

Universidad Nacional de La Plata

Secretaría de Posgrado

Especialización en Pedagogía de la Formación



Trabajo Final Integrador

POSICIONES DOCENTES SOBRE DERECHOS HUMANOS

El caso de la «Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos» del Programa Nacional de Formación Permanente «Nuestra Escuela» – Cohortes 2014 y 2015.

Especializanda: **Prof. y Lic. Miriam Contigiani**

Director: **Dr. Alejandro VASSILIADES**

Ensenada, NOVIEMBRE 2021

INTRODUCCIÓN

A partir de la experiencia desarrollada en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) se buscará atender, en este trabajo, a la formación docente en un campo específico de conocimiento como lo es el de la educación y los derechos humanos. La tarea entonces, está relacionada con conocer los sentidos producidos sobre la formación en educación y derechos humanos en maestros/as y profesores/as que trabajan en distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

La recuperación de esta problematización se realizará a partir del relato de la experiencia de egresadas/os de la 1ra., 2da. y 3ra. cohorte de la Especialización en Educación y derechos humanos que han cursado la carrera dictada en forma virtual desde el INFD entre los años 2014 y 2017.

ANTECEDENTES

Formación docente y derechos humanos en el Estado

El tema a tratar tiene como antecedente el trabajo desarrollado por la especializanda en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), desde el que se implementaron distintas políticas para la formación docente en relación a los derechos humanos (DDHH).

Las tareas comenzaron en 2014, en el Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria. Desde allí, se trabajó para que estudiantes y docentes de institutos superiores de formación docente puedan tener una experiencia en formación en DDHH. Las líneas desarrolladas se expresaron en encuentros jurisdiccionales, regionales, cursos virtuales, jornadas anuales, producción de materiales, entre otras.

En el mismo año el INFD crea, en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente «Nuestra Escuela» (PNFP), la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos¹ perteneciente al componente 2 del programa.

En este marco, es importante señalar que la implementación del Programa se produce en una etapa de expansión del sistema formador² y de heterogeneización de las matrículas que

¹ Aprobada por resolución N° 1976, Ministerio de Educación de la Nación.

forman profesores/as en la que, además, se registra el ingreso de jóvenes hasta el momento excluidos de la educación superior, (Birgin, 2015).

Entonces, se decía que el postítulo tuvo su primera cohorte en septiembre de 2014 con una inscripción inicial de casi 10 mil cursantes provenientes de provincias de todo el país. Con el cambio de gobierno, las nuevas autoridades del INFD resuelven no abrir nuevas cohortes de esta especialización y de las de Problemática en Ciencias Sociales y Educación Primaria y TIC.

Contexto institucional

El Área de DDHH y la Especialización son iniciativas que muestran una preocupación por la formación en un campo específico como lo es el de la educación y los DDHH. Esta preocupación no se produce en forma aislada sino que se sitúa en un contexto más amplio, en el que una cantidad de políticas se comenzaron a trabajar fuertemente a nivel estatal desde la asunción del presidente Néstor Kirchner en 2003.

Un acontecimiento que simboliza las políticas de DDHH que formarían parte de su gobierno, lo expresa la bajada de los cuadros de los genocidas Jorge Rafael Videla y Reynaldo Bignone del Colegio Militar del Palomar, realizada el 24 de marzo de 2003.

Teniendo en cuenta este contexto, se considera que la relación entre política y DDHH atraviesa y constituye al proyecto de la Especialización. Es importante mencionar, tal como lo entiende De Alba, que una propuesta es político – educativa no porque contenga aspectos partidistas sino que lo será en la medida en que se encuentre articulada a proyectos sociales y políticos más amplios, sostenidos por distintos actores que inciden en la elaboración y determinación de un currículum (1995, p. 61).

Así, los DDHH formarán parte de lineamientos curriculares de distintos niveles educativos y no sin resistencias. Uno de los aspectos señalados en este sentido lo menciona Abraham

² De acuerdo a los aportes de Birgin esta etapa se registra, paradójicamente, desde los '90 y amplía diciendo que en los institutos superiores de formación docente “*la matrícula se incrementó de modo regular y sostenido en los últimos años: de 281.601 estudiantes en 2001 a 387.722 en 2011, con un crecimiento similar proporcionalmente entre el sector público y el privado*”, (2015, p. 111).

Magendzo (2010) al problematizar sobre la educación en derechos humanos y la “politización de la educación”.

La formación docente en medio de un cambio de gobierno

En esta misma línea, en diciembre de 2016 se publican en el boletín oficial 14 resoluciones que dictaminaban el cierre de todas las especializaciones que formaban parte del componente 2, lo que tuvo como consecuencia que sus trabajadorxs agremiadxs en la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE), en una jornada épica, decidieran la toma del Ministerio.

Esta acción gremial que en forma complementaria con otras previas y algunas posteriores, como fue el abrazo al Palacio Pizzurno el día 3 de enero -convocado por los gremios docentes nucleados en la CTERA además de ATE-, logró postergar el cierre de las especializaciones.

Así, este conjunto de acciones que contó con gran apoyo de la comunidad permitió que aproximadamente 80 mil cursantes puedan terminar su carrera para acreditar esa formación y que cerca de 2 mil seiscientos trabajadorxs renueven sus contratos en el Ministerio. Siendo que, además, al calor de este proceso se consolida la conformación de un nuevo espacio gremial: el «Colectivo de trabajadoras y trabajadores virtuales de ‘Nuestra Escuela’ en ATE».

Luego de este conflicto, las carreras siguieron su curso hasta finalizar las cohortes vigentes. Sin embargo, esta continuidad sufrió algunos cambios a partir de la decisión de modificar contenidos de algunos módulos. Es el caso del módulo transversal a las 14 especializaciones: «Pensamiento Pedagógico Latinoamericano». Y en el caso de la Especialización en DDHH, se modificaron los módulos: «Estado, Democracia y Derechos humanos» y «Pedagogía de la Memoria».

El desmantelamiento del componente 2 -que en su fase inicial alcanzó a 200.000 docentes- y la intervención sobre los contenidos de los módulos de la Especialización, se consideran hechos significativos que ofrecen testimonio sobre una época y formarán parte de la historia de la formación docente en Argentina.

Por este motivo, se considera de vital importancia recuperar y analizar la experiencia desde lxs docentes que han podido acceder en forma gratuita a esta política de formación que se

ubica en una estructura como la del INFD, creado en 2007 con el objetivo, paradójicamente, de jerarquizar la formación docente.

En relación a este período y con respecto a la gratuidad, Raquel Coscarelli (2014) advierte sobre un «*claro desplazamiento y regulación de la oferta externa y aumento de la oficial*» y sostiene que los gobiernos provinciales «*fueron desmantelando los mercados de capacitación, de gran desarrollo en la década anterior*» y cita casos como los de La Rioja, Santa Fe y Formosa que no acreditaron ofertas que no fueron estatales, (p. 9).

También, referido a las áreas temáticas que dieron cuerpo a los programas de formación en este período, sostiene que «*se ha producido un giro conceptual en las prescripciones hacia cuestiones que atienden la diversidad y en materia organizacional a la regionalización*», (págs. 9 -10).

En esta línea se considera oportuno mencionar, con Birgin y Vasilliades (2018), que las políticas educativas referidas a la formación docente podrían ser concebidas como:

procesos sociales de significación, en las que se intenta fijar de modos diversos a la docencia (...) a determinados sentidos en el marco de diferentes enunciaciones y significados en disputa (Southwell, 2007), y para lo cual se intervienen ampliamente diversos aspectos normativos y organizativos, (p. 4).

Supuestos acerca de la educación en derechos humanos

En primera instancia, habría un primer supuesto que se asocia a lo pedagógico, es decir, a la posición o posicionamiento que asume el docente en relación a la búsqueda que realiza con sus estudiantes para que se formen. El supuesto consiste en que, si el/la sujeto/a en posición de aprender es considerado/a en su alteridad, como otro/a, y reconocido/a como tal, tiene mayores posibilidades de apropiarse de lo que le ofrece el/la docente.

En este sentido, una educación en derechos humanos ofrecería el marco para pensar, reconocer e intervenir no sólo respecto de situaciones de desigualdad en relación a la posición que ocupa el sujeto en la estructura, en una dimensión económica, es decir, en

términos de clase sino también reconocer lo desigual respecto del género, la etnia, la condición física o intelectual, la nacionalidad, la cultura, la religión, etc.-

En el reconocimiento de una constitución del/la sujeto/a en torno a distintos polos que hacen a su identidad, considerándola no como fija y con una esencia sino como algo móvil y socialmente construido, es que pueden identificarse y analizarse estos múltiples determinantes o esta sobredeterminación³.

En el postítulo en Educación y derechos humanos no se abordan en los módulos contenidos de disciplinas a partir de las que sea posible pensar el sujeto de la educación desde esos aportes: es decir, no se constituye por asignaturas como Sociología, Filosofía, Historia, Comunicación o Pedagogía, etc. sino que su estructura curricular se configura de acuerdo a campos de problemas, o a áreas de conocimiento que se vinculan con problemáticas específicas⁴ en la vida escolar que sí se ordenan de acuerdo a tres áreas en relación a los derechos humanos: «Educación y derecho de la niñez, la adolescencia y la juventud», «Educación y género» y «Educación y pedagogía de la memoria».

Por otro lado, los contenidos de algunos módulos proponen un abordaje pedagógico de los diseños curriculares de acuerdo a lo estipulado en la Ley de Educación Nacional 26.206 y otras leyes, como por ejemplo la del Programa de Educación Sexual Integral 26.150, que se

³ El concepto de sobredeterminación es utilizado por Rosa Nidia Buenfil Burgos (1992) en su tesis de maestría: “*El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*”. En la introducción explica que el sujeto social se constituye en un proceso de sobredeterminación, categoría utilizada en el psicoanálisis e incluida en el discurso marxista por Althusser quien la define como: la “*acumulación de contradicciones, de las que algunas son radicalmente heterogéneas, (que)... no tienen el mismo origen ni el mismo sentido, ni el mismo nivel y lugar de aplicación y sin embargo se funden en una unidad ruptural... sin disipar sus diferencias*” (Op, cit, p. 80-81). Esta conceptualización es recuperada por Buenfil Burgos diciendo además que: “*Por sobredeterminación estaremos haciendo referencia entonces no sólo a una multicausalidad, sino a una multiplicidad de referentes cada uno con su especificidad, pero que aparecen condensados en una unidad. Esta condensación expresa la existencia de un punto nodal o eje articulador, a la vez que conserva la diferencia*”, (Buenfil Burgos, 1992: 9).

⁴ La estructura curricular se compone de los siguientes módulos: «Marco político-pedagógico de la educación en derechos humanos; Pensamiento pedagógico latinoamericano; Estado, democracia y derechos humanos; Educación en derechos humanos; Educación y pedagogía de la memoria; Educación y derecho de la niñez, la adolescencia y la juventud; Educación y género; Seminario temático 1, se puede optar entre: Holocausto y genocidios en el siglo XX o Educación sexual integral; Seminario temático 2: se puede optar entre: Guía Federal: la intervención educativa en situaciones complejas en las escuelas o Cuidado y prevención de adicciones en el ámbito educativo; y por último: Seminario de producción final en alguna de las siguientes áreas: género, memoria o niñez.

expresa en el caso del postítulo con el dictado de los módulos de «Educación y género» y «Educación Sexual Integral».

Dimensiones: intelectual y afectiva

Este reconocimiento del/a otro/a como otro/a, en su alteridad, en sus múltiples atravesamientos, requiere ocuparse del/la sujeto/a en una dimensión intelectual, en la que se reconocen sus posibilidades para construir conocimiento desde el pensar y la reflexión a partir del uso del lenguaje. Pero este ocuparse del/la sujeto/a no sólo puede darse en ese sentido.

Es decir, así como el/la sujeto/a se pone en relación con el mundo y con otras personas a través del intelecto, también lo hace a partir de lo que siente, de lo que lo/la interpela y lo/la moviliza, desde los sentimientos y emociones: el miedo, la incertidumbre, la ansiedad, las violencias, el respeto, el amor serían formas de interpretar que condicionan y colaboran en la formación de la persona.

Este sería entonces, un **segundo supuesto: el reconocimiento de parte del docente del otro, las y los estudiantes, en su alteridad, requiere no sólo poner en valor sus posibilidades para construir conocimiento en una dimensión intelectual sino también afectiva.**

La formación docente en un enfoque de educación en derechos humanos les permitiría a las y los maestras y maestros, profesoras y profesores, problematizar acerca de sus intervenciones pedagógicas y colaborar en la reflexión respecto de la construcción que realizan de sus estudiantes. También podría ayudar en el reconocimiento de las formas en que las/los sujetas/os pueden construir conocimiento: desde lo intelectual y también desde lo afectivo.

Uno de los caminos para identificar la problematización que realizan las y los docentes respecto de su formación en educación en derechos humanos, es conocer rasgos de la posición docente que expresan respecto de los temas y problemas que se abordan en el postítulo vinculado a las tres áreas mencionadas: niñez, género y memoria.

La indagación en estas áreas se propone en tanto se considera que en ellas es posible reconocer lo desigual en tanto se configuran y cristalizan distintos modos de reconocer al otro.

Como ya se ha mencionado, las y los docentes entrevistadas/os serán egresadas/os de las tres cohortes de los años 2014 y 2015 de la Especialización en Educación y Derechos Humanos. A diferencia de otros postítulos también del PNFP, éste puede ser cursado por docentes de todas las carreras y niveles del sistema educativo. Así es que se buscará conocer de qué manera se posicionan respecto a lo desigual, docentes formadas/os en distintas disciplinas (educación especial, matemática, geografía, inglés, por nombrar algunas) que además se desempeñan en distintos niveles (inicial, primario, secundario, superior).

El postítulo se compone de diez módulos, siendo dos temáticos y optativos y uno de elaboración de trabajo final y se contempla la realización de la cursada en el plazo de dos años, en forma completamente virtual, a excepción de dos encuentros presenciales en la provincia de residencia.

Cada módulo establece la cursada en cuatro o seis clases que se suben a la plataforma virtual cada semana o cada quince días dependiendo de la asignatura. En ese proceso participan: responsable de contenidos, coordinador/a de módulo y tutoras y tutores que son quienes se ocupan del trabajo en el aula con las y los cursantes que son docentes del sistema.

A manera de síntesis, se puede afirmar que la problemática que se busca atender en este trabajo tiene que ver con que en la construcción que se realiza del otro, en la relación pedagógica, se definen las posibilidades que el sujeto tiene de aprender.

Al mismo tiempo esas posibilidades de formarse, además, están condicionadas por dos dimensiones: una intelectual y una afectiva. La manera en que esas dimensiones se consideren en la construcción de conocimiento va a influir en las posibilidades de los sujetos de apropiarse de lo que le ofrece el docente.

Sistematización de los principales estudios y debates sobre la problemática

Rosa María Mujica (2002) se ocupa de la educación en derechos humanos en forma específica. Otras/os autoras/es y textos abordados en este trabajo presentan aportes que se considera que rodean este campo de conocimiento (Siede, 2007; Southwell y Vassiliades, 2014) mientras que Mujica trabaja sobre este tema desde una preocupación por el enfoque, en su especificidad.

Dos cuestiones bien interesantes pueden recuperarse de su lectura. La primera tiene que ver con una tensión que se abordará en este trabajo al recuperar la pregunta por el fundamento ético de los derechos humanos. Esta **tensión** que insiste en aparecer cuando se profundiza en la indagación sobre la educación en derechos, tiene que ver con la **normativa** que reglamenta los derechos y su **ejercicio efectivo**.

Mujica presenta y construye esto como un problema, y lo enuncia de esta manera:

Una preocupación que tenemos algunos de los que trabajamos por los derechos humanos, es que esta contradicción entre reconocimiento formal de los derechos, por un lado, y su verdadero cumplimiento, por otro, esconde la tendencia a sustraerle a la lucha por la vigencia de los derechos humanos su capacidad transformadora, para convertirla en parte del sistema, banalizando su contenido y convirtiendo los derechos humanos en un aprendizaje más, que los estudiantes de las escuelas, de las universidades y de los espacios no formales deben realizar, pero apelando más a lo teórico, racional y abstracto que a lo vivencial y práctico. Esto hace que los educandos logren, en algunos casos, una aceptación intelectual de los derechos humanos, lo que está bien, pero quedan rezagados los elementos educativos que están relacionados con los afectos y con las actitudes, lo que significará que pierdan su potencialidad vital y su fuerza transformadora (2002: párr. 5).

Si bien se recupera esta «contradicción» entre reconocimiento formal de los derechos, por un lado, y por otro, su ejercicio; también es válido reparar en que, a esa contradicción, antes que pensarla como una fuerza que «sustraer», habría que considerarla en su potencialidad. Es decir, a esa contradicción, en educación hay que mostrarla para que sea posible visualizar, identificar, analizar la dinámica en que se disputan los derechos humanos. Mostrar esa complejidad para poner en valor el sentido del conflicto y las luchas por la conquista de los derechos. Se trataría entonces de recuperar esa tensión para avanzar hacia una formación crítica en derechos humanos.

Por otro lado, es posible también destacar lo que se menciona respecto de la enseñanza de los derechos humanos en las instituciones educativas desde una perspectiva teórica, racional y abstracta en desmedro de una vivencial y práctica en la que quedan apartados los afectos y las actitudes.

En la misma línea, apuntan Skliar y Téllez (2008) cuando hacen referencia a la creación pedagógica y la potencia de los cuerpos, citando a Deleuze: «*Tiene que ver con que los recién llegados al mundo comprendan lo que (nos) pasa, resultando el carácter práctico del comprender que, siguiendo a Deleuze, no requiere únicamente de comprensión filosófica, por conceptos, sino también una comprensión no filosófica, por afectos y perceptos*», (p. 47).

Se podría pensar que este no es un problema que solamente atañe a la enseñanza en derechos humanos, sino que la formación que se busca producir en las distintas instituciones del sistema educativo privilegia o favorece las condiciones para producir conocimiento desde lo intelectual, siendo que se prescinde de lo afectivo, del cuerpo y los sentimientos.

Sin embargo, lo que se busca pensar aquí tiene que ver específicamente con la formación docente en educación en derechos humanos. Así es que se intentará precisar la potencialidad de aquella premisa estableciendo una vinculación con la segunda cuestión que se destacaba como importante de este texto, al comienzo de este apartado.

Esta vinculación tiene que ver con la **centralidad** y la **integralidad** de la persona que postula la educación en derechos humanos.

En uno de los pasajes del texto Mujica (2002) cita al cura uruguayo, Luis Pérez Aguirre cuando se busca fundamentar de qué manera afecta a las personas el hecho de enseñar un saber sobre los derechos humanos desde la teoría. Dice así:

Lo que hemos hecho es crear una superestructura de conocimientos y teorías, finalmente abstractas para el común de las personas de nuestros pueblos, pero con demasiados pocos correlatos prácticos, concretos, que los hagan inteligibles porque tienen un significado de impacto en la propia vida cotidiana de las personas, ya que no les ayuda para recuperar su autoestima, ni para sentirse más dignos ni sujetos

de estos derechos, ni les cambia su manera de relacionarse consigo mismos o con los que los rodean, ni les permite ser más humanos y vivir, entonces, mejor. (2002: párr. 7).

Centralidad de la persona

Es en este sentido que es posible pensar que la educación en derechos humanos le otorga a la persona, centralidad. En el sentido que el conocimiento que se busca que produzcan las personas es para sí mismas, para su propia vida, para sentirse más dignas y sujetos/as de derechos.

Resulta posible identificar en esta instancia un punto de encuentro con los aportes de Siede (2007) sobre quién se hablará más adelante, cuando recupera de la filosofía la cuestión de la vida digna: «¿qué bienes sociales básicos es necesario exigir y garantizar como condición de posibilidad de la vida humana?» (p. 104).

De acuerdo a lo que postula Mujica (2002) la educación en derechos se basa en una concepción humanizadora. Tiene como propósito «recuperar y afirmar a la persona y el respeto a su dignidad». Al tiempo que le atribuye estatuto de autoridad sobre sí misma: «Sólo la persona es sujeto de derechos, autor de su propia realización y quien decide su vida personal y social» (párr. 20).

Integralidad de la persona

Por otro lado, aparece la cuestión de la integralidad en Mujica (2002) que se presenta como relevante porque considera que la persona que se forma en derechos humanos compromete para ello no sólo su intelecto sino «su cuerpo, su afectividad, su ser vivencial, su ser individual y social» (párr. 28).

¿Por qué es posible pensar que compromete a la persona en su integralidad? Porque de acuerdo al planteo de esta autora, las y los docentes que eduquen en derechos, tendrán que «crear las condiciones para que las personas vivencien sus derechos» (Mujica, 2002, párr. 30). Se trata de favorecer una dinámica en la que no sólo se vean involucradas las inteligencias y las razones sino en las que se propicien las condiciones para que las

personas aprendan haciendo, que «*aprendan a ser solidarias, viviendo la solidaridad; a ser justas, viviendo experiencias de justicia; aprendan a estimarse y a estimar a los otros, siendo estimadas y queridas*» (Mujica, 2002, párr. 30).

Ética, derecho y política: la cuestión de la vida digna

Algunos párrafos antes, se hacía referencia a la pregunta por el fundamento ético de los derechos humanos. En su texto «*Ciudadanía y felicidad: los valores en una sociedad plural*», Isabelino Siede (2007) formula esta inquietud y trabaja sobre los valores, la ética y la moral y se consideran especialmente valiosos algunos de sus aportes que se constituyen como un antecedente en relación a la educación en derechos humanos.

En primera instancia, se contextualiza la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Los genocidios del siglo veinte demandaron la necesidad de establecer una normativa en relación a los derechos humanos que exceda el estatuto de ciudadanía de cada nación. Así es que esta declaración condicionó a las naciones a asumir responsabilidades jurídicas en este sentido (modificando la relación entre el Estado y las/os ciudadanas/os) y bregar por una apertura hacia nuevas normas morales.

En el contexto de esta apertura, se expresa un cuestionamiento ejercido por movimientos sociales tales como los feministas e indigenistas que disputan y se rebelan contra una moral hegemónica, aquella que privilegia al varón, blanco, adulto, propietario y occidental. Así es que la visibilización de estos otros valores en el espacio público pone en crisis aquella concepción ciudadana sobre la existencia de una única moral y, además, absoluta.

Luego de esta contextualización, Siede (2007) recupera el debate sobre la **vida buena**, se pregunta tal como lo hizo la filosofía clásica: «*¿cómo es bueno vivir la vida?*» y advierte sobre las decisiones que toman los/as sujetos/as, evaluando alternativas, para «*vivir la mejor vida posible*» reconociendo además que esas elecciones colaboran en la constitución de la identidad (p. 104).

Otra de las preguntas que retoma de la filosofía y que interesan a este trabajo es sobre la **vida digna**. Siede (2007) reconoce que esta pregunta «*reubica el diálogo entre ética, derecho y política*» en busca de una sociedad justa (p. 105) y enuncia una serie de preguntas que colaboran para pensar y que sería atinado traer aquí:

¿Cuál es el fundamento ético de los derechos humanos? ¿Qué bienes sociales básicos es necesario exigir y garantizar como condición de posibilidad de la vida humana? ¿Cómo se fundamentan los derechos y las responsabilidades de un ciudadano en la sociedad contemporánea?, (p. 105).

En este sentido, es interesante explicitar una tensión que no es construida así por el autor del texto pero que tiene que ver con la normativa que fundamenta los derechos y lo que sucede en términos concretos, en diversos contextos socio-históricos.

Si bien se reconoce que la cuestión jurídica respecto de los derechos es una herramienta para poder exigirlos cuando el Estado se abstiene de implementar políticas públicas para que se cumplan o bien cuando interviene para que no se satisfagan (vulneración por omisión o por acción); también podría ser interesante dar cuenta de las experiencias sociales, colectivas que luchan para el cumplimiento de esos derechos y analizar de qué manera se comporta el Estado ante estos hechos, es decir, de qué manera se ocupa del ejercicio de los derechos.

Entonces, la pregunta que podría nutrir esta tensión es aquella que enuncia el qué y pone en primer lugar a la persona: «*¿qué bienes sociales básicos es necesario exigir y garantizar como condición de posibilidad de la vida humana?*» (Siede, 2007, p. 105).

Así es que la pregunta por los bienes y por la vida digna, y la exploración de la **relación entre la ética, el derecho y la política** se constituyen en un buen punto de partida para la problematización de las intervenciones pedagógicas de las y los docentes desde un enfoque o perspectiva de la educación en derechos humanos.

Como se mencionaba anteriormente, el concebir a los derechos no sólo como una cuestión normativa sino contextualizándolos desde las luchas que dan distintos colectivos que reclaman al Estado por la posibilidad de ejercer determinados derechos en pos de alcanzar aquella vida digna en torno a la que quedaba construida la pregunta, hace que la política se

presente como uno de los rasgos más pronunciados de esta relación de tres elementos, considerando que es lo político lo que condiciona en forma predominante a los otros elementos: el ético y el normativo.

En esta misma línea, sobre la relación de lo jurídico y lo real, Carlos Skliar y Magaldy Téllez (2008), sostienen que habría que revisar esa supremacía de lo jurídico, un lenguaje «abstracto y desgajado de la vida» que se ubica por encima de lo ético siendo que

hay primero una responsabilidad universal en relación al otro, una Ley mayúscula que se expresa como preocupación ante cualquier otro (sin importar su rostro, su nombre, su lengua, su edad) antes que las leyes específicas que determinan la necesidad de determinar rostros, nombres y lenguas bien determinadas, (p. 119).

Entonces, si lo político condiciona al punto de favorecer o restringir tanto la normativa como la reflexión acerca de lo moral, la pregunta que aparece es, pensando en los propósitos de este trabajo respecto de la formación de docentes en educación en derechos humanos, de qué manera están considerando lo político las y los docentes que trabajan en las aulas, en la producción de conocimiento con sus estudiantes.

Una serie de interrogantes podrían ampliar esta idea: ¿de qué manera las y los docentes están pensando en los derechos de sus estudiantes y en la posibilidad de acceso a los bienes que les proporcionen una vida digna? ¿Está entre sus preocupaciones, el poder vincular los derechos y su ejercicio con los contenidos que deben trabajar en el aula, con sus estudiantes?

El Otro y la relación ética

En esta instancia, se trae al análisis la voz de Gustavo Schujman (2007) quién en el texto «*Concepciones de la ética y la formación escolar*» aporta una serie de elementos para pensar la ética al recuperar tres corrientes filosóficas y mostrar de qué manera la conciben Aristóteles, Stuart Mill y Kant. Sin embargo, es el aporte del último filósofo que retoma: Emmanuel Lévinas, el que se considera interesante para el tema de este trabajo.

Si en párrafos anteriores se hablaba de la vida digna y se recuperaba también la pregunta por el fundamento ético de los derechos humanos, un primer intento de respuesta a esa pregunta puede ser el considerar a la persona de una manera específica: en su alteridad, como Otro.

Y en este sentido Levinas aporta una serie de herramientas que permiten, de alguna manera, reconstruir y nombrar esa alteridad. Es interesante su planteo porque toma como punto de partida la desigualdad. Este filósofo, a diferencia de los que postulaban a un sujeto moral que se define por ser racional; advierte que es «*el Otro quien nos antecede y nos constituye, y a quien le debemos nuestro ser moral*» (Schujman, 2007, p. 83).

Realiza una distinción entre las relaciones sociales que, en determinadas instancias, son simétricas y las diferencias de las relaciones éticas que de acuerdo a su mirada son asimétricas. La asimetría está dada a favor del Otro, que es quién se ve afectado por estar en condición de desigualdad. El Otro para Levinas es quien «*me interpela, me manda y me exige que me ocupe de él*» por ello no puede esperarse reciprocidad puesto que el Otro es justamente «*el necesitado, el débil, el vulnerable, la víctima*» (Schujman, 2007, p. 83- 84).

En esta misma dirección, apuntan Skliar y Téllez (2008) cuando recuperan a Derrida para decir que el Otro, el Extranjero, «*es también aquel que, al plantear la primera pregunta nos pone en duda, nos posibilita pensar, nos hace confundir, nos interroga sobre la justicia misma de nuestros actos*», p. 112.

En Levinas podría decirse que aparece o es posible de inferir una dimensión afectiva y también una dimensión de poder que se identifican en el reconocimiento del Otro en tanto se encuentra en una situación desigual (en condiciones materiales que no aseguren una vida digna, o ante restricciones en el acceso y/o producción de lo simbólico que pueden dejar a la persona en posición de vulnerabilidad).

Estas dos variables o dimensiones, complejizan y aportan en la problematización de un enfoque de educación en derechos humanos en el sentido de que lo afectivo estaría dado por aquello que afecta. Si la condición desigual en la que se encuentra el Otro, logra interpelar, se identifica que ha habido lugar para un reconocimiento.

También se podría pensar qué sucede cuando la condición de ese Otro logra interpelar, pero no se responde a ese «llamado», en palabras de Levinas. Schujman dice así:

el sujeto se debe éticamente al Otro. Y responder a la demanda o reclamo del Otro no es el resultado de un cálculo de consecuencias ni una búsqueda de reciprocidad. Pero el sujeto puede no responder a ese llamado pues la ética no es una necesidad sino una oportunidad que puede aprovecharse o perderse, (2007, p. 84).

Aquí también puede considerarse en otro sentido más que está presente lo afectivo, al concebir la relación con el Otro como una posibilidad, al concebir el deseo de estar con otra/os, de compartir y cuidar, de armar lazo social y de educar.

Sin embargo, también es posible realizar un cuestionamiento pensando en un contexto o situación educativa específica respecto de la relación pedagógica. Es posible afirmar con contundencia que sí es importante la reciprocidad en la puesta en relación que la/el profesor/a establece con las y los estudiantes para que puedan producir conocimiento. La búsqueda de reciprocidad, intentar que ocurra, no debe descansar en el proceso educativo, si se considera la intervención pedagógica desde una perspectiva crítica.

Algo que también aporta el planteo de Levinas para la problematización desde la educación en derechos humanos, es que un enfoque de este tipo orienta y acompaña la mirada de las y los docentes hacia esos «llamados» de los que habla Levinas. Es decir, la educación en derechos humanos tendría que problematizar acerca de las situaciones de vulneración de derechos, de desprotección de las y los estudiantes, de exposición ante ciertas problemáticas que les dificulten el acceso y goce de una vida digna. En otro pasaje del texto se dice:

Que yo me haga responsable ante el Otro es mi respuesta a su demanda. Puedo no responder a ella, aunque no puedo evitar ser afectado por su presencia. Justamente la violencia contra el Otro puede ser interpretada como una forma de negación de su presencia, una presencia inevitable y provocadora, (Schujman, 2007, p. 85).

Aquí es interesante pensar de qué manera puede contribuir esta idea acerca de cómo interpela la condición del Otro en la relación pedagógica. ¿Las/os docentes, en el trabajo que realizan en el aula, se sienten interpeladas/os por las situaciones de desprotección o vulneración que les toca vivir a sus estudiantes? ¿de qué manera atienden a esto?

La vulneración de derechos puede interpretarse como esos «*llamados*» que nombra el filósofo lituano. Una educación en derechos entonces, problematiza y orienta la mirada del y la docente respecto de la vulneración de los derechos de las y los estudiantes y colabora en reconocer y nombrar al Otro en su alteridad, respetándola.

Al respecto, Skliar y Téllez (2008) consideran a la alteridad como una relación en la que se diferencia la imposición de lo UNO y el Otro:

es la alteridad la que nos pone a prueba y refuta toda intención y toda tentación de creer que lo que ocurre, ocurre sólo ante nuestra mirada, ocurre sólo delante de nuestras narices, ocurre sólo dentro de nuestro discursos, ocurre únicamente bajo el dominio de nuestros dispositivos pedagógicos, p. 112-113.

Posiciones docentes

En relación a la posición que asumen las y los docentes respecto de la desigualdad y del conocimiento sobre los derechos y su ejercicio, se recurre a los aportes de Southwell y Vassiliades (2014) de su texto «*El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*».

Los aportes de este texto resultan significativos si se considera el interés previo de la autora de este trabajo por pensar el posicionamiento político del/ la educador/a o al menos, intentar dar cuenta de algunos elementos que lo constituyen. Se considera relevante la posibilidad de pensar acerca del posicionamiento o la posición docente teniendo en cuenta la pregunta por el fundamento ético de los derechos humanos explicitada anteriormente siendo una de las que oficia de guía para hilvanar la búsqueda que se formula en este trabajo.

Un ensayo de respuesta a esa pregunta tiene que ver con la manera en que el o la docente considera a la persona con la que la se relaciona para producir conocimiento. Pero no sólo con la forma en que la construye sino también con la posición que asume en la situación educativa.

Uno de los aportes de un enfoque de educación en derechos humanos sería el de proveer de herramientas para que las y los docentes puedan reflexionar acerca de la manera en que conciben a las y los estudiantes siendo que esa forma de reconocimiento podrá verse expresada en la situación educativa y la posición que la o el docente asuma allí.

Entonces la pregunta que tiene lugar en esta instancia es: ¿de qué manera es posible dar cuenta la o las formas posibles de reconocimiento del Otro, en una situación educativa? Es decir, ¿qué categoría permitiría visibilizar ese reconocimiento? En esta instancia es donde se advierte que el análisis de Southwell y Vassiliades (2014), en el que muestran el trabajo con la categoría de posición docente, resulta fértil para la búsqueda emprendida aquí.

De acuerdo a sus aportes, la categoría de posición docente:

supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución. Implica sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formaciones hegemónicas. Incluye definiciones provisionarias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos, (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 167).

En este propósito que formula, se identifica un aspecto que se vincula de alguna manera con lo que se viene desarrollando aquí y tiene que ver con lo que es definido como desigual y necesario de ser modificado en el discurso de las/os docentes respecto de su tarea pedagógica.

La posición frente a la desigualdad, más precisamente la posición que las/os docentes asumen sobre las situaciones y las condiciones de vida injustas que sufren las/os estudiantes, es un elemento clave respecto de la formación docente en educación en derechos puesto que es a partir de la problematización de esa posición que se pueden conocer los sentidos producidos por las y los docentes.

Son precisamente las situaciones de discriminación, desatención, exposición o injusticia que viven las/os estudiantes y manifiestan en el aula las que ameritan serán abordadas desde una perspectiva de educación en derechos humanos. Por eso, la posición que asume

el docente frente a estas situaciones, son de vital importancia para visualizar de qué manera construye a las/os estudiantes y con ello sopesar las posibilidades de apropiación del conocimiento que se busca construir.

Southwell y Vassiliades (2014) sostienen que la categoría de posición se compone de «*la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella*» (p. 166).

Este autor realiza una contextualización conceptual y epistemológica respecto del uso de esta categoría. Comienza realizando una crítica al marxismo ortodoxo que pone el énfasis en la escuela como reproductora de las relaciones sociales del sistema capitalista.

Recupera a los estudios culturales y el aporte que realiza Williams con la revisión del concepto de hegemonía, haciendo énfasis en la elaboración de trabajos en los que ya no se pone el acento en la dominación sino en los sentidos, la apropiación y las disputas que realizan los/as docentes respecto de las políticas públicas. Este cambio se enmarca en el denominado «*giro cultural o hermenéutico*» que busca atender a los significados que elaboran las/os sujeta/os. En este giro, el lenguaje adquiere gran importancia.

Desde esta perspectiva y recuperando a Laclau, Southwell y Vassiliades trabajan la categoría en relación al docente:

la docencia es un lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones. En tanto la lógica relacional es una lógica incompleta y atravesada por la contingencia, se pone en cuestión la concepción de sujeto como agente racional y transparente a sí mismo, la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones y la idea de sujeto como origen y fundamento de las relaciones sociales (...) Las posiciones docentes nunca “son” en estado cerrado y definitivo sino que siempre “están siendo” de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisorias que se establezcan con otras, (2014, p. 180-181).

Esta articulación de elementos puede entenderse como una síntesis en la que se relacionan y establecen provisoriamente en una posición. En cada variación de esta articulación o puesta en relación, la identidad de estos elementos se verá modificada. Es en este sentido, que se

dice que dado el «*carácter fragmentado de las identidades es que es posible hablar de “posiciones de sujeto”*» (Southwell y Vassiliades, 2014: 181).

La relación de la posición docente con la desigualdad, que es una de las cuestiones que trabaja el autor, se constituye como uno de los aportes que se presentan como novedosos, esto supone: «*la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educativos a los que se enfrentan las docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución*» (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 167). Estos problemas educativos están referidos a la desigualdad, pero también a la injusticia y la exclusión. Por lo tanto, se definen y constituyen como tales desde una valoración ética.

En este sentido, Southwell (2014) enfatiza en que:

la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los ‘otros’ con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, (p. 4).

Pensar las intervenciones pedagógicas en relación a las posiciones, en este caso, frente a la desigualdad, permite identificar de qué manera/s se relaciona el/la docente con el conocimiento y con sus estudiantes.

Definición de interrogantes acerca de los debates expuestos

Las preguntas que aquí se formulan, se recuperan de las observaciones, comentarios o críticas a los aportes de las y los autoras/es que se han abordado en este trabajo.

Respecto de Mujica (2002), una de las cuestiones que se explicita como inquietud tiene que ver con la construcción que propone de la persona desde el enfoque de la educación en derechos humanos, esto es considerarla en forma «*integral*». ¿Por qué es posible pensar que este enfoque compromete a la persona en su integralidad?

Se promueve que la persona que se forme en derechos humanos involucre no sólo su intelecto sino también lo corporal, las emociones, su ser y estar consigo mismo y con las y

los otras/os. Es en esas dimensiones que se busca educar a las y los otras y otros en su integralidad.

Si bien en muchas teorías sobre la educación es posible encontrar que se haga referencia en sus formulaciones, de alguna manera, a la cuestión de la integralidad; lo cierto es que, en la educación en derechos humanos desde la perspectiva de Mujica, se constituye en un punto de partida. En sus lineamientos promueve que además de trabajar los derechos humanos como contenido, las y los docentes tendrán que crear las condiciones para que las y los estudiantes no sólo aprendan en un sentido teórico, sino que además puedan vivenciar los derechos.

Aquí pueden formularse una serie infinita de preguntas, porque además habría que pensar en las posibilidades que se pueden encontrar en el sistema educativo para favorecer esas condiciones. Desde lo que se establece como contenido a ser enseñado en los diseños curriculares en cada provincia, continuando con la perspectiva que orienta el trabajo pedagógico en cada escuela, considerando además las posibilidades del/la docente de construir una propuesta pedagógica desde una perspectiva de educación en derechos anclada en la disciplina y nivel en que se desempeña.

Las inquietudes antes enunciadas se asociarían más a una lectura de la dinámica en los territorios y el considerar de qué manera todo esto condiciona la tarea educativa en un nivel macro-estructural, compuesto por las instituciones y la normativa que las reglamenta.

Pero además habría una cuestión más anclada en la posición del o de la docente respecto de la relación que puede construir con sus estudiantes en el aula y también respecto de algo que se termina de armar allí, en ese vínculo pedagógico, más allá de los diseños curriculares, las normativas y la institución-escuela en la que trabaja. ¿De qué manera la o el docente se pone en relación con sus estudiantes y busca interpelarlas/os para que se ocupen de la tarea que les demanda? ¿Qué lecturas realiza el o la docente cuando no es correspondido/a en sus pedidos? ¿Qué estrategias despliega ante una situación de conflicto en el aula? ¿Se proponen actividades que involucren poner el cuerpo en movimiento? ¿Y otras que requieran completarse fuera del aula, en otros espacios de la escuela o fuera de ella?

Se podría pensar que todas estas preguntas conducen a la situación educativa (Freire, 2008, p. 39), a lo que sucede en el vínculo que establece la/el docente con las/os estudiantes para producir conocimiento. ¿Qué formas de vincularse con las y los estudiantes son posibles de pensar y nombrar? ¿De qué manera se relaciona la forma del vínculo que se busca armar, con lo afectivo? Es posible pensar que la confianza o la desconfianza son modalidades de una relación pedagógica (Cornú, 1999). ¿La o el docente confía en las posibilidades de aprender de sus estudiantes? ¿Qué otras palabras/categorías permitirían visualizarlo?

¿Por qué se construye como un problema la modalidad de la relación que se arma y crece en el aula entre docente y estudiantes?

Por otro lado, los aportes de Isabelino Siede (2007) colaboran en la formulación de una cantidad de preguntas que podrían orientar el pensar en las personas que se está educando, en considerar qué esas personas necesitan para vivir y junto con ello, formarlas para que puedan evaluar alternativas y tomar decisiones que les permitan vivir la vida de la mejor manera posible y como también menciona el autor: «*vivir la mejor vida posible*» (p. 104).

Es en este sentido que se considera valioso el construir como un problema la modalidad de la relación que se logra forjar en tanto que las posibilidades de aprender de las y los estudiantes y de construir conocimientos para su vida estarán condicionadas en buena medida, en el contexto de ese vínculo.

Otra de las preguntas que se recuperan de Siede, recorre de alguna manera este trabajo al insinuarse en distintos apartados. Se trata de una interrogación nodal porque lleva a un cuestionamiento crítico sobre las concepciones respecto de los derechos humanos al preguntarse por su fundamento ético. Y, también: «*¿Qué bienes sociales básicos es necesario exigir y garantizar como condición de posibilidad de la vida humana? ¿Cómo se fundamentan los derechos y las responsabilidades de un ciudadano en la sociedad contemporánea?*» (2007, p. 105).

La pregunta sobre los bienes, se recupera y pone en valor especialmente, en tanto se infiere que la posición desde la que se formula reafirma que es necesario crear la «*condición de posibilidad de la vida humana*». Es decir, no es algo que esté dado. Habrá que favorecer las condiciones para que se produzca.

Siede (2007), en este sentido, recupera aportes de la filosofía para pensar en la vida buena y en la vida digna. La cuestión ética aparece en el segundo sentido, al afirmarse sobre la idea de la vida digna y al preguntarse por los bienes sociales básicos como condición de posibilidad de la vida humana.

Si se busca la palabra “dignidad” en el diccionario de la Real Academia Española, en internet, aparece como una de las definiciones:

«6. f. Persona que **posee** una dignidad (¶ *prebenda*)».

Aquí se presenta una primera cuestión que es que la dignidad una persona la puede *poseer*. Es decir, queda sugerida como algo exterior a la persona. Entonces, si es posible que pueda poseerla, también existe la alternativa de que pueda no poseerla.

Si se busca además la palabra enmarcada en el paréntesis de la definición: “prebenda”, aparece una recuperación de la raíz del latín:

«Del lat. tardío *praebenda* '**paga concedida por el Estado a particulares**', y este del lat. *Praebendus* '**que ha de ser proporcionado**', gerundivo de *praebere* '**proporcionar**'».

Es decir, se puede pensar entonces la dignidad no sólo como algo exterior a la persona; tal como se expresaba en primera instancia, sino que además puede ser definida por estar en relación con la prebenda, esto es, pensar la dignidad como algo «*que ha de ser proporcionado*» pero no por cualquier institución o persona sino por el Estado.

Si se persevera en la búsqueda con la palabra «*digno*» o «*digna*», aparecen algunas definiciones bien interesantes:

«1. adj. **Merecedor** de algo. (...) / 4. adj. **Propio** de la persona / 5. adj. Dicho de una cosa: **Que puede aceptarse o usarse sin desdoro**. Salario digno. Vivienda digna».

«Desdoro» significa: «1. m. **Menoscabo en la reputación o el prestigio**».

Este rastreo de significados e identificación de palabras sueltas, es un ejercicio que colabora en dos sentidos. En primer lugar, lleva a la formulación de nuevas preguntas: ¿qué es la dignidad? ¿De qué manera es considerada en la educación y específicamente, en los aportes de las y los autoras y autores que trabajan en enfoques de educación en derechos humanos? ¿Cómo se emparenta la dignidad con la relación pedagógica que se arma y crece en el espacio del aula? ¿Qué encuentros es posible identificar entre alteridad y dignidad, entre el reconocimiento del otro como otro y el ejercicio que la persona puede hacer de sus derechos?

Por otro lado, esta tarea ayuda a problematizar sobre aquellos «*bienes sociales*» de los que hablaba Siede. ¿De qué manera se definen esos bienes sociales? ¿Un enfoque de educación en derechos humanos no debería considerar a los bienes como derechos, en relación a que, si puede acceder y hacer uso de los mismos, se estaría ejerciéndolos?

Estos breves párrafos, con algunas interrogaciones, insisten en que los derechos no sólo se expresan en las leyes, tratados o convenciones, sino que los derechos también tienen que ser considerados en la dimensión de su ejercicio y para que las personas puedan gozar de ellos, habrá que luchar. Se subraya de esta manera, uno de los tres términos de aquella vinculación entre ética, derecho y política. La dimensión política entonces, condiciona los derechos en la normativa y también en su ejercicio.

Y este es uno de los puntos de contraste que aparecía cuando se reflexionaba sobre los aportes de Siede. Se recupera aquella pregunta sobre el fundamento ético de los derechos humanos, pero también se puede decir que no alcanza con una normativa, leyes, tratados, convenciones que reglamenten los derechos, sino que habrá que ver qué sucede con el ejercicio de esos derechos y de qué manera se comporta el Estado ante esto.

Por eso se recupera como valioso también, el conectar la pregunta por los bienes sociales con el diálogo entre ética, derecho y política.

En este trabajo, se consideran como dimensiones a tratar dos cuestiones del vínculo entre ética, derecho y política. La ética a través de la pregunta que se formula con Siede, pero también desde el aporte que se trae de Schujman, quién recupera al filósofo lituano

Emmanuel Levinas. Por otro lado, la cuestión política es tratada desde la categoría de posición docente de Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades.

¿De qué manera colaboran la propuesta de Levinas -la construcción que realiza del otro como otro y la relación ética- y, el aporte de Southwell y Vassiliades -respecto de la posición que asume el docente frente a la desigualdad- en la problematización de la formación docente en educación en derechos humanos?

Antes se preguntaba por qué es relevante pensar en la relación pedagógica, más precisamente en la modalidad que adopta ese vínculo. Y se decía que ese vínculo condiciona las posibilidades de aprender de las y los estudiantes.

Tanto el ofrecimiento de Levinas sobre relación ética como el de Southwell y Vassiliades sobre posición docente, pueden alumbrar respecto de lo que aparece en la situación educativa. Podrían considerarse categorías operativas, en el sentido que harían hablar a las dinámicas que se producen en el aula a partir de las construcciones, posiciones e intervenciones que realizan las y los docentes respecto de y sobre sus estudiantes.

En un trabajo de investigación que se propone conocer los sentidos que producen las y los docentes sobre su formación en derechos humanos, teniendo en cuenta que se consideran la alteridad y la posición respecto de la desigualdad como dos dimensiones constitutivas de un enfoque en educación en derechos humanos, ¿qué relación/es podría establecerse entre la construcción que realiza el docente sobre sus estudiantes y la posición que tiene sobre la desigualdad? Por otro lado, ¿es posible reconocer rasgos o elementos de esa/s posición/es en las intervenciones pedagógicas que realiza en la situación educativa?

Objetivos de la propuesta de investigación

Objetivo general

- Analizar los sentidos producidos por las y los docentes egresadas/os de las cohortes 2014 y 2015 de la Especialización en Educación y Derechos Humanos del Programa

Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (PNFP) sobre su proceso de formación para analizar si esta experiencia ha contribuido y de qué manera/s en la problematización de su posicionamiento docente en relación a los derechos humanos.

Objetivos específicos

- Indagar en el discurso de las y los docentes los sentidos acerca de su proceso de formación desde que iniciaron la cursada en la Especialización.
- Analizar los sentidos que las y los docentes expresan respecto de su posicionamiento desde que comenzaron a cursar en la especialización.
- Reconstruir el sentido de la propuesta pedagógica de la especialización respecto de la formación de las y los cursantes, desde la perspectiva de las y los funcionarios/as comprometidos/as en esta política pública y contrastar con lo analizado en el discurso de los y las especialistas.
- Analizar desde una perspectiva curricular, el plan de estudios de la Especialización en Educación y derechos humanos.

Posible metodología de investigación

Para conocer los sentidos producidos por las y los docentes sobre su proceso de formación en la Especialización Superior en Educación y derechos humanos, se implementarán entrevistas etnográficas (Guber, 2001) o bien, entrevistas cualitativas en profundidad (Tylor y Bodgan, 1992).

Esa búsqueda por los sentidos se materializa al ponerse en relación entrevistadora y entrevistado/a o informante. En este encuentro no se espera que aparezca o se revele una verdad sino que lo que se buscará es una construcción con esa/e informante. Al respecto, Guber dice *“la entrevista es una relación social de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro”* (2001, p. chequear número).

Esta relación social, o estos encuentros entre investigadora e informantes, tendrán como uno de los propósitos “*la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tales como expresan con sus propias palabras*”, (Tylor y Bodgan, 1992, p. 101).

Se considera que para lograr esta comprensión de cómo las/os informantes formulan sus experiencias, la ejercitación de la *escucha* y la elaboración de las *preguntas* resultarán de vital importancia. Estos aspectos son preocupaciones que tendrá que vigilar la investigadora en el curso del proceso. Rosana Guber lo explica de esta manera:

Al plantear sus preguntas el investigador establece el marco interpretativo de las respuestas, es decir, el contexto donde lo verbalizado por los informantes tendrá sentido para la investigación y el universo cognitivo del investigador. Este contexto se expresa a través de la selección temática y los términos de las preguntas (...) el investigador debe empezar por reconocer su propio marco interpretativo acerca de lo que estudiará, diferenciándolo en conceptos y terminología, del marco de los entrevistados; este reconocimiento puede hacerse revelando las respuestas subyacentes a ciertas preguntas y al rol que el informante le asigna el investigador, (p. 72-73).

Es decir que una primera instancia, la investigadora tendrá que diferenciar entre su marco interpretativo y el de sus informantes desde la puesta en práctica de la atención flotante que consiste en dejar aparecer la palabra del informante, que su discurso se despliegue en forma fluida desde la asociación libre y, si, la investigadora podrá intervenir –aunque en menor medida- sobre aquellos aspectos que les interesen especialmente a los fines de la investigación.

En ese proceso en el que se embarcan, la investigadora tendrá que aprender formas posibles para acompañar a su informante en los caminos que toma para formular sus dichos. Es decir, la respuesta probablemente no sea concreta, específica, sino que será de acuerdo a la subjetividad y las posibilidades de construcción del informante.

Este proceso de escucha y atención flotante de parte de la investigadora, de asociación libre de parte del informante, se completa con la categorización diferida que implica desarrollar este ciclo en el que participan la escucha, la formulación de preguntas y el reconocimiento del universo del discurso de las/os informantes.

Bibliografía consultada

BIRGIN, ALEJANDRA (2015). Nuevos docentes, nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina. En A. Lopes, F. Pereira, M. Freitas y A. De Freitas (Eds.). *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp.105-119). Porto: Mais Leitura.

BIRGIN, A. Y VASILLIADES, A (2018) Políticas Estudiantiles en la Formación Docente: Problemas Pedagógicos y Debates en Perspectiva Suramericana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(159). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3133> Este artículo forma parte del número especial, *Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar*, editado por Nora Gluz, Dalila Andrade Oliveira, y Cibele Rodrigues.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1992). El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

CORNU, Laurence (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: FRIGERIO, Graciela (comp.): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Edición Novedades Educativas – Centro de estudios multidisciplinares. Buenos Aires.

COSCARELLI, Raquel (2014). La formación docente continua: entre homogeneización y diversidad.

DE ALBA, Alicia (1995) *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila. (parte III).

FREIRE, Paulo (2008). *El grito manso*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

GUBER, Rosana (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma. Bogotá.

MAGENDZO, Abraham (2010). Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos. En *Revista IIDH*, Volumen 52.

MUJICA, Rosa María (2002). *La metodología de la educación en derechos humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José, Costa Rica.

SCHUJMAN, Gustavo (2007). *Concepciones de la ética y la formación escolar*.

SKLIAR, C. y TÉLLEZ, M. (2017) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. 1a. ed 3a reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

SOUTHWELL, MYRIAM (2014). Posiciones docentes y la productividad política de la escuela. VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educaçao, 2 al 5 de septiembre de 2014, Río de Janerio, Brasil. O que pode a escola hoje em Nossa América? En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12547/ev.12547.pdf

SOUTHWELL, M. y VASSILIADES, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163-187.

SIEDE, Isabelino (2007). La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires, Paidós. Cap. 4: “Ciudadanía y felicidad: los valores en una sociedad plural”.