de forma que no sea una transmisión opresiva, que esto lo trabajó mucho en su momento parte de los autores de origen judíos, ¿no es cierto? Es decir; cómo hacer la transmisión del nazismo que no genere paralización, terror, pasividad frente a la experiencia. Es decir; cómo compartir esa experiencia en un pibot digamos, para crear una memoria activa (...). ¿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).

Para mí, 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. A veces es difícil darle lugar al otro (P4).

Yo lo que necesito es eso, dotarle de herramientas al docente para que si hoy está en la escuela y un pibe le viene y le pregunta; “profe, vi en la tele lo que está pasando”, que se pueda situar también en esta perspectiva ¿no?, es decir que le sirva no solamente Derechos Humanos como para esta deconstrucción, esta cosa como de rumiar, rumiar y rumiar, sino de ponerte en un lugar de transformación, ¿no? (P5).

Está la formación de ellos como sujetos de derechos y la formación de ellos como formadores de sujetos de derechos, entonces en un punto... A veces las propuestas didácticas o los materiales que tienen propuestas didácticas también son para que sean puente para pensar o proyectar alguna práctica y a veces son los mismos materiales para trabajar un contenido (P7).

Trabajamos con el diseño curricular de segundo ciclo y con los de primer ciclo. Problematizamos la idea del lugar que tiene la formación ética en las escuelas en general, que no lo tiene, de hecho tiene un lugar en el boletín pero no tiene espacio en la caja horaria de las escuelas (P8).

Es ineludible, la información. Pero por otro lado es muy importante la cuestión vivencial tanto del propio docente como del chico, del alumno de la alumna y obviamente, en la relación, porque ahí se juega concretamente, ¿no?, porque 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).

Tener una mirada más desde un enfoque general de todo el oficio pedagógico, pero pensarlo como un enfoque, tratamos de atravesar esto de que no es sólo que puedan estar en condiciones de dar un taller sobre Derechos del Niño a los chicos, sino que hagan una reflexión sobre las contradicciones, entre lo que se dice y lo que se hace, cómo está organizada la institución (P10).

Al referirse a la historia reciente de nuestro país y de América Latina, en general las/os profesoras/es de ISFD acuerdan en que se trata de algo que las/os estudiantes “tienen que saber”. En las entrevistas encontramos grandes similitudes en su posicionamiento y podríamos decir que casi la totalidad adscribe al enfoque de la Educación en Derechos Humanos: la mayoría los considera, como ya quedó expresado en las diferentes citas, como frutos de luchas históricas de diferentes actores y grupos sociales por mejorar las condiciones de vida propias y de sus semejantes. Sin embargo, identificamos diferentes énfasis en la forma de definirlos, algo que posiblemente esté en relación con sus propias trayectorias de formación, profesionales y de militancia política en ámbitos distintos a la formación docente. En algunos casos, las miradas sobre la enseñanza de estos contenidos, se asienta en el pleno reconocimiento del

movimiento de Derechos Humanos como campo de lucha y conquistas –y se enlaza con el carácter militante y comprometido de la docencia porque hay que aprenderlos “así” y no como efemérides–. En otros casos, el énfasis da lugar a las “zonas grises” de los Derechos Humanos, algo que parece emerger cuando el transcurso del tiempo histórico permite explorar otras lecturas sobre el terrorismo de Estado:

Tienen que saber que los Derechos Humanos en Latinoamérica fueron una bandera en donde las organizaciones políticas y las organizaciones y los familiares... pudieron encontrarse para ir en contra del terrorismo de Estado. O sea, para mí es sumamente importante, que más allá de todo, fue un punto de unión digamos, de un montón de personas que estaban en contra de los regímenes autoritarios en Latinoamérica, que pudieron aunarse en esa lucha, la lucha por el cumplimiento de los derechos y que eso se continúa hasta hoy (...). Estas características me parece que las tienen que saber (P1).

El tema de las zonas grises, me parece muy importante. No todos los niños fueron apropiados, hubo militantes en el exilio. Me parece que es el momento de construir desde los matices y las diversidades algo que en un momento inicialmente hubo que construirlo más en blanco y negro, ¿no? Creo que ahora ya a treinta años tenemos esa posibilidad de empezar a trabajarlo con más densidad, con más detalle. Y llevarlo también al presente, ¿no? Porque digamos que hay situaciones que te aparecen en adolescentes por ejemplo que te plantean “bueno pero esto pasó hace cien años y yo

estoy en otro mundo, en otra cosa”, bueno... Que líneas hay de las que puedan de alguna forma relacionarnos, para qué estamos armados, para qué tiene sentido, o no tiene sentido, porque también poner el tema del sentido en discusión, yo creo que hay que abrir a la discusión todo porque si no volvemos al esquema tradicional “bueno lo damos porque está en el diseño curricular y es vertical” (P<sub>2</sub>).

Al referirse a otros temas y/o contenidos, las estrategias de enseñanza se tornan más resbaladizas y allí la adscripción a un determinado enfoque no es tan evidente. Un ejemplo se da con la invitación a “ponerse en el lugar del otro” para comprender la complejidad de una situación, de un problema, de un proceso histórico, un concepto, etc. Este ejercicio, responde a una fuerte impronta moralizante característica de la educación en valores pero que, sin embargo, es evocado por profesoras/es de ISFD que adscriben expresamente al enfoque de la Educación en Derechos Humanos:

[Ética, Derecho Humanos y Formación de Ciudadanía] yo trato de interrelacionarlos porque, justamente por las características y los contenidos, se presta mucho a poder trabajarlo trenzado digamos, ¿no? Comenzamos abriendo la discusión ética desde qué es otredad, qué es alteridad, qué es equidad, lo vemos con Todorov, les doy el diario de Colón para abrir en lo concreto cómo describe él lo que ve, los pueblos y demás... Y les pido que piensen, si hubiéramos estado del otro lugar, en el de los pueblos americanos, ¿qué hubiéramos descrito?...

A partir de esta cuestión que es centralmente ética, ¿no?, de cómo veo a ese otro diferente (P2).

Apelar a ponerse en el lugar del otro es una práctica habitual en la escuela primaria, fundamentalmente para resolver problemas de convivencia dentro y fuera del aula. No obstante, en el Nivel Superior es posible darle una “vuelta de tuerca” como estrategia cuando el desafío no es anacrónico (como en la cita anterior) sino situado, y es capaz de provocar el orden de las convicciones que las/os estudiantes portan como representaciones sociales y prejuicios, para hacer visible lo que opera como límite a la comprensión de un problema y ver si se pueden “correr” esas fronteras:

Hubo una cuestión con el derecho del niño a jugar, en donde una chica relató una cuestión de unos niños en Salta que trabajan con sus padres en la hacienda de un terrateniente, lo que se plateaban ellas era: ¿a este niño hay que enseñarle que tienen el derecho a jugar o no? La chica decía; “no, yo no le puedo ir a decir que tienen derecho a jugar si a él lo obligan a trabajar y se va a sentir mal”... Se estuvo discutiendo un montón sobre eso hasta que llegaron a la conclusión de que el niño sí tiene que saber que tiene ese derecho. Es una cuestión que a mí me parece re compleja y que acá también en Capital (Federal) hay un montón de chicos que trabajan, qué se yo, ¿cómo empezar a pensar eso?, ¿cómo trabajar esta cuestión que es sensible?, ¿cómo le decís a un chico que tienen el derecho a...? (...). Después, bueno, la mayoría no tenían idea de lo que había pasado en la dictadura. Salen muchas cuestiones personales, (...)

muy fuertes cuando una trabaja sobre esto. Que a veces son difíciles de manejar pero para mí tienen que ver con poder internalizar el conocimiento también (P1).

Vemos las discusiones y a partir de ese nodo se va recorriendo todo el programa que tienen que ver con si consideramos a la diferencia como alteridad o como otredad ¿no? Cómo veo a alguien a quien yo estigmatizo y alguien a quien tengo que, entre comillas, civilizar; o con quién puedo relacionarme en el aula desde sus diferencias y desde los puntos que podamos tener en contacto (P4).

Sin dudas, todos los fragmentos de entrevistas aquí incorporados dan cuenta de lo que hemos presentado desde el principio de este libro: el trabajo de desarrollo curricular y la gran cantidad de decisiones que se toman en el camino son, indefectiblemente, huellas de la arena política donde los Derechos Humanos disputan su lugar.

iii) ¿Qué dicen las/os formadoras/es sobre la programación de la enseñanza de los Derechos Humanos?

Al seleccionar y secuenciar los contenidos sobre Derechos Humanos para su enseñanza, se observa que las/os profesoras/es de ISFD entrevistadas/os 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, que hayan cursado o estén transitando.

Yo dividí la materia en tres unidades (...). De la primera unidad quiero que adquieran un bagaje conceptual para poder reflexionar con conceptos (...). Eso lo hacemos junto con el análisis de casos que permite bajar lo teórico a la particularidad, que eso digamos bueno eso me quedó de defecto profesional porque me quedó de la maestría (P6).

[A los contenidos] los tengo agrupados como en cuatro ejes. Son simultáneos a lo largo de la cursada (...). 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).

En otros casos, estos criterios para seleccionar y secuenciar los contenidos están abiertos a posibles negociaciones y ajustes con el grupo de estudiantes, reconociendo los intereses de éstos/as y respetando su capacidad para tomar ciertas decisiones respecto de la organización de la cursada:

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. Es decir, obviamente yo organizo unidades que tienen en cuenta estos lineamientos del diseño que es bastante amplio, que te deja trabajar con bastante libertad (...). Entonces el programa mío yo digo que es una construcción, intenta ser una construcción entre el profesor y los alumnos que van a cursar esa asignatura (P2).

Resignar un contenido en la propia propuesta formativa puede vivirse como una pérdida y, del mismo modo, algunas/os profesoras/es de ISFD reconocen que no enseñan los temas que les generan dificultad o incomodidad. Esto, que puede parecer algo de escasa importancia, nos parece central ya que expresa con honestidad una situación bastante frecuente que ya hemos señalado antes: se enseña (más y mejor) lo que se sabe o aquello que forma parte del propio campo de interés y de formación. En las entrevistas esto se menciona como un asunto sobre el cual las/os profesoras/es de ISFD parecieran excusarse:

Hay un texto más filosófico sobre derechos que no me resultó porque decían que era muy complicado y no lo terminaron de entender y medio que lo descarte. Esa es una discusión más filosófica digamos. Pero bueno trato de hablar de eso sin darles el texto... no sé... (P1).

La cuestión de ética filosófica es una veta que no, no lo trabajo, y tampoco la construcción de las morales digamos, la cuestión más como evolutiva de la construcción de las morales que no termino de darle la vuelta, por algún motivo que tiene que ver con una resistencia a la Psicología evolutiva o algo así (P3).

Respecto al lugar explícito de los Derechos Humanos dentro de la secuenciación de contenidos para este espacio curricular, cada profesor/a fue encontrando su propia medida para trabajarlos en clase. En general, reconocen su presencia como eje transversal en el

programa y su presencia en las clases, pero también señalan a modo de queja el escaso tiempo disponible para el trabajo en el aula:

Los Derechos Humanos los trabajo con un texto de Fainsod sobre los Derecho Humanos en la educación sexual integral. Dice, bueno, qué son los Derechos Humanos, los principios básicos digamos, la inviolabilidad, etcétera, etcétera, y después como eso, digamos como los Derechos Humanos se van focalizando en los sujetos (P3).

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, ubicarlos en el implica a veces recuperar lo que saben, a veces llenar enormes huecos porque uno no sabe qué vieron, si vieron algo alguna vez. Entonces tenés que dar ciertos conocimientos generales para llena una vacancia importante. Y después está: ¿qué hacemos con esto en la escuela? (P5).

Y lo de Derechos Humanos nos queda una mini unidad, en realidad. Queda un poco diluida, pero como formando parte de la unidad de ciudadanía (P6).

¿Qué tipo de negociaciones realizan para acercar sus propósitos de enseñanza a la tarea durante el cuatrimestre? ¿Qué modelos de estructuración didáctica de las clases predominan? ¿En qué medida estas decisiones se relacionan con las características del grupo? ¿Cómo colaboran los recursos de apoyo en el acercamiento de las/os estudiantes al contenido? Estas



preguntas encuentran distintas respuestas a lo largo de las entrevistas. Los datos obtenidos en el trabajo de campo indican un desplazamiento, durante el proceso de dictado de la materia, de un modelo clásico expositivo a otros de mayor complejidad y compromiso en el tipo de ejercicio intelectual que exigen al/la estudiante. Esto significa que al comienzo del cuatrimestre las clases adoptan un formato explicativo-aplicativo para adentrarse, de forma gradual, en una estructuración didáctica problematizadora-conceptualizadora. La transición se realiza a través de un modelo argumentativo-exploratorio 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.

El modelo explicativo-aplicativo, en especial durante las primeras clases, pareciera brindar tranquilidad a las/os profesoras/es de ISFD sobre la transmisión de un bagaje mínimo de conceptos, necesarios para montar el proceso formativo posterior que ofrecen en la materia:

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).

En este desplazamiento entre modelos que mencionamos antes, la estructuración didáctica de tipo argumentativa-exploratoria es ella misma una exploración del/la formador/a que se relaciona mucho con las características de cada grupo 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, discutirlos (P2).

A veces tienen distintos artículos y los, digamos a lo mejor con algunas preguntas que yo les doy y después los analizan y los comparan digamos, desde distintas posiciones puede ser (...). En la primera parte hay bastante discusiones porque muchas veces, bueno, con los artículos periodísticos que son como de ahora lo que

yo trato de hacer es que todos participen, esto es una cosa que me dijo una chica esta última clase que yo digo bueno; “a ver ¿y vos?, ¿y vos?, ¿y vos?”. O sea que todo 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 maestrita! (P3).

Lo que me interesa es justamente una apropiación activa de una serie de cuestiones de la historia reciente, nuestra y no nuestra ¿no? Al plano mundial me refiero. Y pensar las continuidades en los programas represivos de las dictaduras, ¿es posible el terrorismo de Estado en democracia? Romper un poco los discursos rígidos, bien típicos de la efeméride, y poder pensar la historia de forma dinámica (P4).

La propuesta de trabajar en taller de discusión, o sea bastante para hacer pero de la vivencia, el autoevaluarse también digamos. En grupos, sí. Hay momentos, depende del material, bueno yo también mencionaba videos o lecturas, pero si hay alguna lectura normativa aprendí que hay que hacerla ahí, la primera al menos porque si no, no se hace (P10).

Avanzada la cursada, como dijimos, la apuesta por el modelo de problematización -conceptualización se juega en propuestas formativas que acercan al grupo al contexto conceptual mediante experiencias que exigen “poner el cuerpo” a dialogar con los contenidos. Un ejemplo 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 Cevallos<sup>56</sup> 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 (P8).

La experiencia docente acumulada en el nivel terciario indica que una adecuada selección de contenidos para el diseño de un programa de estudios no asegura trayectorias formativas satisfactorias. En este sentido, una de las tareas de programación que realizan las/os profesoras/es de ISFD, es el desarrollo de materiales de estudio y acompañamiento a las/os estudiantes, con el objetivo de facilitar su acercamiento a la propuesta formativa, sus procesos de lectura y las tareas de escritura académica. Fichas de cátedra, cuestionarios, reseñas, resúmenes e incluso las mismas producciones de los/as estudiantes se recuperan como un marco de referencia para orientar la tarea de escritura y estudio de los nuevos grupos:

[Les 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

---

<sup>56</sup> Se refiere al Sitio de Memoria Virrey Cevallos. Web oficial <https://ibit.ly/sqK3>

del texto. También tengo fichas de autores pero esas no siempre se las doy. Según lo curioso que sea el grupo o cómo vengan, los mando a buscar a ellos, que indaguen a quién van a leer (P4).

Hay muchas cosas que las tuve que escribir porque era imposible dar la cantidad de contenidos con la lógica que uno pretende (...). O les haces 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 (...) haciendo una ficha de cátedra (P7).

Me llevó tiempo pero arme 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”. Y me sirve, te digo que realmente está bueno eso. Porque hay laburos que valen la pena, yo junte algunos muy bien hechos (P9).

Las/os profesoras/es entrevistadas/os comentaron que la perspectiva sobre Derechos Humanos que traen las/os estudiantes responde muchas veces a los discursos mediáticos, por ello su análisis constituye un ejercicio de deconstrucción de sentidos en clave de Educación en Derechos Humanos. También la selección de fragmentos de películas, documentales y obras literarias son

elementos a los que se recurre con frecuencia como mediadores del contenido en clase. Los recursos nunca responden a una única finalidad como comunicar, transmitir, traducir; en ocasiones las/os profesoras/es de ISFD tienen registro de la multifuncionalidad que cumplen, incluso como materiales de estudio, en la medida que exigen conocer y reconocer qué alcances de un contenido permiten abordar. Por eso, cuando cuentan sobre los recursos que eligen para dar clase, las/os profesoras/es de ISFD le añaden un plus que vuelve, en algún sentido, “educativa” la explicación misma:

Lo que hacemos es centralmente trabajar con material por ejemplo periodísticos, situaciones y a partir de ahí disparadores y ponerlos en diálogo con otras cuestiones que venimos discutiendo. Suponete que ahora surgiera estas cuestiones que pudiera aparecer en la clase de mañana; “bueno me interesa trabajar Derechos Humanos...”. Bueno, podría trabajarse desde los últimos nietos recuperados (P2).

Específicamente para Derechos Humanos vemos más material audiovisual, alguna película y, aparte de los textos, ¿no? Hacemos incluso producción de imágenes. Una chica por ejemplo hizo, justo había una exposición en la casa de Salta sobre mujeres argentinas... Y ella lo formuló para su planificación como una salida pedagógica (P6).

Suelo usar un poco de todo. Algunos fragmentitos ensayísticos y sobre todo otros literarios donde haya situaciones ¿no?, para que las categorías surjan de ahí de

esa situación más vital. La literatura se acerca un poco más a la vida... (...). Usé para trabajar Derechos del Niño y para valores la película “Kirikou y la Hechicera” (...), “Rebelión en la Granja” también, que son cosas más o menos cortas e interesan (...). Entonces yo les doy todo eso como muestra y les digo que bueno, que de lo que vimos, supongamos valores o derechos, elijan o bien en general o bien uno y con eso vean cómo lo pueden llevar al aula (P9).

Unos materiales son relatos de docentes. Vamos a ver si funciona este cuatrimestre como un tipo de material. Otro tipo de material es el normativo bueno, trabajarlo y deconstruirlo, algunos videos, recursos audiovisuales dependiendo qué es, en realidad trato de trabajar en taller con algunas propuesta de la asamblea, algunos de los materiales son los materiales de la APDH, algunos materiales del INADI digamos para trabajar el tema de discriminación, materiales institucionales, del Ministerio de Educación. Hacemos también juegos de rol en distintas situaciones y ahí les hago preguntas sobre su posición. Esas cosas para argumentar sirven y se enganchan (P10).

Ese viraje en las formas de estructuración didáctica que mencionan las/os profesoras/es de ISFD se expresa en el tipo de tareas que diseñan y ofrecen a sus estudiantes. Es interesante notar cómo, la mayoría de las veces, comentan la experiencia de enseñanza acompañando el relato con alguna valoración: “salió bastante bien”, “no funcionó”, “se enganchan”, “estuvo bueno”. Reconocer lo que funciona y lo que no, se asume como resultado del interjuego entre distintas condiciones

donde, en última instancia, la responsabilidad les corresponde a ellos/as. En este sentido, la diversidad de recursos que elijan como instrumentos de mediación semiótica (Cols, 2001) no redundan necesariamente en un proceso de aprendizaje mejor ni de mayor profundidad y esto las/os profesoras/es de ISFD lo saben. Por otro lado, comentan que de un ejercicio inicial donde se propone observar y comparar recursos de apoyo y/o materiales didácticos sobre Derechos Humanos, se le pide al grupo que esa búsqueda la realicen de forma autónoma; es decir, que puedan ensayar criterios didácticos propios para elegir sus recursos de apoyo. En este sentido, se valora y evalúa en las y los estudiantes que puedan identificarlos en las noticias, artículos, casos, películas, etc., para cuestionar sus aspectos éticos, políticos y pedagógicos, debatiendo su pertinencia o no para la escuela primaria, sobre todo en función de las prescripciones curriculares de ese nivel:

Lo que hice este año es como darles tres concepciones de ética, les pedí que ellas puedan encontrar en manuales y en revistas para niños cuándo había una mirada más dogmática, cuándo había una mirada más escéptica y cuándo había una mirada más racional sobre la ética. Eso les costó muchísimo encontrar y me pasaba que me traían la revista Genios como algo racional y era horroroso, la revista Genios es horrorosa. Era re dogmática pero además con una perspectiva de la historia en donde todavía se celebra el descubrimiento de América (P1).



Hoy justamente apareció el tema del comics como un puente didáctico y estamos hablando de Maus<sup>57</sup>. Es decir cómo se puede hacer relecturas del nazismo, ¿no? Desde una perspectiva de un hijo de sobrevivientes de Auschwitz pero a la vez crítico y analítico (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. A partir de eso les propongo hacerle algunas mejoras a la propuesta (...) ¿Se pueden enseñar? ¿Y yo cómo haría, qué necesito saber y qué necesito hacer para enseñar este tema? (P4).

[Con] todo lo que hay en la red, yo les doy un par de sugerencias y después les pido que busquen y muchas veces lo que hacemos es, según lo que traen, verlos en conjunto y analizar por qué sí o por qué no ese material que encontraron (P5).

Una chica trajo un video que contaba la historia de una nena que se perdía y aparecía en un mundo completamente distinto, en donde las personas tenían nombres distintos y costumbres distintas y se reían de cosas que ella decía y claro, estaba buenísimo para trabajar toda la cuestión de la identidad, de la diversidad de culturas, que para mí es el tema importante ahora (P9).

La temporalidad analizada, marcada por el tránsito entre modelos de estructuración didáctica de las clases, se

---

<sup>57</sup> Se refiere a la historieta escrita por Art Spiegelman, publicada originalmente en la Revista RAW.

corresponde hacia la mitad de la cursada con las formas de evaluación utilizadas. En primera instancia, las/os profesoras/es de ISFD se refieren mayormente a trabajos prácticos y parciales presenciales e individuales que permiten realizar un control de lecturas:

La evaluación es muy tradicional. O sea, la evaluación es sobre los textos, (...) parcial así liso y llano: qué es moral, qué es ética, o sea bien de los textos (P3).

Vengo evaluando primero con un parcial presencial a libro abierto que abarca las dos primeras unidades, que tienen que ver con las concepciones del otro desde la ética y los paradigmas de infancia, entran también los derechos de niños, niñas y adolescentes. Voy cambiando el recurso que tienen que analizar (...). Me interesa que puedan leer la experiencia desde las categorías conceptuales y por eso ensayamos con distintos casos durante la cursada (P4).

Hay una cosa meramente conceptual de lectura que pasa por ese parcial escrito obligatorio que tiene la asignatura, puesta por digamos ya por el currículum, ¿no?, entonces ahí solamente es lectura: “entendiste lo que dijo fulano sobre”, “qué condiciones tiene tal o cual cosa”, “se puede fundamentar los derecho o se los cumple porque hay una jurisprudencia”, o sea preguntas así muy globales (P5).

El primer parcial es sobre teorías éticas y se lleva muchas clases. Ese examen es presencial (P6).

Les hago hacer como trabajo preliminar una reseña crítica (P9).

Tuvieron un parcial presencial a libro abierto individual (...). [Les evaluó] la localización, identificación y relación en base a una situación que puede ser de un texto literario, de un tramo de película, o de lo que fuere, “¿ustedes qué ven?, ¿hay algún derecho vulnerado o reivindicado?” (P10).

Con esto “asegurado” como piso de saberes comunes, pueden avanzar hacia tareas de otro calibre y consignas de mayor complejidad: trabajos en grupo, análisis de casos, planificación de clases y su defensa, trabajos prácticos; se trata de evaluar en clave de anticipación del propio ejercicio profesional, etc. Por ello, cuando describen los dispositivos de evaluación implementados, en general se observa que tienden a implementar ese tipo de propuestas:

Yo en general les pido planificaciones, les doy Derechos Humanos por ejemplo y “bueno, elijan un derecho y planifiquen cómo darían este derecho, con qué recursos, como lo evaluarían” (P1).

La segunda evaluación ya es grupal, en general les pido que planifiquen una secuencia de 3 actividades donde tomen un derecho. Ahí aflojo un poco la exigencia, con eso van al final y me interesa que puedan usarlo en sus prácticas (P4).

En los trabajos prácticos sí trato de evaluar más la capacidad de transposición didáctica, la selección de materiales y la justificación de por qué los seleccionan, las posibilidades de que ellos cuestionen, cuestionen alguna... cómo está planteado algún problema, si pueden lograr presentar alguna alternativa (P5).

Construcción de la ciudadanía y Derechos Humanos, lo utilizan los alumnos para hacer la planificación áulica (P6).

Les pido que diseñen una microclase y la den al grupo total. Hacemos un ensayo porque como esta materia no articula con ninguna práctica me interesa que pongan a prueba los contenidos con algo relacionado con la planificación, y sobre todo que se expongan, que lo muestren. Entonces todos hacen de maestro y de alumno en algún momento, se hacen preguntas entre ellos, imaginamos posibles situaciones de aula, y se da un mínimo ida y vuelta entre lo teórico, lo práctico y lo didáctico (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 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).

Algunos/as profesoras/es eligen jugarle una pulseada a las prescripciones curriculares. Mediante acuerdos de trabajo con los grupos, se permiten ensayar estrategias diversificadas de evaluación que involucren significativamente a las/os estudiantes a la vez que les resulten más amigables, sobre todo pensando en la instancia de final obligatorio que deben acreditar<sup>58</sup>. La

---

<sup>58</sup> Esta decisión posiblemente se deba a que los profesores registran el “pánico escénico” que provocan las instancias de final a muchos

autoevaluación, la co-evaluación, los coloquios grupales y los finales pre-aprobados, son algunas de las propuestas implementadas:

En esta asignatura hago como una especie de pacto de convivencia para no tomar un parcial escrito con autores o con preguntas buenas malas regulares... Es decir, el pacto es la asistencia a todas las clases y el debate en todas las clases y la presentación de una parte del programa por ellos (...). En la clase de cierre les pido a ellos una autoevaluación de su desempeño, una evaluación mía, de mi desempeño y también de la dinámica, y sugerencias, ¿no? (P2).

Sí hay pautado examen final para la asignatura, pero bueno, ese día 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).

Todos los grupos llegan al final con su microclase aprobada y se trata de ir a contar la propuesta, ni siquiera a defenderla, a contarla. No me interesa que ese momento sea estresante, me gusta más que puedan lucir su tarea con los otros profesores del jurado, porque en realidad yo ya los evalué (P7).

Está la cuestión de la participación, el compromiso, el interés, lo evaluó yo porque no puedo negar que lo estoy evaluando al momento de lo que estoy viendo del proceso, pero que ellos evalúen esa instancia, se pongan

---

estudiantes, quienes terminan por postergar los exámenes hasta, incluso, perder la regularidad de la cursada.

una nota y hacen una reflexión, identifican aprendizajes... (P10).

A modo de cierre de este apartado, notamos que las/os profesoras/es de ISFD enfatizan en su discurso a los Derechos Humanos como un tipo de aprendizaje que debe ser anclado en la experiencia (Skliar y Larrosa, 2009). Sin embargo, en sus prácticas no parecen otorgar tanto lugar a la realización de salidas grupales o de actividades fuera del aula que rompan con el formato tradicional de las clases, a pesar de que esas propuestas facilitan la vinculación con contenidos relacionados a procesos históricos (previos y/o actuales) sobre acceso, violación, restitución de los Derechos Humanos, para construirse como un aprendizaje situado (Quintar y Zemelman, 2005).

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.

#### iv) Sistematizando ideas

A partir del desarrollo de este capítulo, centrado en el análisis y trabajo hermenéutico sobre las entrevistas realizadas a las/os educadoras/es que dictan la asignatura “Ética, Derechos Humanos y formación de las ciudadanías en la escuela primaria” en el PEP de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se ha elaborado una sistematización de las categorías.

Las presentamos a continuación en la Tabla N° 1, corolario de este capítulo y antesala del próximo en el que se presentan las conclusiones generales del trabajo.

TABLA 1. El contexto conceptual en diálogo con las dimensiones de análisis elaboradas

Identidades Profesionales Docentes	ENSEÑANZA DE LOS DDHH	PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR		
		Modelo de enseñanza	Diseño de tareas	Estrategias de evaluación
<p><b>Definidas</b></p> <p>Manifestan nostalgia de ciertos matices de ejercer la docencia, no modifican los rasgos básicos de la profesión, a sabiendas que sus modos y no son eficaces.</p>	<p>Educación en valores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de enseñanza explicativo-aplicativo, basado en la exposición magistral a cargo del docente.</li> <li>- Selección de contenidos relacionados con el campo disciplinar de base de la docente formador/a.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades dirigidas a que el/la estudiante evidencie su dominio de los contenidos desde criterios académicas y enciclopédicos.</li> <li>- Tareas de memoria o procedimiento, según criterio aplicacionista. Por ejemplo: cuestionarios, guías de preguntas.</li> <li>- Vía de acceso por los resultados: fuerte énfasis en un planteo claro de objetivos educativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Énfasis en la función sumativa de la evaluación.</li> <li>- Se utilizan instrumentos de evaluación tradicionales que apuntan a ejercer un control de lectura. Principalmente, parciales presenciales y monografías.</li> </ul>
<p><b>Estables</b></p> <p>Aceptan la necesidad de incorporar cambios pero sin renunciar al programa único, a la enseñanza simultánea.</p>	<p>Educación en valores / Educación en Derechos Humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de enseñanza basado centralmente en la modalidad explicativa-aplicativa, basado en la exposición magistral a cargo del docente. Se combina con la modalidad problematizadora-conceptualizadora en segundo término cuando se pudo comprobar en el grupo el dominio de un corpus deseado de saberes de orden conceptual.</li> <li>- Selección de contenidos ajustado a las prescripciones curriculares jurisdiccionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se utilizan con frecuencia tareas de comprensión y de opinión.</li> <li>- Actividades centradas en la búsqueda y reposición reflexiva de información. Por ejemplo: lectura de textos (fuente, videos explicativos).</li> <li>- Vía de acceso por los resultados y los contenidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Énfasis en la función formativa de la evaluación.</li> <li>- Se utilizan instrumentos de evaluación que buscan traccionar procesos reflexivos sobre los Derechos Humanos en la escuela para proyectar su inclusión en las prácticas docentes.</li> <li>- Fuente preocupada por la vinculación de la propuesta formativa del espacio curricular con los contenidos de otros campos de la formación.</li> </ul>
<p><b>Progresistas</b></p> <p>Atención a la formación de un perfil docente crítico y respetuoso de los contextos de desarrollo profesional.</p>	<p>Educación en Derechos Humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de contenidos con criterios amplios, basada en el conocimiento del perfil de estudiantes con quienes trabaja.</li> <li>- Se busca combinar los modos de enseñanza. Desde la estructura explicativa-aplicativa, se incursiona hacia una modalidad argumentativa-exploratoria de modo gradual, generando configuraciones de clase que permitan la participación y puesta a prueba de criterios propios de los estudiantes. Se aspira a implementar una estructura problematizadora-conceptualizadora en el grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se utilizan con frecuencia tareas de comprensión y de opinión.</li> <li>- Vía de acceso por los resultados, los contenidos y las actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Énfasis en la función sumativa de la evaluación.</li> <li>- Se utilizan instrumentos de evaluación que buscan traccionar procesos reflexivos sobre los Derechos Humanos en la escuela para proyectar su inclusión en las prácticas docentes.</li> <li>- Fuente preocupada por la vinculación de la propuesta formativa del espacio curricular con los contenidos de otros campos de la formación.</li> </ul>



# CAPÍTULO 4

Conclusiones y aportes para la  
formación docente



¿Qué significa enseñar DDHH a futuras/os profesoras/es de nivel primario? ¿Cómo se expresan dichas prescripciones curriculares en las perspectivas y prácticas de enseñanza de quienes forman futuras/os maestras/os? ¿Es posible situar el derecho a la Educación en Derechos Humanos (EDH) como requisito de una “agenda pedagógica de la emancipación” (Siede, 2020, p. 42)?

Estas preguntas son una invitación a involucrarnos en lo que nos es propio: la vida común como colectivo humano. En esa búsqueda, consolidar discusiones interdisciplinarias que nos permitan construir miradas sobre un fenómeno tan caleidoscópico como el de los Derechos Humanos nos es indispensable. Para asumir ese compromiso, este trabajo se planteó como objetivo general describir el contexto normativo que incorpora la educación como derecho humano esencial y erige los Derechos Humanos como contenidos de enseñanza en la educación formal. En particular, se asumió este objetivo para analizar su expresión curricular en el Profesorado de Educación Primaria (PEP) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las concepciones de las/os profesoras/es de los Institutos Superiores de Formación Docente respecto de su enseñanza.

Dicho objetivo fue abordado en el capítulo 1, referido al contexto político y normativo de los Derechos Humanos, donde describimos la mirada que diferentes organismos internacionales y organizaciones de defensa

de los Derechos Humanos, han elaborado a nivel global, regional y nacional sobre el alcance de éstos, sus procesos de efectivización, vulneración y las cuentas pendientes.

También, pasamos revista a la sistematización del contexto normativo que aloja los procesos de reforma curricular para la formación docente. Pensando en la inclusión de los Derechos Humanos como contenido de enseñanza, vemos que

la cuestión clave no es solo un sentido de “progreso” implícito en una serie de reformas, sino más bien el punto hasta el cual la política del currículo –y el cambio resultante del currículo en una perspectiva histórica– responde a la evolución de las necesidades y demandas de cualquier sociedad nacional y, a su turno, contribuye a configurar y conducir tales demandas” (Moreno, 2008, p. 333).

Este diálogo entre la política curricular y las decisiones pedagógicas cotidianas, ya lo sabemos, no siempre es armonioso ni articula en las prácticas aquello que pautan los lineamientos nuevos: existen aspectos de lo instituido que resisten, incluso en contextos donde las vías de acceso a los Derechos Humanos descritas por Rabossi (1991) –la legal, la teórica y la política– habilitan opciones relativamente transformadoras aparentemente deseables.

Los procesos de reforma y adecuación normativa tienen sus propios derroteros y de ello nos hemos

ocupado. Nos referimos al diseño curricular vigente para el PEP aprobado en el año 2014, y su comparación con la propuesta anterior aprobada en el año 2009. En relación con ello, se detallaron una serie de modificaciones que consideramos un retroceso en términos de ampliación y democratización del acceso a los Derechos Humanos como campo de conocimiento, algo imprescindible para las y los futuros docentes de nivel primario.

La supresión de un espacio curricular obligatorio referido a la enseñanza de los Derechos Humanos, su reemplazo por espacios de definición institucional y la mención subsidiaria de los Derechos Humanos dentro de los contenidos propuestos en el espacio curricular correspondiente al taller de Educación Sexual Integral, muestran con claridad la desjerarquización de esta problemática en el currículum de la formación docente de maestras/os de nivel primario. Hemos considerado a éstas como las decisiones más significativas que, en términos de política curricular y a nuestro criterio, constituyen un desacierto político y pedagógico. Sus consecuencias, lamentablemente, se traducen en una formación deficitaria de las/os docentes en materia de Derechos Humanos, un territorio de disputas que hoy como siempre debe profundizar (y no vulnerar) el lugar de las/os futuras/os docentes en la construcción de contextos más solidarios, más justos, fortalecidos desde el conocimiento de sus derechos como agentes

responsables de hacer Estado, como trabajadoras/es y como ciudadanos/as.

En el capítulo 2, presentamos los aportes de los procesos de desarrollo curricular como un asunto político-pedagógico, desplegando así el contexto teórico-conceptual que nos permitió abordar los objetivos específicos del trabajo de investigación desarrollado. El primero, se orienta a identificar y analizar las concepciones de las/os docentes formadoras/es sobre el significado de enseñar Derechos Humanos a futuras/os maestras/os y su aporte a la construcción de las identidades profesionales docentes desde las experiencias formativas que implementan. Se ha visto que dichas concepciones reposan sobre un conjunto de saberes de las/os formadoras/es de tipo disciplinar, curricular, didáctico, pedagógico, técnico, tecnológico, y referido también a las características de sus estudiantes (Alliaud, Vezub, 2015; Vezub, 2016), que dialoga con las identidades profesionales docentes descritas como *defensivas, estables y progresistas* (Vezub, 2011).

No se trata de formas identitarias puras, ya que funcionan más como reservorios estilísticos que como estructuras estancas. El análisis del material de campo, permitió visibilizar estos interjuegos entre rasgos de una y otra cuando las/os formadoras/es se alejan del terreno del “deber ser” para adentrarse en la descripción y/o reflexión sobre situaciones reales de enseñanza signadas por conflictos de intereses, desajustes con lo planificado,

resistencias y complicidades, provenientes del contexto. Sin dudas, las concepciones sobre lo que es “ser buen/a docente” y su transmisión de forma consistente con la propia práctica, en el marco de la enseñanza de los Derechos Humanos, constituyen un desafío que habla sobre todo de la plasticidad, el dinamismo y la permanente construcción de las identidades docentes desde un ejercicio profesional situado.

El segundo objetivo específico que nos planteamos, fue indagar y sistematizar qué concepciones permean la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación de formadores/as y cómo, en tanto fundamentos del ejercicio docente, se constituyen en enfoques que orientan el desempeño profesional en el nivel. Al presentar *la Educación en valores y la Educación en Derechos Humanos (EDH)* como enfoques, fue posible sistematizar los aportes de estas dos tradiciones de enseñanza a la labor de las/os formadoras/es de Nivel Superior. Vimos que la EDH se sustenta en los requerimientos formales que llegan a través de la suscripción de la Argentina a los mecanismos e instrumentos de protección de los Derechos Humanos en el sistema internacional y en el regional. No obstante, la educación en valores insiste, como toda tradición, en colarse en las prácticas institucionales, profesionales, cotidianas, aquellas que permanecen cristalizadas para reproducir desde allí aspectos del orden instituido.

El meollo del asunto es que mientras los valores funcionan como el horizonte de lo deseable –y siempre podemos discutir sobre si tal o cual valor, es más o menos importante–, los derechos deben funcionar como el punto de partida de lo necesario. Al respecto, nuestro aporte es destacar lo que reviste sentido para este debate en las aulas, formular alguna clave para discernir la diferencia radical entre un valor y un derecho: pues mientras lo deseable se constituye como algo individual, lo necesario siempre podemos considerarlo como el piso de lo colectivo (Santos, 2019). Un derecho no puede, entonces, quedar librado al deseo del sujeto que está designado para efectivizarlo. Esa es la parte más delicada: como agente del Estado un/a docente también puede vulnerar los derechos de niñas y niños, por acción o por omisión.

El tercer objetivo trabajado, fue conocer y caracterizar la estructuración didáctica de las clases y las estrategias de programación de la enseñanza de los Derechos Humanos que utilizan las/os profesoras/es formadoras/es. Para abordarlo, partimos de identificar los elementos y criterios que forman parte de la tarea de programación didáctica. Hemos dicho que programar da cuenta del diálogo entre lo prescripto y el acontecimiento educativo, la proposición y la disposición, el mandato del Estado como regulación y la práctica docente como efectivización siempre original de la norma. Las decisiones por tomar –que son muchas y revisten una



gran responsabilidad– junto a la forma de resolverlas, están lejos de responder a meros aspectos técnicos de la tarea docente. Antes bien, se vinculan íntimamente con la identidad profesional de quien las toma, con su trayectoria formativa y expresan los principios del enfoque sobre la enseñanza de los Derechos Humanos que la sustentan.

Identificamos varias tareas que realizan las/os profesoras/es. Por un lado, encontramos el trabajo con los contenidos y las preguntas referidas a su significación en términos formativos, su relevancia, las relaciones horizontales y verticales entre ellos, su accesibilidad para las/s estudiantes, etc. (Cols, 2001). Por otro lado, vimos cómo los modelos de estructuración de las clases componen ambientes que buscan articular las decisiones programáticas en experiencias formativas concretas. Al respecto, encontramos en el trabajo de campo una secuencia en la forma de estructuración de las clases: un desplazamiento, durante el proceso de dictado de la materia, de un modelo clásico expositivo a otros de mayor complejidad y compromiso en el tipo de ejercicio intelectual que exigen al/la estudiante. Esto significa que al comienzo del cuatrimestre las clases adoptan un formato explicativo-aplicativo para adentrarse, de forma gradual, en una estructuración didáctica problematizadora-conceptualizadora. La transición se realiza a través de un modelo argumentativo-exploratorio que oficia de “estación intermedia” donde ensayar lo que

serán saberes profesionales docentes más adelante: relatar, reponer, opinar, exponer, explicar, argumentar, planificar, corregir, reformular, etc.

El último elemento referido a la programación, fue el diseño didáctico de las tareas y los dispositivos de evaluación. Un ambiente donde las/os profesoras/es encuentran, desde su experticia, “el pulso” o la forma de temporalizar y graduar las propuestas formativas de modo tal que se asegure a las/os estudiantes una cantidad de desafíos teórico-prácticos de complejidades cada vez mayores, que lleguen a dominar para utilizarlos más adelante en sus propios espacios de clase. Estas implicancias no solo son intelectuales sino también experienciales y ello expresa una vez más esas imbricaciones entre las identidades profesionales docentes, los enfoques de enseñanza y las opciones didácticas elegidas para su puesta en escena.

En términos generales, hasta aquí, hemos visto que las propuestas 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.

A continuación y a partir del material de campo recogido y analizado, presentaremos como corolario 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 (Santos, 2017).

### **Nudos problemáticos en el abordaje de los Derechos Humanos durante la formación docente**

***Los Derechos Humanos, subsidiarios de la trayectoria formativa de quienes los enseñan.*** Hemos identificado propuestas formativas fuertemente influenciadas por la formación inicial y continua del/la docente formador/a. Esto significa que los temas a los que se otorga mayor relevancia en la propuesta programática y durante el dictado de la materia son aquellos en los cuales el/la profesor/a posee mayores recursos y/o dominio: ya sea en términos de su formación de grado y/o posgrado; como también por sus experiencias de desempeño profesional (dentro o fuera del campo educativo) y prácticas sociopolíticas (nos referimos a acciones en el marco de la 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 altamente deseable, no necesariamente se articula con una labor de indagación y estudio sobre las propuestas formativas de otros espacios curriculares, a fin de evitar superposiciones y/o vacancias de contenidos o asegura que los contenidos mínimos del espacio se cumplan.

***Los Derechos Humanos como vulneración instituida, antes que praxis instituyente.*** Se alude en las entrevistas a prácticas de enseñanza donde la visibilización de los procesos de vulneración de los Derechos Humanos adquiere gran centralidad. Esta visibilidad es parte fundamental en la tarea político-pedagógica de situar y contextualizar (crítica, política, históricamente) a los Derechos Humanos, pero 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. Esto es imprescindible por la sencilla razón de no dejar a los Derechos Humanos *pegados* 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 volverán a ser”).

***Los Derechos Humanos como contenidos específicos, pobremente articulados con “lo general” y “la práctica” durante la formación.*** Se mencionan escasas, eventuales

y/o fallidas experiencias de articulación de este espacio curricular con otros, especialmente con los Talleres que pertenecen al Campo de Formación en las Prácticas Profesionales. Este punto es visualizado como crítico respecto a las posibilidades de que las/os futuras/os docentes puedan “linkear” con intervenciones efectivas o / pensar / imaginar escenarios de práctica en los que ellos 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. Es decir que si bien la materia forma parte del campo de la formación específica no estaría asegurada no desde la prescripción curricular, ni desde la programación didáctica que los formadores realizan, que los estudiantes / futuros docentes adquieran herramientas, estrategias, saberes y habilidades prácticas que les permitan luego, su efectiva transmisión, enseñanza en las escuelas primarias.

***Los Derechos Humanos: del derrotero histórico a la órbita escolar.*** En la mayoría de los relatos se hace mención a las vacancias de saberes previos de 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. Como problema añadido a esta vacancia, existe otra dimensión del asunto que se relaciona con las características de

aquel saber que sí poseen las/os estudiantes. Para Carretero (1993), son varios los estudios que vienen demostrando cómo las representaciones de muchas personas adultas respecto a procesos sociales y ciertos conceptos del campo de las Ciencias Sociales responden antes a anécdotas y datos sueltos que a verdaderos entramados de sentido. Frente a las posibles preguntas o hipótesis (“esto deberían saberlo desde el secundario”, o bien: “esto podrían trabajarlos en una materia del Campo de Formación General antes de cursar esta del Campo de Formación Específica”), las/os formadoras/es concluyen en que la cobertura de estos “baches” ralentiza el abordaje de los Derechos Humanos desde una perspectiva didáctica que permita a sus estudiantes aprender cómo enseñarlos. La solución de compromiso 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.*** Los formadores también recuperan en su programación inquietudes de los/as estudiantes -especialmente aquellos más avanzados en la carrera-. En particular, éstas aluden centralmente al abordaje de la diversidad en el aula, los procesos migratorios recientes y la discriminación expresada en prácticas de acoso entre pares. En este caso, llama la atención que no se hayan hecho referencias a la resolución de conflictos, la violencia de género y la discapacidad en la escuela (hubo una única alusión) como temáticas de interés y/o preocupación para las/os futuras/os docentes, tratándose de temas que en los últimos años se han instalado no solo mediáticamente, sino a partir de normativas específicas para su

tratamiento en el sistema educativo (Res. CFE N° 155/2011; Ley de Educación Sexual Integral N°26.150; Programa Nacional de Mediación Escolar y Observatorio Nacional de violencia en las escuelas; entre otros).

A partir de estos nudos problemáticos presentados, coincidimos con Bolton que “cada conocimiento, cada currículum hace referencia a un conjunto de intereses de clase. No hay apoliticidad en el conocimiento. Existen conocimientos emancipadores y conocimientos para la domesticación” (Bolton, 2016, p.169). En este caso, el conjunto de decisiones didácticas que las/os profesoras/es participantes de esta investigación compartieron muy generosamente, como parte de su labor cotidiana, son sin duda definiciones que dan cuenta de sus identidades profesionales docentes, sus posicionamientos políticos, sus contradicciones y las formas de asumir los compromisos éticos, filosóficos y pedagógicos, en la compleja tarea de formar docentes en la actualidad.

Como dijo Phillipe Meirieu (2006), la Pedagogía tiene que seguir siendo subversiva. Apostamos a cuestionar lo instituido sobre los Derechos Humanos en las ya conocidas vías 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<sup>59</sup>. 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, contruidos 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 como ámbito público privilegiado para su acontecer son, seguramente, formas de subvertir lo dado, hipótesis y problemáticas que deberemos seguir indagando en próximas investigaciones.

---

<sup>59</sup> Tomamos el sentido que Paulo Freire atribuye a la categoría *praxis*, expresamente inscripto en la tradición marxista y trabajado en profundidad en su “Pedagogía del oprimido” (1970), donde la presenta como exigencia existencial, expresión de lo humano, acción transformadora del hombre sobre el mundo, diálogo, reflexión, encuentro y, finalmente, palabra auténtica (Cap. III, p.99-110).



## AGRADECIMIENTOS

*Ser el enemigo.  
La amenaza.  
La posibilidad de muerte.  
O ser responsabilidad,  
Cuidado,  
constancia.  
Ser para el otro.*

Al momento de terminar el trabajo de tesis de maestría que se repone en este libro, el mundo entero atravesaba la pandemia por coronavirus (COVID-19). El saldo en vidas, junto al deterioro del sistema económico internacional, fue incalculable y todavía hoy existe una gran incertidumbre respecto de las consecuencias para las personas, en términos psíquicos y económicos, principalmente. Mi más profundo reconocimiento a países como Cuba y China que, en plena crisis, practicaron el internacionalismo enviando ayuda humanitaria a las zonas más castigadas del planeta. Un agradecimiento fundamental a los y las trabajadoras de la salud que pusieron sus cuerpos para cuidar de otros y otras, desde la hostilidad de unas condiciones materiales de trabajo

que denuncian la precarización laboral, el vaciamiento del Estado sufrido principalmente durante la gestión del gobierno macrista y la falta de políticas públicas integrales.

Gracias a mi madre Ana María y a mi tía Susana, cuya presencia en el cuidado de mi hijo me permitió destinar horas a la escritura, necesarias para finalizar este proceso e imposibles de cubrir de otro modo. Las desigualdades en términos de oportunidades reales que atravesamos las mujeres, cotidianamente, siguen saldándose con sororidad: nos acompañamos allí donde todavía faltan políticas de Estado que nos garanticen derechos.

Mi agradecimiento a Taty Almeida por la generosidad inigualable. Su ejemplo y humildad iluminan nuestros pasos, torpes pero convencidos, en esta lucha por llevar los Derechos Humanos a lugares cada más firmes *donde todos quepemos para vivir*.

Gracias Alejandra Andreone por el arte de tapa de este libro. Los años confirman la magia de haberte conocido.

Por último, mi más profunda gratitud a Lea Vezub e Isabelino Siede. Su compromiso militante con la formación de quienes somos, ya, las nuevas generaciones de educadoras y educadores en este complejo campo, son el mejor ejemplo para quienes intentamos honrar la defensa de la educación pública como un derecho humano impostergable.

**San Carlos de Bariloche, 1 de abril de 2023.**

## ANEXO 1

### **Aspectos metodológicos y antecedentes del trabajo de investigación**

Mediante este código QR, cada lector/a podrá acceder a los detalles metodológicos y los antecedentes que forman parte de la investigación compartida en este libro.



## BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A, y Vezub, L.: “Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica”. Páginas 111-130 en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 11, número 10, enero a diciembre de 2015.

Anijovich, A., González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique, Buenos Aires.

Asamblea Permanente por los Derechos Humanos: “Situación de los Derechos Humanos. Argentina 2018”. Disponible en <http://www.apdh-argentina.org.ar/informe-situacion-de-los-derechos-humanos-argentina-2018>

Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Paidós, Buenos Aires.

Aristóteles (1954). *Ética a Nicómaco*. UNAM, México.

Ávalos, B. (2009). “Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente”, en: Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Fundación Santillana, Madrid.

Ávalos B., y Sotomayor, C. (2012). “Cómo ven su identidad los docentes chilenos”. *Perspectiva Educativa*, Vol. 51, N°1, pp. 57-86. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Ávalos, B.; Cavada, P.; Pardo, M.; Sotomayor, C. (2010). “La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional”. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXVI, N° 1, 235-263.

Baberá, E. (2006). “Aportaciones de la Tecnología a la e-Evaluación”. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Disponible en: <https://ibit.ly/ii-C>

Banco Mundial (2017): “Latinoamérica indígena en el siglo XXI”. En línea <https://ibit.ly/JSIY>

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe. Madrid.

Beijaard, D. y otros (2004). “Reconsidering research on teachers’ professional identity”, en *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.

Bennet, N. (1988). The effective primary school teacher: The search for a theory of pedagogy. *Teaching & Teacher Education*, 4 (1), 19-30.

Bistoletti, E.: “Crisis en el norte, crisis en el sur. Perspectivas para las fuerzas populares latinoamericanas”. En *La nueva coyuntura regional. Debates urgentes*. Dossier, diciembre 2019. Centro de Estudios en Ciudadanía, Estado y Asuntos Políticos (CEAP).

Bolivar Botía, A., Fernandez Cruz, M. y Molina, E. (2004): “Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial”. *Forum Qualitative Research*, Vol. 6 N° 1.

Bolton, P. (2016): “Igualdad, justicia social, conocimiento y currículum” en: Brener, Galli (Comp): *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Editorial Stella, Buenos Aires.

Bourdieu, P., y Gross, F. (1990): “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”, en *Revista de Educación*, N° 292.

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós, Buenos Aires.

Camilloni, A. (1997). “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”, en: AAVV, *La evaluación de los aprendizajes en el debate ético contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

\_\_\_\_\_ (2004): “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”, en *Revista Quehacer educativo*, Montevideo.

Canrinus, E. y otros (2012) “Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of

teachers' professional identity”, *European Journal of Psychology and Education* N°27,115-132.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Ediciones Morata, Madrid.

Centro de Estudios Legales y Sociales (2019). *Movimientos. Las luchas por los derechos en democracia*.

Cifuentes Gil (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc, Buenos Aires.

Coll, C. (1995): *Psicología y currículum*. Buenos Aires / Barcelona: Paidós.

Cols, E. (2001). *La programación de la enseñanza*. Buenos Aires: OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, Ficha de cátedra.

Connell, R.W. (1997). *La justicia curricular*. España, Ediciones Morata.

Cullen, C. (1999). *Crítica de las razones de educar*. La Crujía, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ “Criterios para plantear la agenda de la relación universidad y Derechos Humanos. Una reflexión sobre su sentido y los obstáculos funcionales que la ponen en riesgo”. En: *Derechos Humanos y universidades*. Coordinado por María Cristina Perceval. - 1ª ed. – Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos, 2012.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Pedagogía y política*. Paidós, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2008). *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana, Buenos Aires.



De Dienheim Barriguete, C. (2009). *Constitucionalismo Universal: La internacionalización y Estandarización de los Derechos Humanos*. Ed. Ad-Hoc, Buenos Aires.

De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar*. Visor, Madrid.

Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53 (2), 159-199.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Ediciones Bellaterra, Barcelona.

Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Ed. Nueva América, Bogotá.

Fanon, F. (2007). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica. México.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. 1a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999): *Enfoques de enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires.

Fernández, M. (2016). Educación en Derechos Humanos en Argentina. Notas sobre el proceso de incorporación de los Derechos Humanos en los contextos educativos. *Revista Latinoamericana De Derechos Humanos*, 27(1), 143-166.

Foucault, M. (1975). *La verdad y las formas jurídicas*. Ed. Gedisa.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Tierra nueva, Uruguay.

\_\_\_\_\_ (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo veintiuno editores.

Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina*. PREAL, Santiago de Chile.

Gidenns, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu, Buenos Aires.

Gil Cantero, F. (1991). *El sentido de los Derechos Humanos en la teoría y práctica educativa* (Disertación doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1989). Madrid: Publicaciones de la Universidad Complutense.

\_\_\_\_\_ (1991b). La enseñanza de los Derechos Humanos. *Revista Española de Pedagogía*, 190, 535-561.

Gilligan, C., *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.

Hersh, R; Paolitto, D., Reimer, J. (2002). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea S.A.

Hobsbawn, E. (1995). *Historia del siglo XX, 1914-1991*. Barcelona, Crítica.

INADI (2011). *Somos iguales y diferentes. Guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias*. INADI / Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Buenos Aires.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos, “X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos”. San José de Costa Rica, 2011.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos, “X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos”. San José de Costa Rica, 2011.

Jonas, H. (2004), *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, "Introducción" de Andrés Sánchez Pascual, Barcelona, Herder Editorial.

Kohlberg, L. (1982): “Moral stages and moralizations”, en *Moral development and behavior*. TI Lickona Ed.

Klafki, W. (1995). “Didactic analysis as the core of preparation of instruction”. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13–30.

Knowles, G. (2004). “Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia”,

en: GOODSON, I. Ed. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Ocatadro, Barcelona.

Lulo, J. (2002): “La vía hermenéutica: las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología”, en SCHUSTER, F. (Comp.). *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Ed. Manantial. Buenos Aires.

Manchini, N., Penhos, M., y Suárez, O. “La educación en Derechos Humanos en el nivel superior. Apuntes del presente”, *Revista de Ciencias Sociales, segunda época*, año 6, N° 25, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, otoño de 2014, pp. 163-178, edición digital, <http://www.unq.edu.ar/catalogo/330-revista-de-ciencias-sociales-n-25.php>

Mazza, D. (2007). *La tarea en el nivel superior de la enseñanza*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Meirieu, Ph. (2006). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Paidós, Buenos Aires.

Mendizábal, N. “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa” en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa, Barcelona.

Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación*. Editorial El Colectivo, Buenos Aires.

Mill, J. S. (1971). *El utilitarismo*. Hyspamérica, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación / OEI (2010). *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*.

Moreno, J. M.: “Contenidos y prácticas curriculares en la educación primaria y secundaria”, en, *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de los currículos en la educación primaria y secundaria*. DENABVOT A. y BRASLAVSKY C. (Comp.) Ed. Granica. Buenos Aires, 2008.

Morgade, G., Fainsod, P.: “Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente [...] [39-62]”. *Revista del IIICE* /38, 2015.

Morse, J. (2005) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*.

Navarrete-Cazales, Z. (2015). “¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, Núm. 65, 461-479.

O’Donnel, G.: “Estado, democratización y ciudadanía”, en *Revista Nueva Sociedad* N° 128. Noviembre – Diciembre 1993, pp. 62-87.

OMS-OPS (2014). *Violencia contra las mujeres en América Latina y el Caribe. Análisis comparativo de datos poblacionales de 12 países*. Disponible en línea.

ONU – Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. *Observaciones finales sobre el cuarto informe periódico de la Argentina*. 2018.

ONU (2020). Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas sobre la situación de los Derechos Humanos en Colombia.

ONU para la Alimentación y la Agricultura (2015): “Pueblos indígenas, los más vulnerables de América Latina y el Caribe”. [Consultado en línea 17/03/2020  
<http://www.fao.org/in-action/agronoticias/detail/es/c/516017/>].

Palomo González, A. (1989). “Laurence Kohlberg: teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores* - 4 (1989), 79-90.

Penhos, M.: “La educación en Derechos Humanos desde una aproximación lúdica: el modelo de Naciones Unidas”. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*. Vol. 22 (1): 130, enero-junio, 2011.

Perez Centeno, C.G. y Leal, M. (2011). “¿Han funcionado las reformas educativas en Argentina, Brasil y Chile?”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (36).

Piaget, J. (2019). *Psicología y pedagogía*. Siglo XXI Editores. España.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Mondadori, Madrid.

Puig Rovira, J. “Construcción dialógica de la personalidad moral”, en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 8 – Educación y Democracia, mayo-agosto 1995.

Rabossi. E. “La teoría de los Derechos Humanos naturalizada”, en *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*. Núm. 5. enero-marzo 1990, 159-175.

Raffin, M. (2006). *La experiencia del horror. Subjetividad y Derechos Humanos en las dictaduras y posdictaduras del Cono Sur*. Capítulo I: “Del otro lado del espejo: la invención de los Derechos Humanos”. Editores del Puerto. Buenos Aires.

Rath, J. (1971) “Teaching without specific objectives”, en *Educational Leadership*, April, 714-720. [Citado en Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata].

Rivas Díaz, J.: “Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar”. En, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm. 1, 2005, pp. 113-140. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, México.

Rodino, A. M. “Educación en Derechos Humanos: Una propuesta para políticas sociales”, *Revista IIDH*, Vol. 44, Julio-Diciembre de 2006.

\_\_\_\_\_ “La educación con enfoque de Derechos Humanos como práctica constructora de inclusión social”, en *Revista IIDH*. Costa Rica, 2009.

\_\_\_\_\_ “La educación en valores entendida como educación en Derechos Humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina”. *Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, No. 29, Enero–Junio 1999; págs. 103-114. San José, Costa Rica.

\_\_\_\_\_ “Pensar la educación en Derechos Humanos como política pública, en *Revista de ciencias sociales*, segunda época, N° 25, otoño de 2014, pp. 129-139.

Santos, B.: “Hacia una concepción intercultural de los Derechos Humanos”, en *Construyendo las epistemologías del Sur. Antología esencial. Volumen II*. CLACSO / Fundación Rosa Luxemburgo. Buenos Aires, julio de 2018.

\_\_\_\_\_ (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce, Uruguay.

Santos, J. E. (2022). Derechos Humanos y formación docente en tiempos de racionalidad neoliberal. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 8(1), 9–33. España. Disponible en <https://revistas.uam.es/rep/article/view/15451>

\_\_\_\_\_ (2019). “Del deseo al derecho. Apuntes sobre la lectura y la formación docente”. *Jornada Institucional sobre Literatura Infantil y Derechos Humanos*, ENS N°2 Mariano Acosta, CABA.

\_\_\_\_\_ (2017). “Desafíos de la enseñanza de los Derechos Humanos en el Nivel Superior”, en, ORCE, V. (comp.) *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/as investigadores/as en formación. Tomo II*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Siderac, S. “Derechos Humanos, Educación Sexual Integral y Campo de las Prácticas: ejes de transversalidad curricular para la Formación de Profesorxs en la UNLPam”, en *Praxis educativa*, Vol. 20, N° 3; septiembre-diciembre 2016.

Siede, I. (2020). Desafíos actuales de la educación en Derechos Humanos. *Olhares*. 8 (2) 31-45.

\_\_\_\_\_ (2013). *Los Derechos Humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

\_\_\_\_\_ (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós, Buenos Aires.

Skinner, J. B. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Labor, Barcelona.

\_\_\_\_\_ (1971). *Ciencia y conducta humana*. Fontanella, Barcelona.

Skliar, C. “Alteridades y pedagogías, o ¿y si el otro no estuviera ahí?”, en *Educação & Sociedade*, año XXIII, n 79, agosto/2002.

Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. FLACSO - Homo Sapiens. Rosario.

Souto, M.; Gaidulewicz, L.; Mazza, D. (1999). “El dispositivo en el campo pedagógico”. En: *Grupos y dispositivos de formación*, 67-111. Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires.

Suasnábar, C. (2017). “Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000”, en *Revista Española de Educación Comparada* | núm. 30 (julio-diciembre 2017), pp. 112- 135.

Taylor, Ch. (1996). *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós, Barcelona.

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana, Buenos Aires.

Tezanos, A.: “¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión”, en, *Revista Perspectiva Educativa* - Vol.51 – Publicado 30/1/2012.

Tomasevsky, K. (2003) “Contenido y vigencia del derecho a la educación”, Serie Cuadernos Pedagógicos. IIDH, San José, Costa Rica.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. FCE, México.

Ugarte, C.: *Las Naciones Unidas y la educación en Derechos Humanos*. *Revista Estudios sobre Educación*, 2005, 8, 119-134. EUNSA, Pamplona.

Varela, B. (2017). “Expectativas, representaciones y saberes de estudiantes de profesorado de educación primaria de la ciudad de Buenos Aires en torno a la transmisión de la memoria social y la enseñanza de la historia reciente “. *Polifonías Revista de Educación - Año VI - Nº 11 -2017 - pp 61-85*.

Vasilachis de Gialdino, I. (Comp.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial, Barcelona.

Vezub, L. (2011). “¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?”. En: Alliaud, A. y Suárez, D. Comp. *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO. Buenos Aires. pp. 159-199.

\_\_\_\_\_ (2016). “Los saberes en la formación y en el desempeño docente. La perspectiva de los formadores”. En *Revista Pensamiento Educativo*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

\_\_\_\_\_ (2019). Ponencia: “Identidades profesionales del profesorado secundario en escenarios de conflictividad”. XIII Jornadas de Sociología UBA - 2019

\_\_\_\_\_ “La formación y el desarrollo profesional de docentes de secundaria en el partido de Moreno frente a los desafíos de la inclusión educativa y la integración de las TICs”. *Actas de Investigación Nº 2: Convocatoria Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico PICYDT, UNM 2013 / Adriana*



Sánchez [et al.]; compilado por Adriana Sánchez. - 1a ed. - Moreno: UNM Editora, 2018.

Vezub, L., Garabito, F. (2017). “Los profesores frente a la ¿nueva / vieja? Escuela secundaria argentina”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 19 (1), 123-140. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México. Disponible en: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1096>

Viotti, M., Jofré, M.: “Identidades de género en la escuela: una mirada desde el nivel inicial y el primer ciclo”, *Revista La Aljaba Segunda época*, Volumen XVII, 2013, pp. 169-178.

Zabalza, M. A. (1995): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, Madrid.

Žižek, S. (2012). *En defensa de la intolerancia*. Sequitur, Madrid.

### **Documentos internacionales y regionales para la protección de los Derechos Humanos**

Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789)

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (ONU, 1960)

Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (ONU, 1965)

Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales (ONU, 1966)

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (ONU, 1979)

Declaración de Hamburgo sobre el Aprendizaje de las Personas Adultas (1997)

Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989)

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006)

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (OEA, 1948)

Convención Americana sobre Derechos Humanos (OEA, 1969)

Protocolo de San Salvador (OEA, 1988)

Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (OEA, 1994)

Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999)

Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989)

Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (ONU, 2000)

Protocolo facultativo sobre la participación de los niños en los conflictos armados (ONU, 2002)

Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones (ONU, 2012)

Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990)

### **Legislación nacional y jurisdiccional consultada**

Constitución Nacional Argentina

Ley Nacional N° 23.849

Ley Nacional N° 23.313

Ley Nacional N° 23.179

Ley Nacional N° 24.632

Ley Nacional N° 25.280

Ley Nacional N° 26.485

Ley Nacional N° 26.061

Ley Nacional N° 26.206

Ley Nacional N° 26.150

Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ley N° 114, Ciudad de Buenos Aires.

Resolución CFE N° 24/2007

Resolución MEGC N° 6635/2009

Resolución MEGC N° 2414/2014

### **Sitios web consultados**

[Amnistía internacional](#)

[Asamblea Permanente por los Derechos Humanos](#)

[Organización de Naciones Unidas](#)

[Ayuda en acción](#)

[Human Rights Watch](#)

[Centro de Estudios Legales y Sociales](#)



# ÍNDICE

PRÓLOGO. *Por Taty Almeida* ..... 5

A MODO DE PRESENTACIÓN ..... 9

## **CAPÍTULO 1. El contexto político y normativo de los Derechos Humanos para su enseñanza** ..... 13

i) Los Derechos Humanos como territorio de disputas ..... 15

ii) La mirada de diversos organismos internacionales de protección de los Derechos Humanos en el mundo, la región y Argentina ..... 21

iii) El marco normativo internacional, regional, nacional y jurisdiccional referido a la educación como derecho humano y a la Educación en Derechos Humanos ..... 34

- El derecho a la educación y la Educación en Derechos Humanos en documentos internacionales ..... 34

- Marco normativo regional sobre educación y Derechos Humanos ..... 42

- Legislación nacional sobre educación y Derechos Humanos ..... 47

- El marco normativo jurisdiccional sobre educación y Derechos Humanos ..... 52

iv) Los Derechos Humanos en la agenda educativa y en la formación docente de CABA ..... 56

- El profesorado de educación primaria de la Ciudad de Buenos Aires (Res. N° 6635/2009) ..... 59

- Los Derechos Humanos en la actualización del diseño curricular del PEP (Res. N° 2514/2014) ..... 68
- Recapitulando ideas ..... 74

## **CAPÍTULO 2. El desarrollo curricular de la formación docente: un asunto político-pedagógico ..... 77**

- i) La identidad profesional docente ..... 83
- ii) Enfoques para la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación docente ..... 90
  - La educación en valores o la educación moral ..... 93
  - La Educación en Derechos Humanos (EDH) ..... 99
- iii) La programación de la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación docente ..... 111
  - El trabajo con los contenidos ..... 112
  - Los modelos de estructuración didáctica de las clases ..... 119
  - El diseño didáctico de las tareas y los dispositivos de evaluación ..... 125
    - \* *La selección de recursos de apoyo y el desarrollo de materiales de estudio ..... 127*
    - \* *La evaluación educativa en la Formación docente ..... 133*

## **CAPÍTULO 3. Las perspectivas de las/os profesoras/es formadoras/es sobre la enseñanza de los Derechos Humanos ..... 139**

- i) ¿Qué dicen las/os formadoras/es sobre la identidad profesional docente? ..... 142

ii) ¿Qué dicen las/os formadoras/es sobre la identidad profesional docente? .....	162
iii) ¿Qué dicen las/os formadoras/es sobre la programación de la enseñanza de los Derechos Humanos? .....	173
iv) Sistematizando ideas .....	191
<b>CAPÍTULO 4. Conclusiones y aportes para la formación docente .....</b>	<b>193</b>
Nudos problemáticos en el abordaje de los Derechos Humanos durante la formación docente .....	<b>203</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>213</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>214</b>