EL LUGAR DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LOS PROFESORES/AS EN FORMACIÓN COMO SUJETOS DE DERECHOS

Un estudio de caso desde los programas de licenciatura en ciencias sociales de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá

Tesis para acceder al título de Doctor en Educación

Elkin Darío Agudelo Colorado

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
NOVIEMBRE DE 2016
BOGOTÁ, D.C.

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

EL LUGAR DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LOS PROFESORES/AS EN FORMACIÓN COMO SUJETOS DE DERECHOS

Un estudio de caso desde los programas de licenciatura en ciencias sociales de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá

Tesis para acceder al título de Doctor en Educación

Autor: Elkin Darío Agudelo Colorado

Director: Dr. Alexander Ruiz Silva

Énfasis Educación, Cultura y Desarrollo

Universidad Pedagógica Nacional

Noviembre de 2016

Bogotá, D.C.

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del documento	EL LUGAR DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LOS PROFESORES/AS EN FORMACIÓN COMO SUJETOS DE DERECHOS: Un estudio de caso desde los programas de licenciatura en ciencias sociales de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá
Autor(es)	Agudelo Colorado, Elkin Darío
Director	Ruiz Silva, Alexander
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2016. 420 p.
Unidad Patrocinante	UniversidadDistritalFranciscoJosédeCaldas.
Palabras Claves	DERECHOS HUMANOS; FORMACIÓN DE PROFESORES; EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, SUJETOS DE DERECHOS,

2. Descripción

Esta investigación da cuenta del lugar que ocupan los DDHH en el proceso de formación de los licenciados/as en ciencias sociales de dos universidades estatales, así como el aporte que dicho abordaje representa para el proceso de constitución como sujetos de derechos. Para lograr dicho propósito, se incursionó en las experiencias pedagógicas de estudiantes y profesores de estas licenciaturas, a partir de la aplicación de herramientas cualitativas (entrevista en profundidad y grupos de discusión) enmarcadas en el método conocido como estudio de casos. Si bien los DDHH y su enseñanza no representan un lugar destacado en los planes de estudios de los programas de formación de estas licenciaturas, se reconoce que su estudio y comprensión llega principalmente por el impacto que representa su vulneración en los contextos universitarios y el interés político que representa para muchas organizaciones sociales y políticas, entre ellas las estudiantiles, contribuir a su defensa y reivindicación, lo cual se convierte en un dispositivo de enseñanza acelerado y significativo, en tanto involucra la vida de los estudiantes y pone en contexto los saberes pedagógicos, científicos, investigativos, éticos y comunicativos que son abordados en sus diferentes espacios de formación.

3. Fuentes

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.

Agudelo, Elkin (2014). Vivencias, saberes y conflictos. La representación social de los derechos humanos en las prácticas de formación docente. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidos.

Freire, Paulo (2010). *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI editores (2ª edición, 2ª reimp.)
Giroux, Henry (1997). *Los procesos como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.
Herrera, Joaquín (2005). Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto. Madrid: Catarata.
Hoyos, Guillermo (2012). Ensayos para una teoría discursiva de la educación. Bogotá: Civitas – Magisterio.
Hunt, Lynn (2009). *La invención de los derechos Humanos.* Barcelona: TUSQUETS Editores.
Magendzo, Abraham (2005). *Educación en derechos humanos.* Bogotá: Editorial Magisterio.
Martínez, María Cristina (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político.* Bogotá: Editorial Magisterio.
Ricoeur, Paul (1994). Lo justo. Madrid: Espirit.
Ruiz, A y Prada, M (2012). *La formación de la Subjetividad Política. Propuestas y recursos para el aula.* Buenos Aires: Paidós.
Sacavino, Susana (2012*). Democracia y educación en derechos humanos en América Latina.* Bogotá, Ediciones desde abajo.
Santos, Boaventura (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
Siede, Isabelino (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.* Buenos Aires, Paidós.
Stake, Robert (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata

4. Contenidos

Esta investigación da cuenta del lugar que ocupan los derechos humanos (DDHH) en la formación de licenciados en ciencias sociales y la manera como dicho tópico contribuye a su constitución como sujetos derechos. Para dar cuenta de dicho propósito general, se abordaron un conjunto de variables que nos fueron mostrando la manera como aparecen los DDHH en la dinámica formativa de los profesores/as en formación. El primero de ellos nos presenta los contenidos y problemas más recurrentes que llegan a las diversas actividades académicas y pedagógicas que configuran el plan de estudios de las dos licenciaturas analizadas, así como otros escenarios de formación que no necesariamente están determinados por el plan curricular; de igual manera se pudo establecer el tipo de herramientas que adquieren a través de éstos contenidos para pensar, estructurar y desarrollar iniciativas educativas en las que se encuentren involucrados los DDHH.

Teniendo en cuenta el conjunto de contenidos y aspectos problemáticos relacionados con la temática de los DDHH, la investigación pudo establecer la relevancia que profesores en formación y profesores universitarios le conceden a éstos atributos como parte de su formación, encontrando que los mismos se reconocen como una necesidad urgente y práctica para encarar el desempeño profesional de la enseñanza de las ciencias sociales. No obstante, la investigación nos muestra que a pesar de dicha aceptación, las licenciaturas abordadas presentan una serie de dificultades para darle un estatus de reconocimiento e inclusión como componente significativo en la propuesta formativa; sin embargo, el trabajo pudo evidenciar que existe una presión política y social que conlleva a que su abordaje y discusión sea considerado en los diferentes espacios académicos de la vida universitaria.

Ahora bien, el trabajo investigativo logró develar que existen unos obstáculos que limitan el proceso de constitución de los profesores/as en formación como sujetos de derechos, a pesar de la fuerte presencia que

los contenidos asociados a esta temática tienen a lo largo de la vida universitaria. Aspectos como las condiciones de indignidad en las que se lleva a cabo la labor formativa como consecuencia del deterioro de las planta físicas, las desfinanciación de las universidades estatales, la violencia política del conflicto armado y su expresión en la vida universitaria, así como la intolerancia y el sectarismo político, entre otros aspectos, son factores que restringen la consolidación de una cultura de conocimiento, respeto y garantía de los DDHH en la vida universitaria y, que por tanto, genera afectaciones al proceso de constitución de los profesores/as en formación como sujetos de derechos, sin dejar de reconocer que muchos de éstos obstáculos han sido dispositivos de sensibilización, organización y movilización para buscar restitución de algunos de esos derechos mancillados.

La investigación interpretó la presencia de éstos obstáculos como un "arma de doble filo" en tanto limitan el proceso de formación, pero a la vez potencia procesos de debate, estudio y manifestaciones de exigibilidad, generando con esto situaciones en las que el sujeto profesor en formación se siente convocado a expresar su condición política y ciudadana como sujeto de derechos en el marco de su condición como intelectual de la pedagogía y de la enseñanza de las ciencias sociales.

El estudio cierra la investigación dando cuenta del papel que cumple la enseñanza de los DDHH en el proceso de constitución de los licenciados en ciencias sociales como sujetos de derechos. Para dar cuenta de dicho proceso, se exponen los significados que las/os estudiantes le otorgan a quién es el sujeto de derechos y qué se requiere para asumir dicha condición, dado que el estudio nos mostró la urgencia manifiesta que exhiben las/os estudiantes al momento de enfrentarse a situaciones que vulneran sus derechos, en la cual la organización y movilización social, acompañada del estudio, es fundamental para consolidar su proceso de constitución. Entre la señales más destacadas que nos confirma cómo se va dando su proceso de formación como sujetos de derecho, se encontró que la acción política es el camino más directo para relacionarse con los contenidos propios de los DDHH y reaccionar a las situaciones contingentes en las que se desconocen el respeto y garantía de los DDHH; en ese sentido, la acción política alrededor de la defensa y reivindicación de los DDHH, conlleva a que sus contenidos sean transversalizados en los diferentes espacios académicos dispuestos para la formación de los licenciados/as.
Finalmente, a pesar del reconocimiento y aceptación que tienen los DDHH entre las/os estudiantes de licenciatura en ciencias sociales, así como la capacidad de reacción de las universidades estatales para movilizarse a favor de su defensa y restitución, el estudio nos devela que la enseñanza de los DDHH es el resultado de un proceso intencionado, pero no planificado y sistemático, lo cual comporta que la formación en este campo de saber que se reconoce fundamental para el desempeño profesional, quede condicionada al interés de algunos profesores/as universitarios o a la presión que ejercen diversos grupos organizados política y académicamente, para que se generen los espacios para su conocimiento y deliberación.

5. Metodología

Esta investigación se asumió desde el enfoque cualitativo en la medida que incursionó en la experiencia de vida de los profesores en formación, así como en la de sus maestros/as a través de la captura de relatos, reflexiones y propuestas, las cuales fueron contrastadas con información documental producida por los programas de licenciatura objeto de estudio, así como también con la producción teórica e investigativa que se ha dado en el campo de la formación docente, los derechos humanos y sus diferentes propuestas educativas. Dentro del enfoque cualitativo se opto por un método que facilitará el acercamiento a la

realidad institucional y a los sujetos que la conforman. En ese sentido el método seleccionado fue el de estudios de casos.

Para Stake (2007, p. 15) "Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas que se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas […] nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos." Para la producción de información empírica durante la fase de trabajo de campo, se usaron, principalmente, herramientas que facilitaron la descripción narrativa de las experiencias y percepciones tales como la entrevista a profundidad y el grupo de discusión; además de esto, se hizo revisión y análisis documental de distintas fuentes de información.

6. Conclusiones

Los testimonios dados a lo largo de todo el estudio, nos mostraron cómo diversos contenidos anclados a la comprensión de los DDHH son abordados en diversos seminarios, cátedras, proyectos pedagógicos y de investigación, así como por la presencia y acción que tienen organizaciones sociales y políticas, ONG y algunas entidades públicas que se relacionan con esta licenciatura en las dos universidades de manera directa o indirecta. Llama poderosamente la atención el hecho de que las/os estudiantes en su proceso de conocer los DDHH, tal y como lo proponen Magendzo, 2005; Herrera, 2005; y Gallardo, 2008, insistan en la necesidad de vincular la teoría de los DDHH con la práctica, en tanto la experiencia de vincularse con las comunidades que han sido vulneradas, de llevar a cabo ejercicios de enseñanza de los derechos, pero también de realizar acciones de promoción y denuncia, los lleva a conocer de manera más profunda y significativa los conceptos, las normas jurídicas y los mecanismos para su protección, así como el fortalecimientos de actitudes y aptitudes éticas y políticas necesarias para su reivindicación. De ahí la insistencia de las/os profesores en formación al afirmar que los DDHH se conocen más por fuera de la universidad que dentro de ella, tratando de mostrar que es imposible hacer un abordaje teórico desligado de los problemas que dan cuenta de las vulneraciones a los derechos por parte de diferentes actores, así como de las acciones de resistencia y organización que se emprenden para su restitución.

Elaborado por:	Elkin Darío Agudelo Colorado
Revisado por:	Alexander Ruiz Silva

Fecha de elaboración del Resumen:	18	06	2016

Agradecimientos...

A Alexander Ruiz, mi director de tesis, por su orientación, paciencia y su ética profesional. Gracias por la confianza y la amistad.

A las/os estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la UNP y de la Universidad Distrital, por su disposición, su tiempo y su confianza para contarnos su experiencia formativa alrededor de los derechos humanos.

A las profesoras y profesores de ambas licenciaturas y universidades: *Diana Gómez, Sandra Rodríguez, Frank Molano, Diego Arias, Francisco Guerra, Javier Betancourt; Adolfo León Atehortua, Wilson Acosta, Jorge Aponte y Douglas Rodríguez,* por su confianza, su tiempo y sus testimonios a partir de su experiencia de ser maestras/os de las licenciaturas en ciencias sociales. Gracias por creer en la propuesta ético-política de los derechos humanos como bandera de la lucha para la transformación social.

A mis jurados del proyecto y de los resultados de la tesis...

TABLA DE CONTENIDO

	Página
Introducción.....	**12**
Capitulo 1. Referentes conceptuales, empíricos, propositivos y metodológicos.	**14**
1.1 Contextualización histórica y conceptual.....	
1.1.1 Marco histórico y político de los Derechos Humanos.....	**14**
1.1.2 Hacia una definición del concepto de derechos humanos.....	**14**
1.1.3 Aproximación histórica, normativa y conceptual de la Educación en Derechos Humanos (EDH).....	**31**
1.1.4 Aproximación a las categorías sujeto, subjetividad política y sujeto de derechos.....	**37**
1.1.5 Aproximación a la categoría formación de profesores.....	**54**
1.2 Producción investigativa en el campo (contextualización empírica).....	**68**
1.3 Planteamiento del problema y preguntas de investigación.....	**77**
1.4 Objetivos.....	**102**
1.5 Método de investigación.....	**114**
1.5.1 Enfoque.....	**115**
1.5.2 Tipo de estudio.....	**115**
1.5.3 Estrategias y herramientas de producción de información.....	**118**
1.5.4 Estrategias de análisis de información.....	**121**
	125
Capítulo 2. **Contenidos y problemas que orientan el conocimiento y análisis de los derechos humanos en el proceso de formación del licenciado en ciencias sociales**.....	**129**
2.1. El lugar de los contenidos en los programas de formación de profesores/as de ciencias sociales.....	**131**
2.2. Contenidos y problemas que emergen en la experiencia pedagógica de los profesores en formación y los profesores universitarios.....	**137**
2.2.1 Contenidos y problemas de los DDHH que irrumpen en los espacios académicos de las licenciaturas en ciencias sociales.....	**137**
2.2.2 Herramientas que se adquieren durante el proceso formativo de las/os licenciados para la educación en derechos humanos (EDH).....	**151**
2.2.3 Otros escenarios de formación que inciden en el conocimiento de los problemas y contenidos de los DDHH.....	**158**
2.2.4. La enseñanza de los contenidos en DDHH en las prácticas educativas de las/os licenciados en ciencias sociales.....	**172**
2.3. La EDH: entre la indefinición y la búsqueda de espacios (*A manera de síntesis*).....	**180**

Capitulo 3. Relevancia que le otorgan los profesores/as universitarios y en formación a la enseñanza de los derechos humanos durante el proceso formativo de los licenciados/as en ciencias sociales y sus proyecciones futuras.....	**186**
3.1. Argumentos para considerar la EDH durante el proceso de formación de los licenciados/as en ciencias sociales y en su futuro desempeño profesional....	**188**
3.1.1 Percepciones de los profesores/as universitarios cuando se ha incorporado los DDHH al proceso formativo de los licenciados/as en ciencias sociales.....	**190**
3.1.2 Implicaciones que se vislumbran para la enseñanza de las ciencias sociales cuando las/os estudiantes de licenciatura ***no han conocido*** y no han hecho uso de los DDHH en su etapa formativa.....	**212**
3.1.3 Implicaciones que se vislumbran para la enseñanza de las ciencias sociales cuando los profesores/as universitarios y las/os estudiantes de licenciatura ***sí han conocido*** y promovido los DDHH durante su etapa formativa.....	**223**
3.2. Qué tan relevante es la enseñanza de los DDHH para los estudiantes de licenciatura y sus profesores/as de ciencias sociales (*A manera de síntesis*).....	**241**
Capítulo 4. Principales obstáculos que restringen el proceso de constitución de las/os licenciados en ciencias sociales como sujetos de derechos.....	**248**
4.1**.** Condiciones de indignidad en las que se dan los procesos académicos y administrativos para la formación de profesores.....	**249**
4.2. El dogmatismo y el autoritarismo político en las universidades estatales como fuente de desconocimiento y vulneración a los derechos humanos.....	**259**
4.3. Aquí muchos quieren ser historiadores, sociólogos, politólogos… pero no quieren ser profesores de ciencias sociales […].....	**264**
4.4. La enseñanza de los derechos humanos adolece de un enfoque compartido para su implementación en los programas de licenciatura en ciencias sociales.....	**270**
4.5. Hacerse sujeto de derechos en medio de condiciones que coartan la dignidad (*A manera de síntesis*).....	**280**

Capitulo 5. La enseñanza de los derechos humanos en el proceso de constitución de los licenciados/as en ciencias sociales como sujetos de derechos.....	**284**
5.1. ¿Qué significa y qué se requiere para asumirse como un sujeto de derechos?.....	**285**
5.2. La transgresión a los DDHH como fuente de conocimiento y acción política de los/as licenciados en ciencias sociales en su proceso de constitución como sujetos de derechos.....	**295**
5.3. Acciones políticas de los licenciados/as en ciencias sociales y su proyección como sujetos de derechos desde la mirada de los profesores/as universitarios.....	**306**
5.4. Rasgos y señales de la constitución del sujeto de derechos durante el proceso formativo de los licenciados/as en ciencias sociales.....	**323**
5.5. Contribuciones del plan de estudios (currículo formal y explicito) a la formación de los licenciados/as en ciencias sociales como sujetos de derechos.....	**336**
5.6. La enseñanza de los DDHH en las licenciaturas en ciencias sociales: entre las exigencias sociales y la búsqueda de su reconocimiento e identidad.....	**352**
5.7. La enseñanza de los DDHH para la constitución de sujetos: una búsqueda entre acciones políticas y la reafirmación de espacios académicos *(A manera de síntesis)*.....	**365**
Tensiones, retos y propuestas.....	**370**
- De las necesidades educativas en DDHH a lo ofertado por las licenciaturas en ciencias sociales.....	**370**
- Entre la formación de sujetos de derechos y la configuración como sujetos políticos.....	**374**
- Del conocimiento de los derechos humanos a la Educación en Derechos Humanos en los programas de formación de profesores/as.....	**381**
Observaciones sobre la metodología y posibles investigaciones que se desprenden de este estudio.....	**386**
- Retos investigativos y pedagógicos que se desprenden de este estudio.....	**390**
Bibliografía.....	**395**
Anexos.....	**404**

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.
Finalidades y definiciones de la Educación en Derechos Humanos……..... 47

Tabla 2.
Plan de estudios correspondiente al campo ético, estético y político de la UPN..... 103

Tabla 3.
Plan de estudios correspondiente al campo éticoy político de la UD..... 104

Tabla 4.
Estrategias y herramientas de producción de información.....……... 124

Tabla 5.
Estrategias de organización y análisis de la información.…….……..... 127

Tabla 6.
Objetivos y contenidos relacionados con los DDHH en los programas académicos de los profesores/as de la LEBECS – UPN**.....**…….....406

Tabla 7.
Objetivos y contenidos relacionados con los DDHH en los programas académicos de los profesores/as de la LEBECS – UD**.....**…….....408

Introducción

El lugar de los derechos humanos en el proceso de constitución de los profesores/as en **formación como sujetos de derechos: Un estudio de caso desde los programas de licenciatura en ciencias sociales de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá**, es el nombre que le da sentido y dirección al presente estudio y que tiene como propósito principal: Caracterizar y analizar el lugar que ocupan los derechos humanos y su educación, en el proceso de formación de licenciados en ciencias sociales de dos universidades públicas de Bogotá.

Con el proceso de caracterización y análisis de los dos programas de formación de profesores/as en ciencias sociales, se quiso indagar acerca de los contenidos, tópicos y problemas que orientan el conocimiento y análisis de los derechos humanos (DDHH) en el proceso de formación de licenciados/as en ciencias sociales, así como establecer la relevancia que le otorgan los formadores de licenciados-as en ciencias sociales a dichos contenidos durante el proceso de formación de sus estudiantes, así como también explicitar y analizar las principales expectativas y necesidades de los profesores/as en formación, en relación con su formación en DDHH y con su futuro ejercicio profesional en este campo. Igualmente el estudio pretendió identificar y analizar la manera en que la enseñanza de los DDHH de los licenciados/as en ciencias sociales influye en su constitución como sujetos de derechos y cuáles son los desafíos que se presentan al respecto.

Con la intención de responder de manera rigurosa y sistemática a dichos propósitos, los lectores y evaluadores de este estudio encontraran un informe organizado en cinco capítulos, a saber. En el *primero* encontraran los principales elementos que configuraron y orientaron el desarrollo de este estudio, tales como la contextualización histórica, conceptual, empírica y metodológica, así como respectivo planteamiento del problema y los objetivos que se propuso responder esta investigación. En el *segundo* se exhibe y se analiza los contenidos y problemas que orientan el conocimiento y análisis de los derechos humanos durante el proceso de formación del licenciados/as, mostrando que dichos contenidos y problemas desbordan lo establecido por el plan de estudios y mostrando una

diversidad de escenarios que posibilitan su estudio y comprensión en el marco de estas licenciaturas. El *tercer capítulo* identifica la relevancia que profesores/as universitarios y en formación le otorgan a la enseñanza de los DDHH como componente de la formación de profesores/as en ciencias sociales, así como las proyecciones futuras que se avizoran en el desarrollo profesional de estos licenciados, advirtiendo los peligros que representan para la práctica de la profesión docente, carecer de un sustento ético y político como el que representan los DDHH.

En el *cuarto capítulo,* el informe expone los principales problemas y obstáculos a los que se enfrentan los protagonistas de este estudio y que limitan el reconocimiento y empoderamiento de los profesionales de la enseñanza de las ciencias sociales como sujetos de derechos, reconociendo que existen situaciones internas y externas a la dinámica universitaria, que profundizan las condiciones de indignidad en las que se lleva a cabo el proceso formativo de las/os profesores. Finalmente, *el quinto capítulo*, determina las influencias múltiples del contendido y la propuesta de los DDHH en las licenciaturas en ciencias sociales, indicando cómo este discurso se filtra en la mente, el cuerpo y los sentimientos de los profesores/es en formación, haciendo importantes contribuciones a su constitución y reconocimiento como sujetos de derechos. El estudio se cierra con las presentación de las principales tensiones, retos y propuestas que se desprenden del trabajo de análisis y esboza algunas observaciones críticas sobre la metodología empleada, así como los retos pedagógicos e investigativos que se desprenden de los resultados del presente trabajo.

Capitulo 1.

Referentes conceptuales, empíricos, propositivos y metodológicos.

1.1. Contextualización histórica y conceptual

> Una conciencia sumisa no puede ejercer sus derechos con independencia y autonomía porque la sumisión es la negación del sujeto como titular de sus derechos.
>
> Ligia Galvis (2008, p. 37)

1.5.5 Marco histórico y político de los Derechos Humanos

Si algo tenemos que reconocer en el estudio de los derechos humanos (en adelante DDHH) es su carácter eminentemente histórico y su condición profundamente conflictiva, en el entendido que la concepción y materialización de los derechos han sido un proceso intenso de lucha contra la cosificación e instrumentalización de los seres humanos por parte de personas, las organizaciones y los Estados que han antepuesto sus intereses por encima del bienestar y la felicidad de los seres humanos. El carácter de los DDHH permite afirmar que la historia ha sido una lucha constante de los seres humanos por materializar acuerdos y condiciones que les permita a las personas, las comunidades, y las naciones encontrar respuestas que les sirvan para atacar los factores que profundizan las condiciones de indignidad a las que han sido sometidos millones de mujeres y hombres en el discurrir de la historia. Teniendo en cuenta este amplio espectro de configuración de pactos sociales que podemos inscribir en una historia de los DDHH, la aproximación que aquí se realizará busca elaborar un hilo conductor que atraviesa algunos hechos de trascendencia que han marcado profundamente al pensamiento occidental, en su intento por evidenciar un marco ético, jurídico y político que ha hecho posible definir algunas condiciones para el respeto a la vida y a la dignidad de las personas; esto con el fin de detallar las particularidades que

permitirán perfilar un marco teórico de los derechos humanos como horizonte ético-político que puede ser rastreado en la formación de profesores de ciencias sociales, objeto de este trabajo.

La configuración histórica de los derechos humanos como defensa de la dignidad humana

Un primer hecho a destacar en la configuración historia de los DDHH tiene que ver con los intentos que se hicieron durante el proceso de colonización en América Latina por disminuir los tratos crueles y degradantes que se cometían contra los pueblos indígenas, proceso que además de intentar abolir los mecanismos de represión y tortura, procuró consolidar un estatuto teológico, filosófico y jurídico que reconociera al indígena como ser humano, toda vez que las premisas con las que llegaron los europeos al *nuevo mundo* señalaban a los nativos como seres no humanos, seres sin dios y sin razón, razones que imposibilitaban su catalogación como integrantes de la especie humana, considerándolos inferiores al tipo humano-europeo. Esa concepción sobre lo indígena permitió llevar a cabo todo el proceso de despojo y de barbarie que destruyó casi en su totalidad los procesos organizativos y culturales que le daban sustento a las múltiples identidades indígenas que habitaban éstos territorios. Respecto a esto, Papacchini (1998), al referirse al tema de la dignidad humana en el debate sobre la conquista, nos advierte sobre los *requerimientos* de orden legal y religioso que utilizaron los representantes del poder español para llevar a cabo semejante empresa criminal, que tenía una voluntad de explotación, barbarie y violencia. El documento de *requerimientos* realizaba un llamado a la sujeción y aceptación por parte de los indígenas al señorío de los reyes y las acciones evangelizadoras, pues dicha declaración anunciaba que de lo contrario,

> [...] debían atenerse a las consecuencias: "certifico que con la ayuda de Dios yo entraré poderosamente contra vosotros y os haré guerra por todas las partes y manera que yo pudiese, os sujetaré al yugo de la iglesia y de sus Altezas, tomaré a vuestras personas y a vuestras mujeres e hijos y los haré esclavos, y como tales los venderé, y os haré todos los males y daños posibles como a vasallos que no obedecen ni quieren recibir a su señor, le resisten y contradicen". El documento concluía afirmando que la responsabilidad de estos actos de fuerza no recaería sobre los invasores, sino sobre los mismos indios, culpables de resistirse a una propuesta tan "razonable" y "Justa". (Papacchini, 1998, p. 143)

Junto a los procesos de resistencia que llevaron a cabo las comunidades indígenas de América para oponerse a la barbarie *justificada* por preceptos como el anterior, en los que operaba un principio de supervivencia, surgieron otras voces críticas que alertaron a representantes del poder eclesial y político acerca de los atropellos cometidos contra las poblaciones nativas. El papel y las protestas que llevó a cabo Fray Bartolomé de Las Casas, por ejemplo, resultaron fundamentales para reclamarle al poder político, militar y eclesial de España que las acciones emprendidas contra los indígenas atentaban contra la vida y eran contrarias a la ética cristiana que pregonaba la iglesia en ese entonces. Sin embargo, como lo mostraría la historia, las ideas humanistas en defensa de la dignidad humana resultaron insuficientes ante los apetitos voraces de las empresas colonizadoras que encontraron en los territorios de las comunidades indígenas los recursos suficientes para enriquecerse y sacar al imperio español de la grave crisis económica que padecía por el enfrentamiento con otras potencias comerciales y militares de Europa y Asia.

Contrario a los reclamos de De Las Casas para frenar la barbarie contra los indígenas, surgieron voces que acudieron a argumentos de orden filosófico que defendían la colonización y la esclavitud como un proceso natural, adelantándose, según Papacchini, a las teorías colonialistas del siglo XIX. Tal es el caso de Ginés de Sepúlveda, quien con argumentos de corte ético-teológico elaboró un asidero para la violencia, las matanzas y el ánimo expoliador con que se adelantó la conquista, e incluso encontró una justificación del aparato de sometimiento y esclavización de los nativos, al reconstruir la teoría aristotélica para argüir la existencia de unos *esclavos por naturaleza,* en vista de la imposibilidad de atribuir algo diferente a *esos hombrecillos con los que apenas encontramos vestigios de humanidad* (Cfr. Papachini, 1998). Oponiéndose a la tesis de Sepúlveda de la naturaleza diferenciada del tipo humano-libre-europeo y el esclavo-natural-indígena, el proceso de defensa a las comunidades indígenas del Fraile De las Casas insistirá en la existencia de un derecho natural a la libertad desde tres categorías centrales para defender su condición de humanos, las cuales mantendrán una suerte de continuidad en el desarrollo de los Derechos Humanos como uno horizonte ético-político de lugar: *la libertad originaria*, *la dignidad* y *el valor intrínseco de todo ser humano*.

Si bien en la revisión histórica que hace Papacchini de los derechos humanos y el aporte a esa historia desde el humanismo de De las Casas, no deja de desconocer que en el intento de configurar un marco ético y moral para el reconocimiento de la dignidad humana para las poblaciones indígenas, emergieron argumentos que desestimaban las intenciones de estas denuncias, configurando nuevos aparatos de dominación y maltrato. A De las Casas se le va a criticar su "amor enfermizo" a los aborígenes, lo cual lo llevaría a ser considerado como un "paranoico peligroso" que ayudó a propagar la "leyenda negra de la conquista", condición que lo condujo a proponerle al rey la importación de esclavos negros para aliviar el trabajo desmedido de los indígenas. Otro ejemplo, se enlaza con el trabajo de Francisco de Vitoria, quien a pesar de su fuerte cuestionamiento a la posesión ilegal de España sobre los territorios americanos opinaba que los indígenas eran incapaces de gobernarse por sí mismos, legitimando de esa manera *la asimilación de los indios a menores de edad, incapaces de autonomía y por consiguiente de vivir sin la tutoría y protección de otros*. (Papacchini, 1998, p. 146)

A pesar de lo anterior, la obra de De las Casas y Vitoria se constituyen en un aporte importante a la causa de la dignidad y de los derechos humanos, y en línea con esto al desarrollo del humanismo moderno y a la consolidación de una teoría de los derechos humanos, teoría que no solo se basó en fundamentos de orden teológico y filosófico, sino que abrió un panorama que incluía la capacidad vindicativa de denunciar y exigir el respeto a la vida, a la posesión de los territorios y a la libertad de los indígenas, así como a denunciar el despojo a partir de formalismos jurídicos y el rechazo a la violencia como método de conquista.

Ahora bien, desde una lectura del papel profundamente conflictivo de los Derechos Humanos y su configuración histórica, la perspectiva de Ligia Galvis (2008) nos recuerda que la razón europea, y su imposición en América y otras regiones del mundo, produjo una situación de pérdida total de la autonomía y de la riqueza cultural y ancestral de los pueblos originarios, lo cual constituyó la base material e ideológica para la imposición de los modos de vida europeos en los territorios sometidos a la colonización, configurando una idea de

centros donde se gesta la doctrina y el sistema filosófico subyacente, mientras las colonias se perciben como receptores:

> La historia nos muestra que los derechos humanos están ligados a un movimiento desigual y de dirección contraria. Para Europa son el resultado del ascenso de la razón, para los países del resto del mundo son el producto de la pérdida de su proceso autónomo de la conciencia histórica y su incorporación a la razón del colonizador. (Galvis, 2008, p. 17-18)

El ascenso de la razón europea como posibilidad de pensar y desarrollar los DDHH es a la vez la condición más crítica que posibilitó los marcos de acción para desconocer en otras culturas, como la de los aborígenes de América, su condición de ser humano digno. Para lograr dicho reconocimiento, fue necesario la intervención de humanismo cristiano al demandar de los responsables y ejecutores de la campaña colonizadora el respeto a la vida de las comunidades indígenas que venían siendo sometidas de manera violenta, para lo cual la extensión y desarrollo de conceptos de tolerancia religiosa, tolerancia política, tolerancia cultural, entre otros, resultaron fundamentales para afianzar en la visión europea el reconocimiento de los indígenas como sujetos con igual dignidad.

Ahora bien, para nadie es un secreto que los fundamentos religiosos pregonan el respeto a la vida y de ellos emana la idea de dignidad humana por el hecho de ser "hijos e hijas de Dios", esto al menos en las creencias de inspiración judeo-cristiana. Las ideas de la modernidad difundidas por el humanismo fueron incapaces de ponerle límites a los actos de barbarie que se presentaron como consecuencia de la división en la iglesia católica con el advenimiento de la reforma protestante. Las consecuencias del enfrentamiento religioso entre católicos y reformistas rápidamente impactaron la vida social, política y económica de Europa debido a los constantes enfrentamientos a muerte, la inseguridad para la vida y la propiedad, el destierro y el exterminio de poblados enteros. La intolerancia religiosa llegó a tal punto que fanáticos como Bussuet llegaron a proponer fórmulas que expresan el total irrespeto a la idea de libertad religiosa: *yo tengo el derecho de perseguirte porque poseo la verdad y tú, en cambio, estás en error* (citado por Papacchini, 1998:147). El credo configuraba un aparato dogmático desde el cual la brecha entre la verdad y la propiedad de la verdad absoluta contra la externalidad del error justificaba la persecución en tanto que derecho y deber.

Los efectos de la intolerancia religiosa en Europa desataron una especie de intolerancia al fanatismo violento, imponiéndose un imperativo pragmático de paz y sobrevivencia. Acuerdos como el edicto de Nantes, con el cual el rey Enrique IV concede a los Hugonotes la libertad de culto y les reconoce cierta igualdad de condiciones, indican que los avances en la tolerancia religiosa se convirtieron en factores que despertaron un mayor interés en asuntos relacionados con el bienestar en la tierra (comercio, producción, propiedad civil, entre otros), el cual poco a poco se impuso a las preocupaciones de orden teológico que ubicaban los intereses ciudadanos en asuntos relacionados con lo divino.

El proceso de desarrollo de la idea de tolerancia religiosa, permitirá elaborar la secuencia derecho a la libertad religiosa-libertad de cultos, como una cadena histórica conflictiva de configuración de un derecho civil que influirá en la definición de los límites y razones de los enfrentamientos entre humanos y entre potencias. Los conceptos de tolerancia religiosa y de libertad de cultos serán determinantes para los procesos de concertación y declaración de derechos en diversos acontecimientos políticos como los de la Declaración de Inglaterra (1689), La declaración de Virginia (1776) y la Declaración de Francia (1789), procesos que recibieron toda la influencia de las guerras religiosas y por ende todo el debate y la precisión del concepto de tolerancia religiosa como un paso que posibilitó la ampliación del concepto de libertad. El concepto de tolerancia va a ser posteriormente profundizado por Voltaire en su tratado sobre la tolerancia (1763), un siglo después de la Carta de la Tolerancia de Locke. En uno de los apartados de dicho documento, Voltaire afirma: “el derecho de intolerancia es absurdo y bárbaro; es el derecho de los tigres, e incluso más horrible, puesto que los tigres no se destrozan sino para comer, y nosotros nos hemos exterminado por una frases”.(Voltaire, 1976 citado por Papacchini, 1998)

Para Voltaire, atentar contra la vida y la integridad de las personas bajo el supuesto de la posesión de la verdad absoluta, es decir, atentar contra aquellos que no comparten determinadas creencias religiosas y políticas es una clara expresión de violación a la ley natural que reza: “no hagas al otro lo que no quieras que te hagan”. Si bien Voltaire reconoce el carácter profundamente religioso de los seres humanos y la equivocación como parte de la naturaleza humana, va insistir de una manera más clara y radical que Locke en la delimitación entre iglesia y Estado y el carácter laico que debe caracterizar al poder político

representado en las instituciones políticas, por eso afirmó en su época que el papel del Estado dentro de las disputas religiosas era precisamente el de detentar una posición de árbitro y garante de los derechos de las minorías.

En esta medida, el reconocimiento de los derechos y las libertades subjetivas se constituye como contraparte del poder estatal, poder que debería estar caracterizado por el profundo respeto a los ciudadanos/as que deciden creer o no creer, y en qué creer, velando especialmente por el respeto a las decisiones autónomas de las personas siempre y cuando esas elecciones no limiten las libertades de los demás y afecten la convivencia ciudadana. Esta actitud de respeto, que debe caracterizar a las organizaciones religiosas y estatales, repercute en el sujeto autónomo en tanto él debe estar dispuesto a reconocerle y respetarle a los demás los mismos derechos que reclama para sí mismo, lo que Papacchini (1998) denomina la *lógica de la reciprocidad*.

Además de los avances en materia de libertad religiosa es importante señalar que éste concepto tuvo importantes repercusiones en otras formas de intolerancia que se expresan en las ideologías políticas, en la adopción de otras forma de vida diferentes a las socialmente permitidas y en la intolerancia racial y cultural. Respecto a la primera, la ideológica, Papacchini nos recuerda que

> El esquema de la intolerancia funciona de manera análoga al de la intolerancia religiosa: el intolerante parte del supuesto de que existe una única opción verdadera –la suya–, y quien se atreva a disentir tendrá que pagar con la exclusión o el desprecio. […] para los que están seriamente convencidos de que sus principios éticos son los únicos aceptables, carece de sentido el debate crítico y, por el contrario, resulta perfectamente justificada la censura a las opiniones consideradas falsas o peligrosas para la sociedad. (Papacchini, 1998, p. 151)

Finalmente, es importante destacar que los aportes, debates y reflexiones suscitadas alrededor de la tolerancia religiosa, han generado una contribución importante para la consolidación de los derechos asociados a la libertad, pero esta misma idea ha sido mal interpretada cuando se cree que tolerar es aceptar y respetar las libertades de las personas, así sus acciones obedezcan a prácticas de injusticia que conduzcan a la violación de los derechos fundamentales, lo cual implicaría adoptar una idea de tolerancia como indiferencia. Frente a esto es importante recordar que ‘‘Tolerar el disenso puede ser una

virtud; tolerar –sin reaccionar– las torturas, matanzas colectivas y genocidio pone en cambio de manifiesto una debilidad o complicidad con los actores de la violencia." (Papacchini, 1998:153). En esta misma línea, gran parte de las ideas acerca de la tolerancia y del reconocimiento de los derechos de libertad individual se afianzan en el debate filosófico acerca del derecho natural, en tanto a los seres humanos se les reconoce un estatuto de dignidad y libertad por el hecho mismo de su existencia y naturaleza humana.

El reconocimiento de los derechos humanos en las distintas declaraciones

La historia de los DDHH requiere una aproximación a los acontecimientos históricos y políticos que llevaron a distintos pueblos y naciones del mundo a materializar la idea de la dignidad humana a través del ejercicio político de declarar derechos, esto es, establecer positivamente sus arreglos y decisiones sobre las rutas de actuación social. Las experiencias de 1776, 1789 y 1948, por citar las más notorias y destacadas, se constituyen en hitos importantes para la materialización de los derechos como actos políticos y éticos de concretar la idea de dignidad humana en el desarrollo de las sociedades y de los nacientes estados modernos. Lynn Hunt (2009) al referirse a la experiencia política y a los resultados que trajo para la humanidad las diferentes experiencias declaratorias se pregunta por la necesidad de exponer los derechos en una declaración:

> […] tanto en 1776 como 1789, una declaración abrió perspectivas políticas totalmente nuevas. A partir de entonces, las campañas contra la tortura y el castigo cruel estarían fundidas con multitud de causas relacionadas con los derechos humanos y cuya relevancia solo vio la luz después de hacerse la declaración (Hunt, 2009, pp. 115-116)

Las declaraciones, más que documentos formales que recogen aspiraciones humanas respecto a ideales de vida buena, se constituyen en el pretexto y el argumento político para emprender acciones de orden político y jurídico que hacen posible el respeto a la vida humana y que demandan las condiciones materiales e inmateriales que requieren las personas para alcanzar mayores niveles de felicidad.

En primer lugar, la declaración de Virginia de 1776 es la respuesta de las colonias insurgentes de Norte América al poder injusto de los británicos que desconocía la

autonomía de los colonos y el poder de los mismos de organizar soberanamente sus territorios de acuerdo a sus necesidades e intereses políticos. Dicha construcción jurídica planteó una visión del hombre como entidad portadora de cualidades que le son inherentes, tales como la igualdad, la libertad y la independencia. Esta declaración se encuentra influenciada por la idea de los derechos naturales y la manera en que invoca un derecho universal, más allá de los derechos británicos, a partir de los atributos que por esencia le pertenecen al ser humano. La influencia de ese tipo de derechos les permitirá a los colonos de Norteamérica avanzar en la definición de derechos asociados a la libertad (religiosa, política, de prensa) y a la posibilidad de poseer bienes sin la autorización del poder colonial inglés, transitando a la configuración de un poder que abandonaba el sometimiento a Jorge III y perfilaba un sistema de gobierno republicano. (Cfr. Hunt, 2009).

Identificar el reconocimiento y desarrollo de los derechos a través del ejercicio político de declarar no necesariamente correspondió a ejercicios de racionalidad y deliberación democrática, a partir de las necesidades más sentidas de los pueblos, contrario al espíritu mismo de los derechos enmarcados en la dignidad y el respeto a la vida, el reconocimiento político y jurídico de los mismos ha implicado procesos de resistencia a los poderes "soberanos" en los que la práctica de la violencia ha sido una constante para alcanzar la libertad. Consecuente con esto, la misma Declaración de Independencia de 1776 reconoce que:

> […] toda la experiencia ha demostrado que la humanidad está más dispuesta a padecer, mientras los males sean tolerables, que a hacerse justicia aboliendo las formas a que está acostumbrada. Pero cuando una larga serie de abusos y usurpaciones, dirigida inevitablemente al mismo objetivo, demuestra el designio de someter al pueblo a un despotismo absoluto, es su derecho, es su deber, derrocar ese gobierno y establecer nuevos resguardos para su futura seguridad. (Declaración de independencia de Virginia, citada por Hunt, 2009, p. 224)

Con lo anterior queda demostrado, entonces, que la fuerza para exigir y reivindicar derechos ha sido un correlato de las actuaciones de injusticia e indignidad que someten a los pueblos y a sus ciudadanos a vivir en condiciones de humillación, factor que desencadena procesos políticos en procura de exigir condiciones de igualdad y respeto.

En cuanto a la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), encontramos que los efectos políticos emanados de la Declaración de Independencia de los EE.UU tuvieron importantes repercusiones en el proceso revolucionario que se desató en el pueblo francés de finales del siglo XVIII. De acuerdo al énfasis jurídico que subyace a la Declaración de 1789, (Cfr. Galvis, 2005), es importante destacar nuevamente el reconocimiento que dicha propuesta hace a los derechos naturales, los cuales adoptan un reconocimiento jurídico y trascienden del plano individual al plano social y económico. Igualmente, es importante señalar el reconocimiento que se hace del individuo como ciudadano, el cual establece una relación política y jurídica con el Estado para garantizar igualdad ante la ley, libertad para asociarse políticamente y participación en el diseño de la leyes, así como para posibilitar la igualdad ante la justicia, a través de mecanismos claros y justos que posibiliten el debido proceso. En este sentido, la idea de derechos que se configura con esta declaración parte de la concepción que consagra la existencia de los seres humanos en tanto que hombres y ciudadanos.

El ideario de la Revolución Francesa de hacer realidad la igualdad jurídica en la igualdad social y económica se vio profundamente afectado por la incapacidad política de los gobernantes de hacer efectivo esos ideales de igualdad y justicia para los sectores sociales excluidos, lo cual trajo otras consecuencias de orden político, ideológico y militar que implicaron posteriormente otras transformaciones en la manera como se asumen y conciben los DDHH.

> Desde el punto de vista formal, la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano es el fundamento para la afirmación del individuo como sujeto de derechos que se ha consagrado en las constituciones contemporáneas. No sucedió lo mismo con su influencia en las relaciones sociales. El desarrollo del sistema de producción capitalista, acompañado de la concentración del capital y la progresiva pauperización de pueblos y comunidades marginados de sus beneficios, no fue el contexto propicio para la eliminación de las desigualdades en las relaciones sociales. (Galvis, 2005, p. 25)

La incapacidad y la insuficiencia de la Declaración de 1789 de llevar la igualdad jurídica a expresiones concretas de igualdad social que haga efectiva la defensa de la vida y de la dignidad humana, va a ser objeto de críticas por parte de Marx y los pensadores socialistas de la época, quienes desmantelarán los alcances de los Estados constitucionales que

adoptaron como principios los postulados de la Revolución Francesa, pues a juicio de éstos pensadores, dichos postulados constituyen las bases de la ideología burguesa moderna que convive con desigualdad social.

Finalmente, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948[1] se constituye en otro de los hitos importantes que hace parte de esta larga y compleja historia. Un aspecto que de entrada es importante mencionar es el carácter internacional de esta declaración, pues ya no se trata de las aspiraciones de un pueblo o de una nación por definir un marco de entendimiento moral y político basado en los derechos e incrustado en las luchas que se han venido gestando y desarrollando en escenarios locales, se trata de una alianza concertada entre Estados de inspiración tanto liberal como socialista para poner límites a las arbitrariedades de los Estados contra sus ciudadanos y contra pueblos extranjeros que habitan o no sus territorios. En este sentido, la DUDH se constituye en la heredera de una guerra, pero además surge con el firme propósito de ser un dique a la irracionalidad y la agresión que tuvo lugar ante la configuración de la misma, como marco de terror y humillación. (Cfr. Papacchini, 1998)

Recuérdese que el eje fascismo - nazismo además de imponer un política de terror y exterminio a los grupos étnicos que consideraban una amenaza contra "la pureza de su raza" al interior de sus territorios, impuso también esa práctica a otras naciones a través del método de la violencia y la ocupación militar, desconociendo todos los acuerdos que se dieron con el Tratado de Versalles en 1919 cuando se creó la Sociedad de las Naciones con la intención de establecer un nuevo orden internacional fundado en la justicia y el desarrollo de cooperación entre los países en todos los campos, de prevenir y reprimir todas las guerras, garantizar la paz y la seguridad internacionales y favorecer el progreso cultural y social (Cfr. Galvis, 2005).Nuevamente el contexto de la guerra y de la barbarie es el que da origen a posibilidad de repensar nuevos derechos y mejores mecanismos que hagan posible el respeto a la vida. Con justa razón el filósofo español Antonio Pelè, retomando a

[1] Para conocer en detalle la dinámica de consolidación de esta declaración y los enfrentamientos entre los comisionados y participantes en su redacción, que implicaron un choque entre el iusnaturalismo, el iuspositivismo y la perspectiva religiosa, así como las tensiones que suscitaron los principios éticos y culturales véase Papacchini (1998, p. 187)

Charles Taylor, nos recuerda que la emergencia del argumento *dignidad*surge en escenarios donde la especie humana se hace vulnerable.

> El argumento "dignidad" revelaría una aversión del individuo hacia su propia vulnerabilidad y la de los demás o, para citar otra vez a Charles Taylor, "Si se quiere discernir más sutilmente qué es lo que tienen los seres humanos que los hace valedores de respeto, hay que recordar lo que es sentir la llamada del sufrimiento humano [...]". El sufrimiento hace referencia a la capacidad por parte del individuo de sentir un dolor físico y psicológico. El sufrimiento es una característica de la vulnerabilidad de los seres humanos pero esta va más allá, en la medida que no implica necesariamente el dolor; hace más bien referencia a la precariedad y la debilidad de la condición humana. (Pelè, sf, p. 14)

Es precisamente la condición precaria y vulnerable de la especie humana y la incapacidad de la organización política de respetar los acuerdos mínimos de dignidad humana que se manifiestan en horrores como los vividos en la primera y segunda guerras mundiales, los que posibilitan el rescate de la dignidad como principio y fundamento de la vida. Encontrar nuevos sentidos al paradigma de la razón humana implicó pensar en un nuevo tipo de derechos que trascendieran la dignidad humana desde el plano de las libertades individuales y las colocara en el plano de las necesidades fundamentales (alimento, salud, educación, vivienda, saneamiento básico, trabajo, etc.) como parte de la presión de los que ejercían las organizaciones socialistas que desde el Siglo XIX venía insistiendo en la necesidad de un tipo de derechos que hicieran posible que las relaciones sociales alcanzaran mayores niveles de igualdad económica y social a través del reconocimiento de estos derechos como derechos de aplicación inmediata tal y como se había logrado con los civiles y políticos.

Dentro de los aspectos más importantes que alcanzó la declaración de 1948 se destaca el reconocimiento afirmativo por ser universal y positiva a la vez. Universal, en el sentido que los destinatarios de los principios en ella contenidos son todos los hombres, y no solo los ciudadanos de un Estado determinado; positiva, en el sentido en que ella inicia un proceso al final del cual los derechos del hombre deberían ser no solamente proclamados o simplemente reconocidos en el plano teórico, sino efectivamente protegidos contra el mismo Estado que los ha violado (Bobbio, 1990, citado por Papacchini, 1998: 188). Junto a esto, surge un régimen vinculante para los estados, fruto de los acuerdos y pactos, en el que

se configura una idea de actuación estatal al pasar de expresar buenas intenciones y conductas deseables, a imponer obligaciones estrictas y eventualmente sanciones a los estados firmantes.

Como puede observarse en el anterior recorrido, las declaraciones de derechos han sido acontecimientos importantes para dar cuenta de las luchas de los pueblos en su aspiración por alcanzar mayores niveles de dignidad, libertad, igualdad y autonomía frente a poderes absolutos; también han representado la materialización política y jurídica del derecho natural, como una forma de afianzar las aspiraciones humanistas de los ciudadanos que aspiran a construir relaciones sociales de respeto y dignidad, cada vez más firmes y con mejores instrumentos de protección a la vida humana, para lo cual ha sido fundamental el reconocimiento y la acción política del ciudadano que se reconoce como sujeto pleno de derechos ante cualquier poder.

Generaciones de derechos como respuesta a generaciones de problemas

Describir e interpretar los diferentes procesos de declaración de derechos a lo largo de estos siglos, por lo menos los más representativos, da cuenta de la lucha y de la conquista de una serie de derechos, que como afirma Ligia Galvis (2005), se han constituido en un patrimonio de la humanidad, en tanto han procurado hacer de la vida de las personas algo más digno y responsable con la misma especie humana. El desarrollo histórico, político y jurídico de los derechos, a través de estas declaraciones, nos permiten dar cuenta de una serie de derechos que han servido para afianzar las relaciones de libertad individual frente al Estado y de las relaciones de igualdad social y económica que debe caracterizar a todos los ciudadanos que hacen parte de una comunidad política, como resultado de procesos de emancipación social. En ese sentido, Joaquín Herrera (2005) nos recuerda que los DDHH son el resultado de ese marco de inconsistencia en la relación ideología – mundo y qué es precisamente esa inconsistencia la que ha posibilitado el surgimiento de los derechos humanos, entendiéndolos como proceso, es decir, como espacio en el que se mueven dinámicas y luchas de dignificación permanentes.

Históricamente los derechos humanos se han afianzado en fundamentos de orden filosófico, teológico, humanista, etc., lo cual se ha constituido en la punta de lanza para emprender procesos de lucha social cuando surgen diversas amenazas que atentan contra la dignidad de las personas y sus comunidades, tal y como lo hemos visto en los procesos declaratorios que han dado origen a los derechos fundamentales, pero la fuerza de esos argumentos morales ha tenido que ser acompañada por procesos de lucha y resistencia contra la violencia que niega las condiciones de dignidad, igualdad y libertad de los seres humanos. Parte de esas luchas son las que se expresan en la historia de las generaciones de derechos.

Respecto a la ***primera generación de derechos***, afianzados fundamentalmente a lo largo del siglo XVIII, Gil & Jover (2008) nos recuerdan que:

> Los llamados derechos de primera generación, libertades civiles y políticas y garantías procesales, tal como se recogen en las declaraciones de finales del XVIII, representarán un logro frente a las pretensiones absolutistas del viejo orden. Estos derechos se inspiran en el ideal de la libertad, principalmente de la libertad de conciencia y la libertad religiosa, e incluyen aspiraciones como el derecho a la participación política, el derecho a garantías legales y juicio, el derecho a la propiedad privada, etc. (Gil & Jover, 2008, pp. 233-234)

Los derechos civiles y políticos que hacen parte de esta generación no solo han sido fundamentales para limitar los abusos del poder institucional (estatal, religioso) sobre la libertad de las personas, sino que además sentaron las bases para la construcción del Estado moderno democrático sustentado en la separación de poderes como uno de los mecanismos para regular los abusos emanados del ejercicio del poder.

La segunda generación de derechos buscará corregir las limitaciones y distorsiones de los derechos de libertad individual que no alcanzaron a trascender al plano de la igualdad social, en ese sentido, las luchas que se gestaron durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX por parte de movimientos de inspiración marxista, serán fundamentales para la configuración de derechos que hacen parte de esta generación, lo cual trajo un recambio importante en los nuevos proyectos constitucionales. Sobre esta generación, Gonzalo Taborga (2009), Presidente de la Comisión Chilena de Derechos Humanos, nos ofrece una interesante descripción:

> De reclamar derechos que la persona posee por su calidad de tal, se ha pasado a reivindicar los medios para que esos derechos se hagan efectivos. En consecuencia, obligan a una acción de los poderes públicos, que deben arbitrar la creación de esos medios o proporcionarlos: "La obligación del Estado radica en el imperativo deber de dedicar, dentro de sus posibilidades económicas y financieras, los recursos necesarios para la satisfacción de esos derechos económicos, sociales y culturales". (Taborga, 2008, pp. 8 - 9)

En cuanto a la ***tercera generación de derechos*** es importante advertir que esta no se encuentra reconocida de manera explícita en las declaraciones que hemos esbozado en esta revisión histórica, pues la misma es el resultado del análisis crítico respecto a la supervivencia de los seres humanos y la manera como generamos relaciones respetuosas con el ambiente, es decir, con otros seres vivos, y la manera como impactamos esos otros modos de vida con nuestras relaciones políticas y productivas, que después de siglos de "desarrollo" no han resultado tan eficaces para la protección de la vida en todas sus formas. Por eso no resulta una exageración referirnos a esta generación de derechos como la generación de los derechos de solidaridad. En este sentido, la tercera generación de derechos hace referencia a las formas en que el ser humano se proyecta a la interacción y convivencia con un exterior no humano.

Para el caso de esta generación de derechos es importante destacar que ellos no hacen referencia al individuo aislado ni a los miembros de una colectividad política específica, más bien hacen referencia a los derechos de los pueblos y a los derechos de las futuras generaciones, por lo tanto se demanda y se exige respeto a los bienes patrimoniales y comunes que son esenciales para la continuación y preservación de la vida. En esencia lo que nos va a proponer la declaración de Argel de 1976 es lo que Gil Y Jover (2008) van a denominar el respeto a los bienes comunales (la paz, el entorno ecológico sano, el desarrollo sostenido y equilibrado, la conservación del patrimonio de la humanidad, etc.).

> Así como los derechos cívico-políticos se basan en el ideal de la libertad, y los derechos sociales en la meta de la igualdad, estas nuevas categorías ponen de manifiesto la necesidad de ir más allá de las responsabilidades de los Estados para con los ciudadanos. Los derechos humanos son aspiraciones que nos comprometen con el mundo en su conjunto, con las generaciones actuales y con las futuras. (Gil y Jover, 2008, pp. 234 - 235)

Exigencias y demandas de nuevos derechos

Al inicio de esta descripción sobre la historia de los DDHH se afirmó que "la historia de los derechos humanos es una historia sin final" y lo que nos han ido mostrando las sucesivas declaraciones y el surgimiento de las generaciones de derechos, en línea con los planteamientos de Herrera Flores (2005), es que las necesidades humanas son indeterminadas y que nuevos factores de poder y de dolor se reeditan para establecer límites a la dignidad humana, pero también nuevas forma de resistencia emergen para denunciar esas atrocidades a través de mecanismos morales, jurídicos y políticos que hagan posible la convivencia ciudadana entre seres humanos.Desde esa mirada histórica que nos permite entender el surgimiento de los DDHH y la manera como se han venido materializando, encontramos que los esfuerzos por declarar derechos a partir de la inspiración natural y jurídica, ambas atravesadas por un fuerte componente moral, que como nos lo recuerda Dworkin (1984) han sido vitales para ponerle límites al trato cruel y despiadado contra el otro, contra el diferente (indígena, negro, judío, gitano, emigrante, liberal, socialista, comunista), para acabar las matanzas por ideales religiosos distintos, para limitar el poder abusivo y criminal de quienes obtienen ventajas desmesuradas de la desigualdad social y económica en el mundo, para acabar con los exterminios étnicos, las invasiones, las dictaduras militares y un largo etcétera.

Adela Cortina (2009) nos habla de la necesidad de un nuevo escenario que haga posible una ética de los ciudadanos para el siglo XXI, proponiendo escenarios que deben responder a las exigencias de una ética compartida, en la que los DDHH sean determinantes al momento de definirlas. La primera se refiere a *el multiculturalismo en el nivel local y global*[2]; la segunda se refiere a las *éticas aplicadas*[3]; la tercera nos recuerda que *no hay*

[2]Es preciso hablar, no solo de pluralismo, sino también de multiculturalismo en el nivel local y global, porque la cuestión de las identidades culturales reclama la construcción de una ciudadanía más que "multicultural", que puede llevar a guetos, una ciudadanía intercultural. (Cortina, 2009:26)

[3]Si en las décadas anteriores la cuestión del fundamento de lo moral provocaba los debates más intensos en el mundo de la filosofía práctica, desde el último tercio del siglo pasado las éticas aplicadas han pasado al primer plano. Es desde ellas desde donde se cuestionan los marcos filosóficos tradicionales y se piden transformaciones indeclinables. Es en el seno de la bioética, la ética económica y empresarial, la ética del

ciudad sin ciudadanos[4]; la cuarta insiste en la propuesta de la *democracia radical y deliberativa*[5]; la quinta se pregunta por la *ciudadanía económica*[6]; la sexta se refiere a la necesidad de una *Ética cívica transnacional como ética global*[7]; y la última se pregunta por la necesidad de construir una *comunidad ética con no humanos*[8]. Las exigencias éticas

---

desarrollo, la de los medios de comunicación, la de las profesiones, el consumo o el deporte, donde es preciso redescubrir reflexivamente los valores y los principios que son fundamento de lo moral. (Pág. 27)

[4][…] las tradiciones liberales, republicanas, socialistas, comunitaristas entraron en liza, y poco a poco fue resultando que aprendieron una de otras, diseñando figuras de ciudadanía que en ocasiones tienen un sesgo más liberal, y en otras, más comunitario. Las diferencias acaban siendo un sesgo. La sociedad civil, por su parte, echa mano de la noción de ciudadanía como "un arma cargada de futuro", como un potente motor de revolución social en sus distintas dimensiones (política, social, económica, civil, intercultural, compleja, cosmopolita) […] Los educadores de la enseñanza pública, concertada y no concertada, toman esa noción de ciudadanía como hilo conductor para ir desgranando los valores que deberían orientar a quienes forman parte de la comunidad política. (Pág. 28)

[5](…) En efecto, una ciudadanía activa tiene que ejercerse en relación con la política estatal, fomentando una democracia representativa verdaderamente representativa; pero con ello no se agota su acción. La participación en el centro de salud, la empresa, la universidad, la opinión pública, el club o las asociaciones diversas es también un ejercicio de ciudadanía; es también una forma de potenciar las redes del lenguaje generando intersubjetividad. Es la forma propia de una democracia radical, porque lo radical es ir a la raíz, y la raíz son los ciudadanos. (p. 29)

[6]Ser su propio señor en lo económico cuando se es vasallo en los económico, es, en realidad, imposible. Y, sin embargo, el olvido de la dimensión económica es constante en quienes trabajan en filosofía política. […] Al parecer, suele darse por sentado que la economía pertenece a ese mundo sin principios éticos, a ese "ateísmo del mundo ético" del que hablaba Hegel, en el que rige la racionalidad estratégica, pero está de más la razón moral. Y, sin embargo, frente al positivismo trasnochado, nuevas corrientes económicas recuerdan con Amartya Sen que la economía debe estar al servicio de las capacidades de las personas, debe tener por meta empoderarlas para que lleven adelante los planes de vida que puedan valorar; que una auténtica economía es una economía ética, por decirlo con Jesús Conill; (…) Olvidar a Adam Smith, el "Kant" de la economía, ha sido una mala opción. La economía tiene que ser ética en la producción, en el intercambio, en la distribución y en el consumo. No hay ciudadanía política sin ciudadanía económica. (p. 29-30)

[7]En este camino puede ser una gran ayuda la gestación de una ética cívica transnacional que, a mi juicio, ya va siendo una realidad. Las comisiones de bioética, de economía, de deporte, de medios de comunicación, que deben elaborar informes, consultan los otros países, las orientaciones de la OMS, del pacto mundial de las empresas. De suerte que se va generando una ética cívica transnacional, con unos elementos éticos comunes, que traspasan las fronteras de los países. No lo hacen sólo los capitales financieros o las empresas transnacionales, también las propuestas éticas acceden al nivel mundial y van generando una cierta conciencia compartida de lo que creemos que debería ser. (p. 30)

[8]Por último, en esta enumeración que no pretende en modo alguno ser exhaustiva, la preocupación por la naturaleza y, dentro de ella, por los seres vivos, muy especialmente los animales, platea a la ética cívica preguntas nuevas. No sólo de trata de la necesidad de diseñar una Ecoética, preocupada por el expolio de la ecosfera y por la tierra en su conjunto, sino también de ampliar la comunidad ética –dicen voces de forma cada vez más insistente– a seres vivos no humanos, sobre todo los animales. (…) El debate sobre los derechos de los animales se hace presente en el foro público, impregna códigos de derechos positivos, y despierta una pregunta hoy candente: ¿Es de recibo hablar de "derechos de los seres vivos no humanos", o más bien lo exigible es una ética de la responsabilidad y del cuidado de la tierra y de los seres valiosos que la forman? (p. 31)

planteadas por Cortina para el ejercicio de la ciudadanía en el Siglo XXI se exhiben como un importante derrotero para imaginar y concretar nuevos derechos que superen los vacíos y articulan las nuevas necesidades de las tres generaciones anteriores respondiendo a las necesidades morales de las sociedades actuales, tan endebles y frágiles, al momento de proteger y respetar la vida humana y otras vidas no humanas. Es importante recordar, tal y como lo señala esta autora que "no se pueden entender los derechos humanos desde el derecho, es decir, como fundamento para las leyes, casi como "leyes en espera", sino como "derechos morales", en la línea de Hart, que pueden promoverse de muy diversas formas, no sólo con leyes". (Cortina, 2009, p. 228). Ese imperativo moral y ético que son los DDHH nos faculta como ciudadanos para innovar mecanismos, no exclusivamente legales, que contribuyan a resolver el problema de la desigualdad, de la guerra, del daño ambiental y del irrespeto a las diferencias, que en esencia, como afirma Papacchini (1998), son viejos derechos que reclaman y demandan un nuevo contenido.

Hasta aquí hemos rastreado algunos elementos historiográficos que nos ayudan a configurar los acontecimientos que le han dado sentido y significado a la idea de derechos y el rol ético, político y jurídico que han jugado para la construcción del estado de derecho, como entidad encargada de su promoción y garantía. Como toda historia es incompleta, pero los elementos hasta aquí esbozados son necesarios para configurar un marco de reflexión ética y teórica que nos permita ir entendiendo el surgimiento de los DDHH y su materialización en las relaciones sociales.

1.1.2 Hacia una definición del concepto de derechos humanos

Ligia Galvis (2005) aclara que la libertad, la igualdad y la dignidad, son los tres primeros pilares de una definición atributiva del ser, y, en línea con esto, de sus derechos. Luego, bajo una idea de relación entre estos principios, se entenderá el cuarto pilar, la responsabilidad, según la cual "[...] como seres dotados de razón y de conciencia, las personas deben comportarse fraternalmente los unos con los otros [...]"(Galvis, 2005, p.

45). Por lo mismo, el sustrato de relacionamiento entre los seres, aspecto configurador de la comunidad de esta especie, será precisamente la perspectiva del otro como semejante e interlocutor. Por lo tanto, esta ontología que fundamenta la civilidad da razón de una naturaleza humana en el que el ser es autónomo, dadas sus condiciones de igualdad, libertad, dignidad y responsabilidad.

De acuerdo a Galvis, los DDHH no pueden ser pensados y definidos sin estos atributos, los cuales le dan el fundamento esencial para constituirse en una propuesta capaz de motivar y regular las relaciones sociales y humanas a partir de la responsabilidad que nos corresponde como seres humanos para proteger y preservar la vida. En esa misma perspectiva, los atributos de los DDHH no solo actúan como pauta orientadora para las relaciones sociales que establece el sujeto con otros semejantes, también es la base moral y política para conformar al sujeto democrático, en tanto el sujeto se constituye en el titular de los derechos desde el punto de vista individual y colectivo, por lo tanto es la razón de ser del Estado porque su función política es la defensa del sujeto de derechos. Ahora bien, a este punto conviene observar algunas de las definiciones más destacadas que han servido para conceptualizar y orientar acciones enmarcadas en una racionalidad de los DDHH.

La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) nos recuerda que a grandes rasgos, estos pueden definirse como los derechos inherentes a la naturaleza propia de la humanidad, sin los cuales no es posible vivir en tanto que seres humanos. En esta línea, para la ACNUDH, los DDHH nos permiten el desarrollo y uso pleno de las cualidades humanas, y además sirven como escenario en el que se manifiestan y materializan los deseos de la humanidad por una vida de respeto y protección a la dignidad y el valor inherente del ser humano. (Cfr. ACNUDH, 2004)

En cuanto a la definición ofrecida por Naciones Unidas, encontramos que además de reivindicar esas aspiraciones que facultan al ser humano para vivir en dignidad y felicidad, se destaca la importancia ética y política que representan los DDHH como instrumento para evitar diferentes tipos de violencia que se generan por el incumplimiento de los derechos fundamentales de los/as ciudadanos que hacen parte de los estados democráticos. Lo

anterior nos permite afirmar que un Estado que desconoce y vulnera los DDHH de sus conciudadanos es un Estado, tal y como la afirma ACNUDH, que genera las condiciones para la inestabilidad política y social de las naciones.

Ahora, detengámonos en comentar y analizar otras definiciones sobre DDHH que nos ofrece la Defensoría del Pueblo (DP) de Colombia, en la cual sobresalen otras características correlativas importantes para comprender el sentido y alcance de los DDHH:

Definiciones de DDHH planteadas por la Defensoría del Pueblo de Colombia	
Son todos aquellos atributos y facultades que permiten a la persona reclamar cuanto necesita para vivir de manera digna y cumplir los fines propios de la vida en comunidad. Vivir dignamente supone que la persona pueda exigir para sí bienes espirituales (Vgr. La educación o la cultura), bienes materiales (Vgr. El vestido o el alimento) y otros que tienen una expresión física en el espacio y en el tiempo (Vgr. La libertad de circulación). La vida en comunidad impone a la persona el deber de respetar los derechos de los demás, cada uno tiene la obligación de permitir que los otros vivan igualmente de manera digna. Los derechos humanos pertenecen a todas las personas por el único hecho de ser miembros de la familia humana. (Defensoría del Pueblo, Plegable informativo, sf.)	Los derechos humanos son demandas de libertades, facultades o prestaciones, directamente vinculadas con la dignidad o valor intrínseco de todo ser humano, reconocidas como legitimas por la comunidad internacional-por ser congruentes con principios ético-jurídicos ampliamente compartidos- y por esto mismo consideradas merecedoras de protección jurídica en la esfera interna y en el plano internacional. Entendidos de esa manera, los derechos humanos implican límites y exigencias al poder estatal, cuya legitimidad resulta condicionada por la capacidad de respetarlos límites y satisfacer las exigencias impuestas. (Defensora del Pueblo, 2005, pp. 21 - 22)

La primera definición de la DP nos recuerda que los DDHH son fundamentales para la vida en comunidad, en tanto su acatamiento y respeto les permite a sus miembros vivir en condiciones de igualdad y dignidad, un aspecto que debe ser revalorizado en el contexto de las instituciones escolares y en los procesos de formación de licenciados, aspecto que será analizado con detalle en el trabajo de campo de la presente investigación a través del estudio de caso de dos programas de licenciatura en ciencias sociales. La segunda definición, sin distanciarse de la anterior, coloca el acento en las responsabilidades que le competen al Estado, en el sentido de que los DDHH ya no sólo son una aspiración de orden

moral sino que han avanzado al reconocimiento de principios ético-jurídicos, por lo cual le compete al Estado velar por su conocimiento, garantía y protección, cuando estos han sido vulnerados por agentes estatales o particulares.

De lo anterior se desprende que el desarrollo de la profesión docente, en su ejercicio estatal o privado, está llamada igualmente a conocer, divulgar, respetar y defender los DH en el marco de su desarrollo profesional, para lo cual en esta investigación no sólo se abordará el análisis al proceso de formación que recibe el licenciado, sino, además, se establecerá las relaciones que existen entre el proceso de formación y las prácticas pedagógicas que se desprenden de la misma, con la intención de comprender los sentidos y alcances que tienen en las/os docentes su formación como sujetos de derechos.

Además de las anteriores definiciones, es importante resaltar otras miradas, que desde una perspectiva crítica y multicultural, enfatizan los DDHH como una construcción histórica y cultural, otorgándole sentido a la idea de los derechos como campo de confluencia que defienda las identidades y particularidades, ante el discurso avasallador de los DDHH como idea universal y homogenizadora. Sobre esta idea, Boaventura de Sousa Santos (1998) defiende la tesis según la cual, los DDHH aún son concebidos desde una idea de universalidad, en la que operan como *localismo globalizado*, en el que la racionalidad de una civilización –la occidental–, busca tener una fuerza hegemónica al costo de la legitimidad local. Frente a esta situación, el autor plantea la necesidad de una reconceptualización para asumir los *derechos humanos multiculturales.*

A partir de la perspectiva crítica y contrahegemónica ofrecida por este autor, se infiere que el discurso universal de los DDHH encuentra sentido y desarrollo en el marco de realidades locales, las cuales no sólo rigen su vida política y social por parámetros internacionales como la DUDH y sus diferentes protocolos, sino que además organizan su vida a partir de otros referentes culturales que tienen origen en sistemas de pensamiento ancestral mucho más antiguo que el sistema de pensamiento occidental moderno, el cual enriquece a través de nuevos sentidos y miradas el discurso moderno de los DDHH.

Es decir, esa riqueza de saberes ancestrales y emergentes, contribuyen enormemente a repensar la naturaleza incompleta de cualquier sistema de pensamiento, en tanto el discurso de los DDHH como un discurso universal, requiere ser repensado y reestructurado a partir del aporte de otras epistemologías, lo cual valida la necesidad de reconocer lo inacabado de los conceptos que construimos y abrirnos a las posibilidades de enriquecimiento que nos ofrecen otros sistemas de pensamiento. Para el caso de algunas naciones latinoamericanas, específicamente en el Estado Boliviano, el nuevo marco constitucional que rige a esta nación se entiende como una confluencia de saberes que emanan del reconocimiento a la existencia de otros pueblos que no se rigen por los saberes eurocéntricos del pensamiento occidental, pero que reconocen en ellos una manera incompleta de construir el Estado-Nación desde un pensamiento que necesita ser resignificado a partir de la existencia de saberes étnicos. Esta nueva forma de concebir el Estado, que redimensiona la idea de la relación Seres Humanos-Derechos Humanos-Estado de derecho, se enmarca en la perspectiva del Estado Plurinacional, pues reconoce que el Estado no está conformado por una sola Nación, sino por la confluencia de naciones que conviven en un territorio desde matices culturales diversos.

> La plurinacionalidad es una demanda por el reconocimiento de otro concepto de nación, la nación concebida como pertenencia común a una etnia, cultura o religión. En el lenguaje de los derechos humanos, la plurinacionalidad implica el reconocimiento de derechos colectivos de los pueblos o grupos sociales en situaciones en que los derechos individuales de las personas que los integran resultan ineficaces para garantizar el reconocimiento y la persistencia de su identidad cultural o el fin de la discriminación social de que son víctimas. […] El reconocimiento de la plurinacionalidad conlleva la noción de autogobierno y autodeterminación, pero no necesariamente de la idea de independencia. (Santos, 2005, pp. 119-120)

Evidentemente las experiencias de los estados plurinacionales le han dado al discurso de los DDHH nuevos sentidos y desarrollos, en tanto atributos como dignidad, libertad, igualdad, responsabilidad y autonomía se enriquecen con nuevos significados y formas de concebir y operar en la realidad, pues a diferencia de los derechos liberales de primera generación sustentados en libertad negativa[9], éstos se enmarcan en concepciones

[9] Las libertades negativas se refieren a la ausencia de cualquier intromisión o coerción en una esfera de privacidad por parte del poder político y de los demás miembros de la comunidad. (DP, 2005)

comunitarias/ancestrales que enriquecen profundamente la razón de ser de los DH en éstas primeras décadas del siglo XXI.

Teniendo como antesala este marco de referencia que enriquece el debate y la perspectiva de los DH a partir de experiencias basadas en la multiculturalidad y el concepción emergente de los estados plurinacionales en América Latina, así siempre lo hayan sido, la siguiente reflexión de Joaquín Herrera (2005) resulta retadora y esclarecedora para ampliar el marco de comprensión de los DDHH, más allá del postulado universal con el cual siempre se han presentado, pasando a entenderlos como un producto cultural:

> […] una teoría y una práctica de los derechos humanos, entendidos como productos culturales, tenderá siempre a crear, a constituir, a buscar y a constituir, a buscar y a suscitar acontecimientos, encuentros, espacios significativos de interacción que aumenten la intensidad de nuestras actitudes y aptitudes empoderarnos y empoderar a los otros. Para ello, debemos ampliar nuestras formas de comprensión de los derechos humanos y considerarlos como procesos –normativos, sociales, políticos, económicos– que abran o consoliden espacios de lucha por la dignidad humana, en otros términos: conjuntos de prácticas que potencien la creación de dispositivos y de mecanismos que permitan a todas y a todos poder hacer sus propias historias. (…) Comencemos por definir los derechos humanos por lo que son: productos culturales que faciliten la construcción de las actitudes y aptitudes que nos permitan poder hacer nuestras vidas con el máximo de dignidad. (Herrera, 2005, p. 30)

Si asumimos la tesis de Herrera Flores de que los DDHH deben ser definidos como productos culturales, entonces se entiende que los DDHH no son un regalo concedido por poderes absolutos de orden espiritual o político, son ante todo una conquista que se obtiene como resultado de las luchas y movilizaciones de los-as ciudadanos por alcanzar mayores niveles de dignidad, libertad, igualdad, respeto y autonomía, entro otros atributos. En ese mismo sentido, los aportes de Restrepo (2010, pp. 13-14) nos ayudan ampliar el sentido y el qué de los DDHH:

> Según la interpretación crítica, no todos los derechos están ya construidos; algunos todavía están a medio proceso y otros sientan sus bases, como aquellos que obedecen a lo más interno del cuerpo o lo más hondo de la espiritualidad. Los derechos humanos están aferrados al cuerpo, le sirven para vivir y conectarlo con la mente, para satisfacer las necesidades, crear vínculos sociales y obtener reconocimiento en el pensar, ser y hacer humanos. Son instrumentos sociales que sirven para

> reafirmar las luchas ya ganadas por los pueblos a los opresores y para fortalecer las capacidades colectivas orientadas a trazar el destino de la convivencia entre seres humanos. No hay derechos humanos naturales, como si puede haber doctrinas del Derecho Natura, tampoco son concesionados. No pueden ser modificados por el poder precario y absoluto y tampoco por la democracia, sea formal o real. Nadie da, concede u otorga derechos, en cuanto son una obra a la que se llega a través de extendidas luchas y tensiones sociales. Los derechos humanos son, entonces, construcciones humanas al servicio de la construcción del ser humano.

Si bien las definiciones y reflexiones que enmarcan el concepto de DDHH no agotan la complejidad y riqueza del mismo, para efectos de este estudio es importante acercarnos a un marco de explicación que nos permita acopiar elementos valiosos para problematizar el sentido de su inclusión en los procesos de formación docente; de igual manera, las definiciones exhibidas nos aportan argumentos para adentrarnos en la categoría Educación en Derechos Humanos (en adelante EDH).

1.1.3 Aproximación histórica, normativa y conceptual de la Educación en Derechos Humanos (EDH)

Para abordar este recorrido histórico sobre el surgimiento de la EDH se retomaran diferentes investigaciones, textos y documentos que dan cuenta de la consolidación de esta propuesta en la educación formal y no formal y en las políticas emanadas de organismos internacionales y nacionales que han desarrollado propuestas educativas para promover, conocer y defender los DDHH. De igual manera, se presentarán algunas definiciones del concepto de EDH para rastrear en ellos aspectos relacionados con su identidad política y pedagógica. Así pues, este apartado busca enmarcar el sentido y la lucha por otorgarle a la EDH una identidad y un sentido político, en la innegable búsqueda de la sociedad por alcanzar procesos más sólidos y definidos de emancipación humana.

Como punto de partida, se debe afirmar que uno de los propósitos de la EDH tiene que ver con formar al sujeto de derechos, tanto en su dimensión personal como colectiva, para generar las condiciones que hagan posible la emancipación humana. Por su parte, el contexto histórico en el que surge la EDH nos mostrará que la aparición de esta propuesta

educativa es una respuesta urgente a situaciones extremas de vulneración de derechos que buscan empoderar a los sujetos para responder de manera consciente y organizada a los factores sociales que han generado diversas situaciones de irrespeto a la vida humana. El trabajo de Sacavino (2012) nos muestra cómo la EDH emerge y cobra fuerza en ambientes autoritarios y cómo la acción educativa se convierte en un factor determinante para la recuperación de la democracia y la restitución de los estados de derecho. En ese sentido, no hay duda que la educación es uno de los instrumentos más importantes para promover la propuesta de los DDHH, en tanto la educación es un proceso dinámico, complejo y social que conecta los sentires y necesidades de los seres humanos con los valores culturales y políticos que ha creado la humanidad para alcanzar mayores niveles de felicidad y convivencia pacífica. A continuación veamos cómo ha sido reconocida e incorporada al sistema de Naciones Unidas la EDH

El desarrollo político y normativo de la EDH en el Sistema de Naciones Unidas

Es innegable que la DUDH de 1948 le asigna a la educación un papel importante en la divulgación y fortalecimiento de los derechos humanos. El numeral 2 del artículo 26 de la Declaración, afirma:

> 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. Al asumir este artículo el "fortalecimiento del respeto a los DDHH y las libertades fundamentales" a través de la educación, comienza un proceso de definición de dicho objeto en diferentes instrumentos (declaraciones, pactos, convenios) que llaman a los estados y a sus sistemas educativos a emprender procesos de desarrollo en los programas de educación formal y no formal que se llevan a cabo en cada uno de los estados asociados al sistema de Naciones Unidas. Sobre el desarrollo político y normativo que va alcanzando la Declaración de 1948, Susana Sacavino (2012) nos recuerda que los textos que están incluidos en la Carta Internacional de Derechos Humanos de las Naciones Unidas[10], orientan la

[10] Estos textos son: La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), El pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (1966), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) y el segundo

> necesidad de llevar a cabo procesos educativos para fortalecer la comprensión y respeto de los derechos civiles y políticos y de los derechos económicos, sociales y culturales. Ahora bien, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, al ser adoptada por la Asamblea General en forma de Resolución/recomendación, no supone obligaciones jurídicas para los Estados-contratantes. Sin embargo, los diferentes pactos internacionales, al ser adoptados en forma de convención o de tratado, le confieren contenido jurídico a los derechos en ellos consagrados. De esta forma, adquieren carácter obligatorio para los Estados-firmantes. (Quintana, 1999, citado porSacavino, 2012, p. 62)

En ese sentido, para dar cuenta del surgimiento de la EDH es importante que reparemos en los marcos normativos del sistema de derechos humanos de la ONU, detallando los compromisos que adquieren los Estados en materia educativa. Veamos, por ejemplo, el Pacto Internacional por los DESC (Derechos Económicos, Sociales y Culturales) de 1966

> Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. […] (PIDESC, Artículo 13, Numeral 1)

Otro documento que se destaca por su importancia para el reconocimiento de la EDH en la esfera internacional es la "*Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales*" aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 19 de noviembre de 1974. En el apartado III de la Recomendación, dedicado a los principios rectores, el numeral cinco expresa:

> Combinando el aprendizaje, la formación, la información y la acción, la educación para la comprensión internacional debería fomentar el adecuado desarrollo intelectual y afectivo del individuo. Debería desarrollar el sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos menos afortunados y debería conducir a la observancia de los principios de igualdad en la conducta diaria. También debería contribuir a fomentar cualidades, aptitudes y capacidades que lleven a los individuos a adquirir una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales; a atender y explicar los hechos, las opiniones, las ideas; a trabajar en grupo; a aceptar y participar en libres discusiones; a observar las reglas elementales de procedimiento aplicables a toda discusión; y a basar

---

Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (1989). (Cfr. Ugarte, 2004, citado por Sacavino, 2012, pp. 61 y 62)

> sus juicios de valor y sus decisiones en un análisis racional de los hechos y factores pertinentes. (Citada por Jares, 1999, pp. 60 - 61)

Sumado a los anteriores documentos y declaraciones, la EDH alcanza su máximo reconocimiento y respaldo en la Asamblea General de la ONU en año de 1994 cuando proclama el decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. En ese mismo acto, la Asamblea reconoce que:

> [...] la educación en la esfera de los derechos humanos no debe circunscribirse al suministro de información sino que debe construir un proceso integral que se prolongue durante toda la vida mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad aprendan a respetar la dignidad del prójimo y cuáles son los medios y mecanismos de velar por ese respeto en todas las sociedades. (ACNUDH, 2004: 15)

La decisión política de Naciones Unidas de destinar un decenio para la EDH se sustenta, en parte, en la crisis humanitaria que se produce en la primera mitad del siglo XX y nos muestra con preocupación la necesidad imperiosa de incrementar procesos de re-alfabetización ética y política que le permita a los Estados y a las organizaciones de la sociedad civil emprender nuevos procesos educativos que resinifiquen la importancia del respeto a los derechos humanos como garantía para preservar la vida digna de los seres humanos que habitamos este planeta. El desarrollo de dicho decenio implicó la revisión de los programas curriculares orientados a la promoción, conocimiento y defensa de los DDHH, además implicó para los Estados asociados al Sistema de Naciones Unidas la adopción de políticas, planes y programas que hicieran posible los propósitos definidos. Para el caso de Colombia, el decenio trajo como resultado la adopción de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, (Cfr. PLANEDH, 2009).

Para el desarrollo del decenio, NU definió unas finalidades fundamentales que debían actuar como aspectos orientadores en el impulso de las iniciativas que cada Estado realizara en materia de EDH. Al respecto propuso,

- ✓ Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- ✓ Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
- ✓ Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;

- ✓ Facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre;
- ✓ Intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz.(ACNUDH, 2004, p. 16)

El desarrollo de la EDH en experiencias de educación no formal y formal

La EDH en el contexto de las organizaciones sociales y comunitarias no se puede desligar de los fundamentos aportados por el Sistema de Naciones Unidas, en tanto ellos han sido un cimiento importante para la promoción, educación y defensa de los DDHH en contextos de violencias políticas desatados por autoridades estatales y organizaciones armadas ubicadas en todas las posiciones de espectro político que han vulnerado los derechos fundamentales de personas, comunidades y organizaciones sociales. En ese sentido, la lucha de las organizaciones sociales por defender sus derechos y salvaguardar el retorno o conservación de sistemas democráticos que promuevan y respeten las libertades esenciales también ha implicado una serie de ejercicios por trazar rutas pedagógicas que nutren la historia de EDH.

Respecto a este proceso de organización y de lucha, encontramos que las organizaciones sociales han llevado a cabo su proceso educativo a partir de enfoques que se enmarcan en las pedagogías críticas, una de las cuales, la educación popular, ha contribuido de manera significativa a gestar procesos educativos desde la perspectiva de los derechos humanos y bajo las modalidades de la educación no formal e informal. Abraham Magendzo (2005), en un intento por recordar este recorrido de la EDH desde el ámbito no formal, nos recuerda quiénes han sido algunos de los actores y beneficiarios de dicho proceso:

> En la educación no formal, existen diversas instituciones que atienden un abanico de temas y que incluyen una concepción amplia de los derechos humanos. Además de las ONG especializadas, se identifican otras instituciones como las iglesias, las vicarias, los gremios, asociaciones vecinales, los clubes, etc., que realizan tareas educativas en materia de educación en derechos humanos. Algunas instituciones y ONG abarcan y se preocupan por una variedad de grupos de personas que históricamente han sufrido violaciones reiteradas y permanentes a sus derechos, (…) Es importante hacer ver que la educación no formal ha estado históricamente ligada a la defensa de los derechos humanos, de suerte que se ha entendido que educación sin defensa no tiene sentido, así como la defensa es un proceso educativo. (Magendzo, 2005, p. 19)

Uno de los aportes más importante que nos ha dejado este proceso de las organizaciones sociales para la EDH, desde la perspectiva de la educación popular, se debe a la relación y articulación que se hace entre teoría y práctica, en tanto no es posible entender el carácter ético y político de los DDHH sin un ejercicio intencionado que posibilite la defensa de los derechos de las personas y comunidades que han sido víctimas de vulneraciones. En ese sentido, uno de los criterios pedagógicos que nos ha dejado la experiencia de este amplio movimiento se condensa en la *formación en y para la acción*, el cual ha sido descrito y ampliado en otros trabajos (Cfr. Agudelo, 2014b). Sumariamente, se puede decir que el foco pedagógico no han sido los procesos formativos para la acumulación de conocimiento, sino el hecho de que la acción formativa piensa en unos sujetos que se forman para la vida. En este sentido, se habla de procesos contextualizados y con pertinencia que generan impactos en los sentidos, significados y acciones de los sujetos involucrados en la formación. Este referente pedagógico, "[...] significa que el saber construido tiene razón de ser en función de las acciones que se despliegan con la intención de afectar y transformar la realidad."(p. 210).

El proceso de EDH llevado a cabo por distintas organizaciones sociales y comunitarias, necesariamente tuvo que alejarse del modelo de la educación bancaria (a la que tanto hace alusión Paulo Freire) y articularse con los problemas y necesidades de las comunidades, de tal manera que la educación no solo sea el mecanismo para adquirir saberes y dominios básicos para el desempeño socio-económico de las personas; sino que, ante todo, fuese el camino para el conocimiento de su realidad y la identificación de estrategias que le permitieran trabajar en la resolución de sus problemas más sentidos, dentro de los cuales la defensa y reivindicación de los derechos humanos se constituyó en un eje movilizador de las organizaciones sociales.

Raúl Zibechi, en una entrevista concedida a Susana Nuin (2008), se refiere a la perspectiva de la educación en movimiento que ha caracterizado a los movimientos sociales en América Latina:

> La particularidad de los Sin Tierra es que han ido mucho más allá: el movimiento como tal se ha convertido en "sujeto educativo". El punto de partida a mi entender, como en tantos otros movimientos sociales latinoamericanos, fue la educación popular, inspirada en la teoría y en la

> práctica de Paulo Freire. Que el movimiento social se convierta en sujeto educativo y que por tanto, todos sus espacios, acciones y reflexiones tengan una "intencionalidad pedagógica", me parece un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación, y también a la forma de entender el movimiento social. […] Esto de considerar al movimiento social como principio educativo supone desbordar el rol tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios, todas las acciones y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos. La educación en estas condiciones no tiene fines ni objetivos, más allá de reproducir el movimiento de lucha por la tierra y por un mundo nuevo. "Transformarse transformando" es el principio pedagógico que guía al movimiento. (Zibechi, en Nuin, 2008, pp. 162-163)

En conjunto, podríamos afirmar con lo que se ha venido planteando, que la EDH desde la perspectiva de los movimientos sociales pasa por tres características, que se pueden entender como tres principios pedagógicos:

- ✓ La EDH implica necesariamente un proceso de defensa de los derechos y por tanto su defensa es un proceso educativo
- ✓ Adoptar la formación en y para la acción, como referente pedagógico, significa que el saber construido tiene razón de ser en función de las acciones que se despliegan con la intención de afectar y transformar la realidad
- ✓ Los movimiento social (en general, la movilización social) pueden convertirse en sujeto educativo y por tanto, todos sus espacios, acciones y reflexiones pueden tener una "intencionalidad pedagógica".

Tal y como puede establecerse en los anteriores criterios pedagógicos que enmarcan las práctica de la EDH desde la educación no formal, los DDHH no son un contenido abstracto sino una realidad presente en la vida de los sujetos que hacen parte de las comunidades y organizaciones que se han sido atropelladas y ofendidas en su dignidad, para lo cual han emprendido procesos de movilización, denuncia y reivindicación que en sí mismo son un proceso educativo que les permite asumir un doble rol como educadores y educandos porque la defensa de los derechos implica el saber, la creación y la innovación de todos los sujetos involucrados en la experiencias educativas.

Esa condición demanda de las organizaciones sociales procesos de denuncia, movilización y usos de mecanismos tanto regulares como irregulares para proteger la vida y el conjunto de derechos políticos y jurídicos que se han creado para preservar la dignidad humana, de manera que dicho proceso implica, en su conjunto, un trabajo de conocimiento y aprendizaje permanente que les permite desarrollar distintas prácticas de EDH, entendiendo la defensa y la denuncia como herramientas pedagógicas (Sacavino, 2012). Es en ese sentido que se puede afirmar la distancia y la diferencia de enfoques que existe entre las prácticas educativas no formales y las que se dan en las instituciones escolares. Respecto a las prácticas de EDH en instituciones escolares, Gil y Jover (2008) afirman:

> En las experiencias sobre enseñanza de estos derechos que hemos llevado a cabo en centros escolares hemos observado que los profesores suelen ser muy imaginativos a la hora de plantear actividades apropiadas a los distintos niveles de enseñanza y áreas curriculares para realizar, por ejemplo, en el día de los derechos humanos. Sin embargo, declaran tener bastantes más problemas para incardinar tales actividades dentro de una intencionalidad educativa, manifestándose muy abiertos a cualquier sugerencia que pueda hacérseles al respecto. Esta dificultad les lleva a realizar actividades muy creativas, pero en las cuales la relación con los derechos humanos se suele producir en el nivel del contenido –por ejemplo, leer una poesía sobre los derechos, o hacer un mural con los artículos de la declaración Universal– pero no en el de la finalidad, es decir, se realizan sin tener muy claro qué es lo que se pretende conseguir concretamente con esas actividades como especificación del fin general de educar para los derechos humanos. Lo que falta es el paso intermedio entre la finalidad ético-política general de los derechos humanos y las actividades que se proponen. Ese paso intermedio es la determinación de la cualidad pedagógica de dicha finalidad que debe proyectarse intencionalmente en las acciones, y que no es independiente de la discusión sobre el sentido de esos derechos. (Gil & Jover, 2008, p. 237)

En una dirección similar, cuando Susana Sacavino (2012) se refiere a la EDH en América Latina nos recuerda que su énfasis se enmarca en un amplio proceso que involucra dinámicas de movilización y lucha para oponerse a distintas prácticas de vulneración de los DDHH. El autoritarismo, la violencia y la pobreza extrema conforman un eje de lucha importante que dinamiza la organización social y popular en América Latina, así como los procesos educativos alrededor de los DDHH, en tanto ellos son los que le otorgan un horizonte ético y político a las demandas de esas organizaciones, que en esencia le

reclaman al Estado su responsabilidad en la garantía y disfrute de los derechos que se ha comprometido defender y respetar ante el Sistema de Naciones Unidas.

Para el caso de Colombia, los procesos de afirmación educativa tienen relación con diversas organizaciones sociales, entre las que sobresalen en la década de los 80 y los 90 la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), el Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), el Instituto Popular de Capacitación (IPC), Dimensión Educativa, la Comisión Inter-eclesial de Justicia y Paz, entre otras no menos importantes. Para la primera década del siglo XXI, muchas de estas organizaciones mantienen una presencia activa en los procesos de defensa y de EDH, pero por la complejidad de la situación humanitaria del país emergen otras de vital importancia para este proceso, a saber: el Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE), la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN), La Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, el Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo (CCAJAR), la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES), la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), las cuales desde distintas perspectivas y necesidades siguen contribuyendo al proceso de defensa y educación de los DDHH con la intención de fortalecer los niveles de democracia y justicia, así como los niveles de respeto a la vida digna de las personas.

Todas estas experiencias, la mayor parte de ellas vinculadas a dinámicas de los movimientos sociales, han contribuido al desarrollo y la identidad de la EDH en Colombia, en la mayoría de los casos ligadas a procesos de educación no formal, desde el enfoque de la educación popular, y con una enorme repercusión en las instituciones escolares, tal y como lo pudimos constatar en otro trabajo, pues "[...] le permitió a diferentes actores de las instituciones escolares y académicas avanzar en el diseño de estrategias encaminadas a incorporar en los currículos, contenidos y temáticas relacionadas con el estudio, comprensión y práctica de los derechos humanos.(Agudelo, 2014a, p. 20).

Ahora bien, hoy la educación formal cuenta con instrumentos y políticas más definidas para la implementación de la EDH en las instituciones escolares, la cual es demandada por la

misma Constitución Política, diferentes leyes de la república, así como instrumentos propios del desarrollo escolar como es el Proyecto Educativo Institucional, los lineamientos curriculares, especialmente los de Constitución Política y Democracia (1998), Ética y Valores Humanos (1998) y Ciencias Sociales (2002), al igual que diferentes planes decenales de educación y hasta el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH, 2010) que tuvo su origen en las orientaciones del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). Sin embargo, a pesar del buen clima de desarrollo institucional y del desarrollo de políticas y programas de orden internacional y nacional que emplazan la EDH en el ámbito de las instituciones escolares, desde la década de los 90 se han presentado una serie de tensiones y dificultades que ponen en entredicho las intencionalidades y alcances de la EDH en la región, en el ámbito formal, así como en la educación popular y comunitaria.

Para Magendzo (2003) la EDH no cuenta con un terreno abonado para el desarrollo de sus finalidades, especialmente en los contextos de las instituciones escolares, entre otras razones, por la poca presencia de una pedagogía de los DDHH en los programa de formación de docentes, pues al igual que en las instituciones escolares, la mayoría del currículo lo ocupan los campos de saber disciplinar, seguidos de los campos de formación pedagógica, y en último lugar otros temas transversales, entre los cuales los DDHH no tienen un lugar significativo para la comprensión y uso por parte de los futuros docentes de la educación preescolar, básica y media. En la misma dirección de análisis, Giroux (2003), al examinar los programas de formación para maestros en el contexto norteamericano, plantea que estos:

> […] se han hallado, y siguen hallándose, completamente apartados de una visión y un conjunto de prácticas dedicadas al fomento de la democracia crítica y la justicia social. Una de las críticas que repetidamente se han expresado a los educadores que laboran dentro de la tradición liberal ha sido la de que, tal como existe actualmente, la educación para maestros rara vez enfrenta ni las implicaciones morales de la desigualdades sociales que se manifiestan dentro de nuestra actual forma de capitalismo industrial, ni las formas en que funcionan lasescuelas a manera de reproducir y legitimar estas desigualdades. (Giroux, 2003, p. 282-283)

Hacia una definición de la Educación en Derechos Humanos

Para efectos del desarrollo de esta exploración es muy importante precisar y definir lo que estamos entiendo y asumiendo por EDH, concepto amplio y complejo que no solo exige una precisión de orden conceptual, sino, además, una definición de orden ético y político, pues tal y como se ha venido presentado, los derechos también se explican desde diferentes corrientes (naturales, jurídicas, políticas, entre otras) que, en su conjunto, intentan manifestar y definir un camino y una propuesta que ayuden a aumentar los niveles de respeto y dignidad hacia las personas y al conjunto del género humano. En ese sentido, y antes de entrar a precisar el alcance de dichas definiciones/conceptos que interesan a este estudio, es importante aclarar también cuáles son las finalidades y los propósitos de la EDH, en tanto allí se puede definir su naturaleza ética y política y la manera como se relacionan con los procesos de formación docente y sus correspondientes prácticas pedagógicas en instituciones escolares y en distintas organizaciones sociales. A continuación se presenta una matriz que nos ayuda a resumir y precisar tanto los propósitos de la EDH como la manera en que es entendida por diferentes instituciones y actores sociales e investigadores en el campo.

Finalidades y definiciones de la EDH

DECENIO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDH (ACNUDH, 2004, pp. 15 -16)	
Finalidades, propósitos / objetivos de la EDH	a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; d) Facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre; e) Intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz.
Definiciones	La educación en la esfera de los derechos humanos puede definirse como "el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura

	universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes."[11]
INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS DE COSTA RICA. II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos (2003, p. 12)	
Finalidades, propósitos / objetivos de la EDH	El informe no precisa finalidades y propósitos.
Definiciones	La educación en derechos humanos se entiende […] como un proceso de adquisición de determinados conocimientos, habilidades y valores necesarios para conocer, comprender, afirmar y reivindicar los propios derechos sobre la base de las normas dispuestas en los distintos instrumentos internacionales en conexión con la normativa interna. Significa que todas las personas -independientemente de su sexo, origen nacional o étnico y sus condiciones económicas, sociales o culturales- tienen la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita: comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades; respetar y proteger los derechos humanos de otras personas; entender la interrelación entre derechos humanos, estado de derecho y gobierno democrático; y ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los derechos humanos y los principios democráticos. Entendemos este derecho a la educación en derechos humanos como parte del derecho a la educación y como condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos. Es común que la educación en derechos humanos sea circunscrita muchas veces a "capacitación en derechos humanos", que es apenas una faceta de aquella. El IIDH considera que la educación en derechos humanos es más bien un eje transversal del derecho a la educación que debería estar presente en lo sustantivo y metodológico y en todas las formas posibles de enseñanza formal e informal. Incluso debe estar presente en procesos culturales y en toda dinámica que incida en el reforzamiento y reformulación de patrones culturales. En esta medida el derecho a la educación en derechos humanos y la medición del grado de realización del mismo, es un asunto ligado pero distinto al monitoreo del derecho a la educación y se diferencia – como la otra cara de una moneda, del examen de la situación de la educación en general, asunto sobre el cual ya existen numerosos y detallados ejercicios de observación y vigilancia.
PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS (PLANEDH, 2010, p. 89)	

[11] Nótese en la definición ofrecida ACNUDH una orientación de tipo comportamental, en tanto concibe el proceso educativo como una labor de transmisión y de cambio de actitud, en la que, por lo demás, no se destaca el carácter conflictivo y político en que se da la EDH.

Finalidades, propósitos / objetivos de la EDH	El propósito principal del PLANEDH es que la EDH se incorpore y consolide en la agenda pública, centrada en la formación de sujetos activos de derechos, que contribuya a la consolidación del Estado Social de Derecho multiétnico y pluricultural y a la construcción de una cultura de derechos humanos en el país.
Definiciones	Acoge la definición de Jares (1999), que se cita en el siguiente apartado.
XESÚS JARES (1999, pp. 81 - 83)	
Finalidades, propósitos / objetivos de la EDH	***Objetivos Cognoscitivos:*** ✓ Comprender la noción de derechos humanos como un proceso histórico, expansivo e inacabado, identificando sus diferentes generaciones ✓ Reconocer el articulado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de otras declaraciones internacionales con ella relacionada. ✓ Entender la noción de derechos humanos relacionada con la de desarrollo, democracia y paz. ✓ Identificar las violaciones de los derechos humanos en nuestro país y en el mundo e indagar en sus causas y sus posibles alternativas. ✓ Conocer la labor de los organismos, colectivos, organizaciones no gubernamentales, personas, etc., que luchan en defensa de los Derechos Humanos. ✓ Comprender la dinámica y estructura del conflicto y la visión conflictiva de la sociedad, así como ejercitarse en las alternativas de resolución. ***Objetivos actitudinales:*** ✓ Apreciar los derechos humanos como uno de los avances sociales más importantes de la humanidad. ✓ Sensibilizar sobre la violación de los derechos humanos y suscitar compromisos de acción, individuales y colectivos, para su erradicación. ✓ Ser críticos con las alternativas violentas a los conflictos y favorecer procesos de resolución No violenta de los mismos. ✓ Sensibilizar sobre la necesidad de unas relaciones interpersonales y de una convivencia asentadas en los principios consagrados en los derechos humanos.
Definiciones	Concebimos la educación para los derechos humanos como un proceso educativo continuo y permanente, asentado en el concepto amplio y procesual de derechos humanos –como tal ligada al desarrollo, la paz, y la democracia-, y en la perspectiva positiva del conflicto, que pretende desarrollar la noción de una cultura de los derechos que tiene como finalidad la defensa de la dignidad humana, de la libertad, de la igualdad, de la solidaridad, de la

	justicia, de la democracia y la paz […]Como componente de la educación para la paz, la educación para los derechos humanos es una forma particular de educación en valores. En efecto, toda educación lleva consigo, consciente o inconscientemente, la transmisión de un determinado código de valores. Educar para los derechos humanos supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que son antiéticos, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la violencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc.
ABRAHAM MAGENDZO (2005, pp. 31-32 y 37-39)	
Finalidades, propósitos / objetivos de la EDH	[…] el cometido [objetivo] central de la educación en derechos humanos es la formación de un sujeto de derechos. Dicho cometido se lleva a cabo a través de los siguientes principios y acciones: ✓ El sujeto de derecho conoce los cuerpos normativos. ✓ El sujeto de derechos posee competencias lingüísticas. ✓ El sujeto de derechos es capaz de actuar en el mundo. ✓ El sujeto de derechos se reconoce como sujeto autónomo en el reconocimiento de los otros. ✓ El sujeto de derechos es una persona vigilante de los Otros
Definiciones	Se ha definido el termino de educación en derechos humanos a la práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollaren los individuos y en los pueblos, sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integralidad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y paz.En este marco, educar en derechos humanos en América Latina significa educar para el ejercicio de los derechos y en muchas ocasiones, esto implica a partir de la visión de los oprimidos, de los que nunca aprendieron a escribir, pero que fueron "alfabetizados en derechos humanos" por haber vivido en carne propia la violación de los derechos y haber tomado conciencia de esta práctica educativa para luchar contra la impunidad y por un estado de derecho

Tabla 1. Finalidades y definiciones de la EDH (*Elaboración propia)*

Como puede observarse en la matriz de principios y definiciones, la EDH atraviesa un proceso de esclarecimiento en busca de su propia identidad, la cual es pensada desde

diferentes campos de intención e intervención como son los organismos internacionales, las ONG, los educadores e investigadores en el campo, etc. Ese campo de experimentación y de disputa acoge elementos comunes que son esenciales para su configuración, pero también presenta algunos matices que marcan diferencias. En cuanto a los elementos comunes encontramos que se aspira a fortalecer una cultura de los DDHH en procura de defender la dignidad humana; que el acto educativo busca fortalecer las capacidades de los sujetos para la vivencia y defensa de sus derechos; y, que la EDH está ligada a la educación para la paz, los valores y la democracia, en tanto ella misma es un componente esencial y transversal del derecho a la educación.

Respecto a las diferencias que presentan estas definiciones, se evidencian algunas distancias entre la manera de entender la EDH como un conjunto de actividades de capacitación e información y asumirla como un proceso que involucra informaciones, cambios de actitud, acciones de reivindicación, sentimientos, entre otros elementos. De igual manera, se presentan matices cuando se asumen la EDH desde bases normativas dispuesta en los instrumentos internacionales y nacionales y desde las necesidades más sentidas de las comunidades que han sido víctimas de la represión y vulneración de sus derechos por parte de los Estados.

Si bien el marco de definición del concepto de EDH que establecen las diferentes instituciones y actores da cuenta del énfasis y de los intereses, tal y como los expresan las finalidades y objetivos, es importante señalar que para el conjunto de las acciones en EDH se acogen elementos de orden institucional y normativo, así como elementos que corresponden a las exigencias y demandas del contexto, obviamente con sus respectivos énfasis y matices. Teniendo en cuenta lo anterior, Flowers (2004, citado por Sacavino, 2012: 87-89), nos recuerda que existe por lo menos tres tipos de fuentes de definiciones, según actores implicados en la EDH: *Las agencias gubernamentales, incluyéndose aquí a las organizaciones intergubernamentales, a las agencias de la ONU y a las conferencias promovidas por esta; Las Organizaciones no gubernamentales (ONGs); y, las intelectuales universitarios y educadores.*

En cuanto a las definiciones de las agencias gubernamentales, Flowers (2004) sostiene que:

> […] las definiciones gubernamentales se caracterizan sobre todo por enfatizarla valoración de objetivos y resultados, especialmente de aquellos que preservan el orden y al propio Estado. Por tratarse de documentos legales, los cuales normalmente son elaborados por diplomáticos y especialistas en el área de la justicia, esas definiciones enfatizan en aspectos "derechos" de los derechos humanos. Es frecuente encontrar en dichos documentos expresiones propias de la educación en/para los derechos humanos para promover la paz, la cohesión social, en oposición a comportamientos y actitudes perturbadoras que atentan contra ellas. Palabras como "paz", "democracia", "tolerancia", "desarrollo", "justicia social"aparecen de forma privilegiada en dichas declaraciones. (Citado por Sacavino, 2012, p. 87)

Ahora bien, respecto a las ONG:

> [...] las definiciones formuladas por las ONGs también hacen hincapié en los resultados, pero desde un ángulo diferente. Si los esfuerzos de los gobiernos tienden a la preservación, los enfoques y esfuerzo de las ONGs tienden a la transformación: parte de la consideración de que la educación en derechos humanos es una herramienta para el cambio social, para limitar el papel del Estado, para proteger a las personas del poder del Estado y, en algunos casos, para permitir que el pueblo alcance el poder del Estado. Por todo esto, Flowers afirma que las ONGs reafirman y se involucran más directamente con el aspecto "educación" de la educación en derechos humanos. Las definiciones de las ONGs ponen en relieve expresiones como "poder", "empoderamiento", "conflicto", "protección", "defensa", "victimas", "violaciones", "oprimido", "opresor". Los enfoques de los que parten afirman el potencial de la educación en/para los derechos humanos para capacitar grupos vulnerables, de forma que puedan protegerse y reivindicar o exigir los derechos que les fueron negados históricamente. (pp. 87 - 88)

Finalmente, en cuanto a las definiciones del grupo de intelectuales, afirma que:

> En general, sus recomendaciones con respecto a los contenidos y a las metodologías se basan en concepciones de educación en derechos humanos que sostienen que la misma es un modelo ético de aplicación universal. En sus definiciones se destacan palabras como "principios", "normas", "parámetro", "valores" y "Moral", con lo que queda de manifiesto que dichos pensadores y educadores consideran los derechos humanos como un sistema de valores que se origina en necesidades humanas y que se aplica a toda la humanidad. Para este grupo la palabra que ha cobrado mayor importancia en la educación en derechos humanos, es lo "humano". (…) La esencia de las definiciones de este grupo es la ética y su referencia es el deber moral y la acción moral. En el ámbito de la educación formal, los educadores han demostrado especial preocupación sobre el lugar que ocupa la educación en derechos humanos en relación con otras formas de educación, mencionadas muchas veces en los currículos: educación para la paz, formación ética, educación para la ciudadanía, educación para la democracia. Surge, entonces, la problemática de la perspectiva a la que se subordina o la duda sobre qué perspectiva es más abarcadora. (pp. 88 - 89)

Si bien la clasificación que nos ofrece Flowers (2004, retomado por Sacavino, 2012) resulta interesante para ubicar tendencias generales de los diferentes actores sociales que intervienen en la EDH, es necesario aclarar que dicha clasificación no se puede asumir de manera determinante, en tanto los agentes arriba descritos pueden presentar matices que inclinen la balanza hacia un énfasis u otro o articulan énfasis de otros actores.

Ahora bien, el alcance y el desarrollo de la EDH depende de factores que le sean favorables a su condición, algunas de la cuales son señaladas por IIDH (2003) y que interesan a esta investigación:

> […] el derecho a contar con una educación en derechos humanos, tal como la definen el Protocolo de San Salvador y los demás instrumentos internacionales mencionados, es altamente dependiente de algunos factores, entre los cuales resultan muy importantes los siguientes: (i) que se hubieren adoptado las normas, internacionales y nacionales, que establecen este derecho y la obligación correspondiente y se estén desarrollando políticas públicas consistentes con tal condición; (ii) que los contenidos de derechos humanos se encuentren efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal y en otras actividades educativas no formales; (iii) que tales contenidos hagan parte de la formación de los docentes, de los jueces, del personal de la fuerza pública y otros agentes del Estado; y, (iv) que los textos escolares reflejen tales contenidos y no contengan referencias contrarias a los valores fundamentales como la equidad de género o la aceptación y respeto de la diversidad étnica. (p. 12)

Teniendo como referencia las características, similitudes, diferencias y tensiones que se dan al momento de concebir y conceptualizar la EDH, esta investigación adopta como referente central para leer e interpretar las prácticas de formación de las/os profesores en formación la postura que exhibe la definición del IIDH (2003) y la definición planteada por Magendzo (2005), en tanto se asume y se concibe que la EDH es fundamental para comprender la educción como derecho, en el sentido de que un sujeto que no ha sido educado en el conocimiento y procedimiento de los DDHH, difícilmente podrá desplegar ejercicios de movilización política que conlleven a reivindicación de sus condiciones básicas de dignidad. Esto significa, como afirma el IIDH, que la EDH hace parte del derecho a la educación, sin la cual dicho derecho es apenas una promesa por cumplir; Igualmente, asumimos con Magendzo que el objeto principal de la EDH busca desarrollar en los individuos y en los pueblos, sus máximas capacidades como sujetos de derechos y construir

con ellos las herramientas y elementos para hacerlos efectivos, en tanto la defensa de los DDHH es en sí misma un proceso educativo.

Luego de este breve recorrido por el origen y evolución del concepto de EDH, detengamos en identificar el sentido y las características del sujeto de derechos y las relaciones y tensiones que dicho concepto comporta al momento de relacionarlos con los procesos de formación docente en las facultades de educación.

1.1.4 Aproximación a las categorías de sujeto, subjetividad política y sujeto de derechos.

Para abordar el conjunto de nociones que se desprenden de este apartado se hará una presentación de los conceptos *sujeto, sujeto de derechos, subjetividades políticas y formación docente,* por separado, en tanto la comprensión de cada uno de ellos nos permitirá contar con el suficiente acerbo teórico para comprender los problemas asociados a la formación del licenciado de ciencias sociales en DDHH y su constitución como sujetos de derechos en el marco de las prácticas pedagógicas que le demanda la enseñanza de las ciencias sociales en ámbitos educativos formales y no formales. Si bien el objeto de análisis de esta investigación no abordará los desempeños profesionales de los docentes de esta área, sí se tendrán en cuenta las prácticas pedagógicas que llevan a cabo en el marco de su formación, toda vez que en esas prácticas es posible rastrear la presencia y discurso de los DDHH como intencionalidad ética, política y jurídica, así como los obstáculos que se presentan para su adopción.

En primer lugar, abordaremos la categoría ***sujeto*** que ha sido entendida como una categoría propia de la modernidad, acuñada y desarrollada por las ciencias sociales, principalmente por disciplinas como la filosofía, la sociología, las ciencias políticas, entre otras no menos importantes, desde finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, pero que recoge la esencia de pensadores de siglos anteriores, tales como Descartes y Kant. Al respecto, autores como Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) nos recuerdan que:

> En el imaginario moderno, para definir al "sujeto" se pone toda la fuerza en su razón y en el lenguaje con que se nombra lo que pasa por la razón. (…) De acuerdo con Maffesoli (2004), este sujeto de la modernidad, representado de manera clásica por Descartes o por Kant, es definido desde los supuestos de separación, substancialismo e ideal de perfección. El sujeto racional abstracto separado del otro, del mundo, de sus propias mediaciones, deviene en sujeto vacío, sin historia, sin concreciones. El sujeto racional sustancial es sujeto cosificado, objetivado, alienado, que pierde su historicidad, su acción, su impermanencia, su transformación. El sujeto racional que se define desde ideales de perfección pierde su propia naturaleza tensional, conflictiva, vital, compleja. (2008, p. 26)

En esa misma línea de tratar de aclarar el papel que desempeñó el sujeto de la modernidad y la manera como se asumió, encontramos el trabajo de Martínez (2008) quien nos aclara algunos puntos críticos.

> Hablar del sujeto político en la modernidad, siempre remite al "soberano" capaz de situarse por encima de los intereses particulares con el propósito de mantener un orden social, integrado, racional y universal. Al transferir el poder, el individuo hobbesiano renuncia y cede a un soberano la totalidad de sus derechos políticos. El individuo-persona, entendido en su sentido jurídico, es enajenado al derecho y al Estado, sus acciones entran a hacer parte de una totalidad que le asigna una gama de roles y funciones a la cual no puede escapar sin arriesgar la vida y la libertad (Múnera, 1994) Con Locke, (…) el individuo actúa como sujeto político solo en el proceso contractual, una vez establecido el pacto social que da lugar al gobierno de las mayorías, el poder constituido –El Estado- se estable como único detentor de la soberanía política, e implica la renuncia de cada uno a su poder natural. (Martínez, 2008, p. 73)

Esa representación del sujeto clásico de la modernidad entró en una profunda crisis como consecuencia de la emergencia de elementos de orden subjetivo como el sentimiento, el afecto, el deseo, el gusto por la estética y la recuperación de la identidad personal, más allá de las identidades políticas y económicas establecidas por el Estado-nación y por las ideologías políticas y religiosas que se impusieron a lo largo de los últimos cuatro siglos. Ese cambio de concepción es descrito por Touraine (1997) como un desgarramiento que amenaza el proyecto moderno, una *desmodernización*, que abrió paso a la configuración de un nuevo sujeto que ya no se encuentra determinado por la razón y por la idea de progreso como un discurso ilimitado que conduce a la libertad del sujeto; por el contrario, debe buscarse, según Touraine (1997), apelando al sujeto personal, capaz de combinar su participación en el universo técnico y económico, con la movilización de una identidad cultural y personal.

Es precisamente la emergencia del sujeto personal como resultado de la crisis anteriormente anunciada, la que posibilita la pregunta por el sujeto de derechos, en tanto este nuevo sujeto no depende única y exclusivamente de las instituciones del Estado moderno y su discurso moralizador para el disfrute de su condición identitaria, depende también de su capacidad para exigir y reclamar el respeto a la diversidad y a su dignidad como ser humano, exigencia que se va trasladando a otros sujetos con los cuales interactúa para hacer parte de colectivos sociales que no son homogéneos. Así, es posible inferir que el sujeto al que nos referimos es aquel que se piensa así mismo, aquel que es capaz de reconocer el momento histórico que está viviendo y que, además, reconoce en las relaciones y prácticas sociales la presencia del poder-saber que genera ordenes de regulación o emancipación y frente a los cuales el sujeto adopta posturas y reacciona frente ellas. Es decir, es un sujeto que tiene conciencia de sí mismo y de su inmersión en distintos dispositivos de poder.

El sujeto para llegar a esa condición requiere de un ejercicio consciente de reflexividad que le posibilita alcanzar un nivel de subjetivación, que en palabras de Touraine (1997, p. 72) se entiende como la construcción del sujeto por la búsqueda de una felicidad que solo puede nacer de la recomposición de una experiencia de vida personal autónoma, que no puede ni quiere elegir entre la globalización, presente por doquier, y la identidad". Lo anterior nos indica que el sujeto producto de la crisis de la modernidad es un sujeto que se caracteriza por su capacidad para tomar distancia de los grandes meta-relatos de orden religioso, político, ideológico y económico, pues asume y entiende que esos discursos cobran sentido en la experiencia personal y colectiva y que son reelaborados a partir de posturas morales y políticas que resisten al discurso global que desconoce al protagonista de la experiencia como un productor de saberes y de sentidos.

Por lo mismo, el sujeto adopta una serie de características que lo hacen diferente del sujeto enajenado y marcado por el pensamiento científico y racionalista, en el cual el sujeto aparece como pieza clave de la racionalidad instrumental, en tanto sirve a la consolidación del Estado-nación, a su propuesta identitaria absoluta y a su proceso productivo orientado por los fines del mercado. En cuanto a la consolidación del Estado nación y su vínculo con el sujeto moderno, Ruiz (2011) nos recuerda que:

> La nación pasa de ser algo que unos cuantos poseen y controlan para ser algo de lo cual todos participan, una entidad construida y significada por hombres nacidos en un territorio específico. La

> nación moderna define así dos tipos de fronteras, una física: sangre y tierra, y otra simbólica: ciudadanía. La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 instituye una relación entre individuo y Estado, entre grupos sociales organizados –sociedad civil– y el Estado. El ciudadano nacional alcanza concreción en el reconocimiento de un orden institucional y en la presencia de límites normativos claramente definidos. (2011, pp. 24 - 25)

Es precisamente frente a ese orden institucional y frente a los límites normativos impuestos por el Estado-nación que el sujeto reacciona. Esa forma de reaccionar le asigna otra característica, en tanto este nuevo sujeto está determinado por la capacidad y el deseo de construcción de sí a partir de los procesos de subjetivación que le van definiendo una forma de ser y de estar en el mundo, característica que es dinámica, conflictual y cambiante, marcada por lo que Touraine (1997) denomina: *voluntad de individuación*. Esa capacidad de individuación lo lleva a reafirmar su propia identidad personal y colectiva, así como el desarrollo de aspiraciones de orden político, cultural, espiritual que lo empoderan como sujeto autónomo en el conjunto de la sociedad política. Para Touraine,

> El sujeto no es una simple forma de la razón. Solo existe al movilizar el cálculo y la técnica del mismo modo que la memoria y la solidaridad, y sobre todo al combatir, indignarse, esperar, inscribir su libertad personal en las batallas sociales y las liberaciones culturales. (1997, p. 67)

Esta línea de comprensión nos indica que el sujeto que emerge de la crisis de la modernidad es un sujeto que busca y reafirma su propia identidad, pero que también se inscribe en las luchas sociales y culturales que le dan estatus de libertad; condición que alcanza en la medida en que se vincula con otros en procesos de lucha que reafirman tal condición.Sin embargo, Foucault (1991), nos recuerda que el concepto *sujeto* es inacabado y que su proceso de construcción en la modernidad ha tomado dos acepciones, que es importante precisar.

> Existen dos significados de la palabra sujeto: sujeto a alguien por el control y la dependencia, y el ligado a su propia identidad por una conciencia o un autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga o crea sujeto para. (Foucault, 1991, p. 60)

Estas dos formas de entender el sujeto en la modernidad dan cuenta de una tensión permanente entre el sujeto sujetado por el Estado-nación, a partir de un relato sustentado en la razón y el sujeto determinado por su proceso de conciencia que busca alejarse de los

instrumentos que lo enajenan y lo invisibilizan como actor social, a partir de su identidad y de sus propios intereses. Tal diferenciación resulta interesante para el desarrollo de esta investigación, toda vez que la pregunta por la formación del sujeto de derechos en el contexto de las facultades de educación y de los programas curriculares de ciencias sociales nos remite a otras preguntas referidas al tipo de sujeto que se gesta en estos programas de profesionalización pedagógica, es decir, son sujetos *sujetados* al diseño instrumental de las políticas públicas de formación docente o son sujetos conscientes que construyen su propia identidad pedagógica y se resisten a la racionalidad técnico-instrumental que les ofrece el Estado para su desempeño como profesionales de la enseñanza de las ciencias sociales. Con relación a lo anterior, es necesario recordar que otra de las características del sujeto que emerge de la crisis de la modernidad está asociada a la necesidad de entender al sujeto como un actor social, un actor de su propia historia. (Touraine, 1997)

Alfonso Torres (2006) nos recuerda que un sujeto social es *"*es un núcleo colectivo que, compartiendo una experiencia e identidad colectivas, despliega prácticas aglutinadoras (organizadas o no) en torno a un proyecto, se convierte en fuerza capaz de incidir en las decisiones sobre su propio destino y de la sociedad a la cual pertenece". (2006, p. 97).Estos rasgos nos ayudarán a precisar qué tanto el sujeto que se encuentra en un proceso de formación para el desarrollo profesional de la enseñanza de las ciencias sociales ha logrado construir una experiencia identitaria-colectiva y qué tanto sus prácticas pedagógicas y sociales, a través de experiencias de organización estudiantil o a través de las prácticas pedagógicas, tienen la capacidad de reorientar su condición como sujeto social e incidir en la transformación de los problemas asociados a la educación y a las dinámicas sociales en las que participa. En esa perspectiva, Zemelman (1992) afirma:

> El sujeto, más que una organización unificada, se expresa en una identidad colectiva. Esta supone la elaboración compartida de un horizonte histórico común y la definición de lo propio (el nosotros) en relación de oposición a lo que se reconoce como ajeno (los otros) […]. De esta manera, lejos de ser un agregado de individuos, se convierte en un espacio de reconocimiento común que trasciende a cada uno de ellos. (1992, p. 15)

Teniendo como referencia los elementos que acabamos de describir, detengámonos en describir y analizar la categoría ***subjetividad política*** como un elemento constituyente en

los procesos de pensamiento y acción del sujeto que emerge a partir de ejercicios de reivindicación y empoderamiento social. La construcción de la subjetividad política pasa necesariamente por un proceso de identificación del individuo con uno o más colectivos sociales de referencia. Ese proceso de construcción, además de la identidad, requiere de otros elementos, que según Ruiz & Prada (2012) son la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección.

En cuanto a la identidad, estos autores afirman que "la apelación al recurso de la identidad comporta una dimensión fuertemente política expresada en la idea de la ciudadanía, la cual presupone la existencia y perdurabilidad de la estructura del Estado-nación". (Ruiz y Prada, 2012, p. 45). Al interrogarnos por la identidad de los docentes en formación, y su constitución como sujetos de derechos, necesariamente debemos interrogarnos por la dimensión política, pues como se afirmó antes, la educación y el ejercicio de la docencia son actos eminentemente políticos, por eso en la presente propuesta la pregunta por la formación del sujeto de derechos a partir de lugar que ocupan los DDHH y su educación en la formación de licenciados en ciencias sociales, este cruzada por la identidad política que construyen, es decir, por las marcas que deja en los estudiantes ese proceso de formación en una facultad de educación para su desempeño profesional. Al respecto, Freire (2010) nos recuerda que:

> La lucha de los profesores en defensa de sus derechos y de su dignidad debe ser entendida como un momento importante de su práctica docente, en cuanto práctica ética. No es algo externo a la actividad docente, sino algo intrínseco a ella. El combate a favor de la dignidad de la práctica docente es tan parte de ella misma como el respeto que el profesor debe tener a la identidad del educando, a su persona, a su derecho a ser. (Freire, 2010, p. 64)

Si acogemos la propuesta de Freire es fácil entender que el proceso de formación docente, y su correspondiente práctica pedagógica, necesariamente implica y demanda un ejercicio político orientado por la identidad del sujeto, identidad que se gesta en el ejercicio de conocimiento de sí mismo, en diálogo con otros que hacen parte de su identidad colectiva (hacerse maestro).Esa identidad política, a través del ejercicio que se gesta en el proceso de formación y en las prácticas pedagógicas, es posibles de conocer y de desvelar a través de la narración, es decir, en la medida en que los docentes cuenten sus historias se puede

entender el sentido y el alcance de sus intenciones formativas, a partir de las cuales se infiere el desarrollo y el alcance de su formación como sujeto de derechos. Para Ruiz & Prada (2012):

> La narración es la posibilidad que tenemos de contar historias mediante las cuales le damos a nuestras vidas una orientación en el tiempo. La narración, entonces, nos permite comprendernos y hacernos sujetos históricos, a la vez que nos abre a la idea de proyecto, de ir más allá de las circunstancias del presente y de los aconteceres de la vida cotidiana. (p. 50)

En consonancia con la identidad y la narración surge la memoria como acto que resignifica el papel del sujeto, a partir de la mirada crítica a los acontecimientos históricos que han marcado su vida como sujeto social y político. Pensarse como sujeto de derechos en el contexto del ejercicio social y conflictivo de la docencia implica analizar el papel que han cumplido los maestros en el desarrollo de la sociedad, a partir de la formación de nuevos ciudadanos, en las dinámicas que se dan en las instituciones escolares. La memoria, como sedimento de las vivencias, sostienen estos autores, resulta esencial para entender la subjetividad política y su proceso de incorporación a la identidad por medio de la función narrativa.

Para entender cómo se da el proceso de formación de los docentes de ciencias sociales, como sujeto de derechos, necesariamente tendremos que apelar al recuerdo, no solo de las vivencias en la facultad, también de sus vivencias en la vida personal, familiar, comunitaria, etc. Este proceso de recordar es el que nos permite reconocer las marcas más importantes que determinan nuestras vidas y a partir de las cuales forjamos una identidad que nos permite recordarnos y asumirnos como sujetos con una historia. Esta historia no es solo una historia individual, es una historia que se gesta con otros que han compartido y que han influenciado nuestra existencia como sujetos sociales. No solo se piensa el proceso de formación vivido en una facultad a partir de las marcas y las experiencias de orden personal. Ante todo, se piensa el proceso a partir de los acontecimientos vividos en grupo, pues se entiende que la educación como acontecimiento social y político tiene una profunda relación con las dinámicas y conflictos sociales que determinan la vida de los jóvenes estudiantes, así como las relaciones de saber-poder que enmarcan la función social de la educación.

En esa perspectiva de análisis, otro de los elementos que se conjuga para entender la subjetividad política tiene que ver con el posicionamiento, el cual se entiende como el

> […] movimiento existencial que convoca al otro, que involucra al otro, que resiste el juicio simplificador del otro y le exige reconocimiento, que nunca renuncia a la persuasión de la palabra, de la mirada, del gesto. Por ello posicionarse en el mundo es un acontecer profundamente político, implica un ámbito relacional: nos posicionamos ante otros, con otros, por otros, a propósito de los otros. Enlaza formas de identificación, narración, memoria y proyección de la vida en común y de la singularidad desde donde comprendemos y valoramos los hilos que la tejen. El posicionamiento es lo que permite que nuestra subjetividad política se apoye en los aprendizajes del pasado sin que ello implique clausurar el sentido de la experiencia del porvenir. Es la capacidad de plantearse en un lugar desde donde se pueda contemplar la novedad y desde donde se intenta comprender la diferencia. Por ello es, al tiempo, autoafirmación y apertura. (Ruiz y Prada, 2012, p. 75)

A partir del posicionamiento como elemento constitutivo de la subjetividad política, podemos entender el lugar de la memoria, en tanto posicionarse como sujeto social implica acudir a las marcas de nuestra existencia que han definido nuestra identidad y, a partir de la cual adoptamos una postura de orden ético y político que nos permite actuar en el mundo con un discurso y unas acciones que nos comprometen con una manera específica de entender la sociedad, la educación, y el papel de los docentes en la reconstrucción de la sociedad.

Obviamente, los elementos anteriormente mencionados (identidad, narración, memoria y posicionamiento), en la propuesta de Ruiz y Prada, no pueden ser entendidos sin la proyección, es decir, la capacidad del sujeto de actuar en el contexto que le demanda unas respuestas en permanente construcción y mediatas. Esto significaría que la proyección que adelanta el sujeto docente en formación a través de sus prácticas pedagógicas y de sus procesos organizativos se asume y se entienden como parte del proceso de formación docente. En relación con la proyección, para Ruiz & Prada (2012)

> Pensar-vivir la subjetividad hoy implica hacer posible plantear sueños realizables, que partan del reconocimiento de lo propio en tensión con lo extraño; que recuperen las memorias para rastrear aquello que es susceptible de constituir, un horizonte de expectativas; que saquen del olvido aquello

> que otros o nosotros mismos depositamos bajo el supuesto de que no era importante, creyendo que sólo era plausible recordar `lo correcto´ (¿quién, qué instancias han determinado los márgenes de tal `corrección´?); que enfrenten con la memoria y el olvido lo que se convierte en trauma, en impulso de repetición; y, sobre todo, asuman como propia la historia como espacio de posibilidades (2012, p. 80)

Los sueños realizables, personales y colectivos solo son posibles en acciones o en ejercicios de proyección que ponen a prueba nuestras intencionalidades políticas, en tanto el sujeto político que no actúa, que no pone a prueba sus capacidades, difícilmente será consecuente con su identidad, con su narración, con sus deseos de transformación. Por eso, Ruiz y Prada (2012) al proponer los cinco elementos que se han venido presentando, nos recuerdan que:

> la idea de la formación de la subjetividad política […] implica, exige el reconocimiento de que se es sujeto sólo en la medida en que existe un horizonte moral de las acciones y decisiones y en la medida que este sujeto es un sujeto de derechos. Ninguna forma de identificación social está autorizada para obviar esta construcción histórica, social y cultural. (2012, p. 27)

Esta postura es un aporte importante al desarrollo de la presente investigación, en tanto la indagación por el sujeto de derechos que se forma en los programas de licenciatura en ciencias sociales no se aparta de la pregunta por el horizonte moral que se forja en el proceso de formación docente, aspecto que será fundamental para ver el impacto de dicha formación en su constitución como sujeto de derechos. Ahora bien, al explorar otras nociones/definiciones sobre la categoría subjetividad política, encontramos que Castoriadis (2004) nos precisa que "En la subjetividad humana hay reflexividad en sentido fuerte, que implica la posibilidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto explicito, independiente de toda funcionalidad." (p. 102). Si bien este planteamiento no se distancia de la reflexión ofrecida por Ruiz y Prada, aquí encontramos de novedoso que la acción desplegada por el sujeto es una acción consciente y definida que se constituye en un horizonte de sentido para sus vidas. Otra mirada complementaria a la noción subjetividades políticas nos la ofrece Rauber (2006) cuando nos precisa que:

> […] el constituirse sujeto de la trasformación supondría entonces la capacidad de articular todos los fragmentos sobre la base de nexos compartidos, asumiendo el respeto a las diferencias de cada cual, su identidad, articulando problemáticas, identidades y aspiraciones en aras de la conformación de un

> proyecto común, fortaleciendo y potenciando el poder acumulado sectorialmente hasta constituirlo en fuerza y voluntad colectiva coaccionada (Rauber, 2006, p. 119)

Si bien la mirada de Rauber se refiere a los sujetos colectivos articulados a organizaciones o movimientos sociales, no podemos desconocer que el sujeto docente, en formación o en ejercicio, tiene como uno de sus principales nichos de formación, realización y movilización política los espacios de reflexión en torno a las problemáticas sociales. Esto demandaría una mirada rigurosa a los procesos organizativos que se gestan al interior de las facultades y el impacto de los mismos en la formación del licenciado de ciencias sociales como sujeto de derechos.

Ahora bien, los elementos para conformar un proyecto común, a partir de la acción proyectada, deben considerar otros aspectos, que en palabras de Alvarado *et al* (2008) son una especie de tramas que definen la subjetividad política y que podrían ser: la autonomía, la conciencia histórica y la posibilidad de plantearse utopías, la reflexividad, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración del espacio público como escenario de realización de lo político y la negociación del poder. Teniendo en cuenta la anterior hipótesis, este grupo de investigadores concibe la subjetividad política del siguiente modo:

> […] La subjetividad política se realiza finalmente en el campo del actuar, de la existencia en la vida cotidiana que deviene mundo y deviene en el mundo; actuar entendido como acción vivida y narrada, como prácticas humanas y sociales que son siempre con otros para el logro de lo construido, 'sentido común' que siempre es plural. Según Arendt (2002), la vida política se da siempre en el entre nos, pues la acción siempre depende de la presencia de los demás, por esto hay un vínculo entre actuar y estar juntos y por esto la praxis requiere de la pluralidad de una comunidad que habita un espacio público. No quiere decir que la acción siempre tenga que ser colectiva; lo que se trata de afirmar es que la acción vivida y narrada no significa nada si no hay quien juzgue lo que se dice y hace, si no afecta a alguien, si no transforma las condiciones o las tramas de relación y poder de alguien, si no es apropiada y recordada por una comunidad plural o comunidad pública. La reflexividad apunta a la ampliación de la dimensión política de la subjetividad por cuanto implica una ubicación de la interacción humana en la esfera de lo público, en la que puede definirse el 'sentido común' como pluralidad de intereses, pensamientos y voluntades de acción. (Alvarado et al, 2008, p. 31)

Ahora bien, una vez caracterizados y definidos los conceptos de sujeto y subjetividad política, adentrémonos ahora en la caracterización y definición de la noción ***sujeto de***

derechos, la cual no puede ser entendida sin los aportes de las categorías anteriores porque el sujeto que se asume digno, libre y autónomo es un sujeto político consciente, capaz de intervenir en los asuntos de su propio interés, así como en los de interés común y en las problemáticas que afectan sus derechos. Cuando Paul Ricoeur (1994) en su texto *Lo justo* se pregunta "¿Quién es el sujeto derechos?" necesariamente se remite a la transición que se da del *sujeto capaz* al sujeto pleno de derechos, lo cual significa que para responder a su pregunta primero tratará de aclarar quién es el sujeto capaz o el sujeto con capacidad.

Entre las características atribuidas por Ricoeur al sujeto de derechos se encuentra la idea de que el sujeto tiene la capacidad de imputar/atribuir/inculpar, así mismo a otros agentes, la responsabilidad de las acciones cuando las mismas son juzgadas como alejadas de la idea de *bien* o de *obligación*, de acuerdo a ciertos parámetros morales o éticos. Es posible, entonces, inferir que el sujeto de derechos es aquella persona capaz de distinguir, denunciar, responsabilizar, enjuiciar y exigir reparación cuando un agente estatal, privado o un ciudadano perteneciente a una comunidad se ha distanciado de esa idea de bien y de obligación que le demanda un estatuto orientador y normativo como los derechos humanos. Esa misma capacidad de enjuiciar a los otros es atribuible a uno mismo, en tanto el estatuto moral que ha asumido el sujeto le demanda una serie de responsabilidades en el plano personal y colectivo. Respecto a lo anterior, Ricoeur, después de aclarar quién es el sujeto capaz, se pregunta:

> ¿Qué le falta al sujeto capaz del que acabamos de recorrer los niveles de constitución para ser un verdadero sujeto de derecho? Le faltan las condiciones de actualización de sus aptitudes. Estas tienen necesidad de una mediación continua de formas interpersonales de alteridad y de formas institucionales de asociación para poder llegar a ser poderes reales a los que corresponderían derechos reales. (1994, p. 43)

Ello significa que el sujeto de derecho tiene una aptitud de reconocimiento hacia el otro, es decir con quien construye la otredad en el ámbito de lo público y que es capaz de reconocer que a través de las relaciones interpersonales puede gestar procesos de empoderamiento[12], en tanto puede desplegar acciones que le permitan ser reconocido y respetado en sus

[12] Kabeer (1998), citado por Graciela Vélez (2008, p. 86) afirma que el concepto de "empoderamiento", significa poder desde adentro. Las estrategias de empoderamiento desde adentro, implican la reflexión, el análisis y la evaluación de lo que hasta ahora se dado por supuesto para así poner al descubierto las bases socialmente construidas y socialmente compartidas de problemas aparentemente individuales.

derechos fundamentales; por eso la aptitud de alteridad y la capacidad de asociación son dos características que ayudan a definir quién es el sujeto de derecho. Ese ejercicio de la alteridad y de la asociación con otros semejantes, necesariamente nos vincula con la idea de la identidad narrativa, en tanto el sujeto es un ser de discurso y de acción y lo que enuncia tiene que ver no solo con su identidad sino también con los acuerdos comunes que ha construido con otros. En ese sentido, Ricoeur nos habla del papel de la enunciación en la formación del sujeto de derechos:

> La enunciación, en consecuencia, es al menos un fenómeno bipolar, que religa un yo y un tú, donde los lugares pueden ser cambiados, sin que las personas *d*ejen de ser insustituibles. (…). Este pleno dominio contribuye al surgimiento de un sujeto de derecho en la forma siguiente: como yo, el otro puede designarse a sí mismo en tanto que yo cuando habla. La expresión "como yo" anuncia ya el reconocimiento del otro como mi igual en términos de derechos y deberes. Dicho esto, vemos seguidamente que este análisis donde el otro figura solamente como un tú queda truncado. (1994, p. 44)

De este modo, se puede interpretar que los derechos humanos como institución del lenguaje, enmarcan y orientan las relaciones de la tríada (yo, tu, él/ella) a partir del diálogo, el cual no sólo sirve para el recogimiento del otro como un igual a mí, sino que ayuda a mediar y comprender la relaciones de tensión y conflicto que se presentan en los procesos de interacción social y política. Por eso los DDHH implican la adopción de responsabilidades.

> La capacidad de designarse a sí mismo como el autor de sus propias acciones se inscribe, en efecto, en un contexto de interacción donde el otro figura como mi antagonista o mi adversario, en relaciones que oscilan entre el conflicto y la interacción. (Ídem)

Podemos derivar que otro aspecto que caracteriza al sujeto de derechos es su capacidad de acción a partir de una identidad, unas intenciones y unos códigos morales que lo llevan a responsabilizarse de sus actos, es decir, un sujeto que es capaz de designarse como autor de sus propias acciones, lo cual significa que se hace cargo de sí mismo y responde por las consecuencias de sus actos, en especial, cuando se afecta o se limita la integridad personal o colectiva de otro. En ese sentido, el sujeto de derecho para Ricoeur es "un sujeto capaz, capaz esencialmente de imputación ético-jurídica." (p. 45) y esa imputación se da primordialmente en el espacio público, el que Hannah Arendt (citada por Ricoeur, 1994, p.

46) llama “espacio público de aparición” el cual puede ser entendido como el ejercicio político que le posibilita al sujeto de derecho la realización de las potencialidades humanas, entre las cuales se encuentra el “*poder a la fuerza común que resulta de este querer vivir juntos*”.

Ahora bien, en consonancia con los elementos anteriores que caracterizan al sujeto de derechos desde la perspectiva de Ricoeur, encontramos que Magendzo (2005, p. 37) al referirse a los objetivos de la EDH afirma: “En mi opinión, el cometido central de la educación en derechos humanos es la formación de un sujeto de derechos”. Ese proceso formativo entraña las características principales que definen al sujeto desde la perspectiva de los derechos humanos.

La primera característica que le asigna Magendzo al sujeto de derechos es el *conocimiento de los cuerpos normativos*, en tanto “conocer los cuerpos normativos y las instituciones ligadas a la protección de los derechos, no es un conocimiento académico sino uno que confiere mayor posibilidades de acción y por tanto mayor poder para intervenir en la defensa de los derechos propios y de los demás”. (2005, p. 37).De lo anterior podemos colegir que el sujeto de derechos, en buena medida, es el que cuenta con el conocimiento jurídico y conceptual, así como con las herramientas necesarias para evitar que se vulneren sus derechos y el de los demás o para denunciar y reivindicarlos si estos ya han sido vulnerados. No se concibe al sujeto de derechos sin la capacidad necesaria para defender su dignidad y la de los demás.

Una segunda característica asignada por Magendzo, tiene que ver con que *el sujeto de derechos posee competencias lingüísticas;* por lo que el sujeto de derechos es un ser que es consecuente con la idea de los DDHH y por eso usa su lenguaje para cuestionar y denunciar a quien vulnera su dignidad y la de otros. A manera de ejemplo, el autor precisa:

> El sujeto de derechos tiene la capacidad de decir “NO” con autonomía, libertad y responsabilidad frente a situaciones que comprometan su dignidad. Tiene el poder de no aceptar demandas arbitrarias, indebidas y extralimitadas que menoscaban sus derechos. Tiene el derecho a escoger y en esa medida a decir “esto no es aceptable para mí”, a manifestar con argumentos “esto me denigra y por lo tanto lo rechazo” y de esta manera afirmar su dignidad como persona. (2005, p. 38)

La tercera característica que define al sujeto de derechos es la *capacidad de actuar sobre el mundo*, en tanto no se puede concebir a un defensor de los DDHH sin que se movilice por la promoción y defensa de los atributos que le confieren dignidad a las personas. En ese sentido Magendzo sostiene que el sujeto de derechos "Es capaz de tejer su futuro, de autoafirmarse y autoestimarse, de `pararse sobre sus propios pies´, de situarse como ciudadano en su sociedad, comprometido con el bien común, con lo `público´". (2005:39)

La cuarta característica que define al sujeto de derechos, según Magendzo, tienen que ver con la capacidad que este tiene de *asumirse autónomo en el reconocimiento de los otros.* Dicha capacidades, de modo complementario, entendida por Cortina (1996, p. 73) de la siguiente manera: "Y `autonomía', en el sentido moderno del término, no significa `hacer lo que me venga en gana´, sino optar por aquellos valores que humanizan, que nos hacen personas, y no por otra cosa."

Finalmente, el sujeto se caracteriza por *ser una persona vigilante de los otros*, frente a lo cual Magendzo nos relata el sentido de esta premisa: *"*Porque he sido educado en el `Otro´, las violaciones me hieren. Ya nadie volverá la cara y dirá: `esto no me concierne a mí´, `no es asunto mío´, `no hay que inmiscuirse en asuntos ajenos´, `yo cuido de mis derechos, de mis miedos, de mis tormentos, que ellos cuiden de los suyos´. Ahora estoy al cuidado del `Otro´."(2005, p. 40). Al respecto Guillermo Hoyos nos recuerda "que una cultura de los derechos humanos se logra más con base en fortalecimiento de la sensibilidad moral de las personas, que con destrezas argumentativas y principios universales obligantes." (Hoyos, 2012, p. 59)

Las posturas y propuestas de Ricoeur (1994) y Magendzo (2005) coinciden en que el sujeto de derechos además de ser un sujeto con capacidades para conocer, argumentar y actuar, es un sujeto sensibilizado y comprometido con otros sujetos, que sin ser semejantes a él comparten una misma condición en tanto seres humanos, la cual no puede ser negada y afectada por el simple hecho de ser diferentes desde el punto de vista cultural y político. Ante la imperiosa necesidad de formar sujetos de derechos que hagan viable y posible la propuesta de los DDHH, a partir de las características que definen al sujeto de derechos, es importante destacar que la educación cumple un papel determinante y por eso debe afirmar

entre sus múltiples intenciones la formación de sujetos de derechos. Desde esa exigencia, Candau (2005, citada por Sacavino, 2012) sostiene:

> Ser sujeto de derechos implica reforzar en la vida cotidiana, a través de prácticas concretas, la lógica expansiva de la democracia, afirmar el principio y el derecho de la igualdad, establecidos en la esfera jurídica y política y hacer extensiva esa dinámica igualitaria a las diversas esferas de la sociedad. Formar la conciencia de ser sujeto de derechos significa también poder desarrollar, en la práctica y en la construcción de la ciudadanía, la articulación de los derechos de igualdad con los de la diferencia, así como los derechos individuales con los derechos colectivos. (2005, p. 92)

1.1.5 Aproximación a la categoría formación de profesores

Una vez explicitadas las nociones de sujeto, subjetividad política y sujeto de derechos, nociones por demás profundamente imbricadas, es necesario para el desarrollo de este estudio referirnos a la categoría **formación docente**, en tanto son los escenarios de formación de maestros, como los de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital, donde se rastreará y buscará comprender el lugar que tienen los DDHH y su educación en la formación de licenciados de ciencias y sociales y cuál es el alcance de la formación de los docentes como sujetos de derechos.

Iniciemos esta reflexión citando la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) que en su artículo 109 precisa que la formación de educadores tendrá como fines generales:

- ✓ Formar un educador de la más alta calidad científica y ética
- ✓ Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador
- ✓ Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico
- ✓ Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Puede decirse, por tanto, que el Estado y la sociedad colombiana siempre han esperado que sus docentes sean formados con las más altas calidades humanas, científicas, culturales y éticas, pues en ellos recae la responsabilidad de la formación ciudadana de los niños y los jóvenes colombianos. Dentro de esas calidades humanas y éticas se esperaría que los DDHH actúen como un soporte importante de la formación, aspiración que compromete el

fortalecimiento de la democracia, la justicia y la convivencia en nuestro país. Pero antes de caracterizar al docente y las funciones de su desarrollo profesional es importante referirnos a la constitución histórica de la profesión docente, específicamente en la primera mitad del siglo XX, pues de esa constitución se desprenden parte de las finalidades y las prácticas que hoy sustentan los procesos formativos en las facultades de educación. Rosa Rodríguez (2009) adelantó una importante investigación sobre el maestro en Colombia a partir de develar los más importantes hitos, avatares y paradojas que han definido un imaginario social sobre el maestro en Colombia. Al respecto afirma:

> La imagen del maestro se construyó desde su estado de privaciones, de su precaria formación y, ante todo, la abnegación propia de su apostolado; recordemos que se ingresaba al magisterio, ante todo, por reunir las condiciones morales y en otros casos como ayuda a una calamidad personal o familiar o por recomendación del cura o el político (Helg, 1987, reseñado por Rodríguez, 2009, p. 22)

Como puede inferirse en las palabras de Rodríguez, el ingreso a la carrera docente no estaba precedido por un estímulo de formación científica y cultural para el desarrollo de la Nación, mucho menos por el "prestigio" que otorgaba el ser maestro; por el contrario, la profesión docente se presentaba y se asumía como una carrera y una profesión de mediana categoría, sometida a los intereses y al vaivén político y eclesial de la época, a pesar de la importancia estratégica que se le reconocía a su función para la modernización de la sociedad colombiana.

De acuerdo con Rodríguez (2009) la formación docente en Colombia se ha preocupado más por el método que por la relación con el saber, lo cual tiene que ver con el escaso reconocimiento que ha tenido el maestro como consecuencia de los procesos formativos que ha recibido en las escuelas normales y en las facultades de educación desde el siglo XIX. Como lo plantea este autor "Esta preocupación por el método restringe la posibilidad de indagar y conocer la producción del conocimiento y vincula al maestro con los textos escolares y los programas curriculares, que en última instancia se convierten en las herramientas que orientan su trabajo en aula". (p. 35)

Para rastrear el arraigo y el impacto que ha tenido en la formación de profesores/as la preocupación por el método y el papel que ha jugado en la profesionalización de los futuros

maestros, Olga Lucía Zuluaga, (citada por Rodríguez, 2009, p. 35) nos recuerda que "[...] desde la aparición de las escuelas normales en 1821: Lo que aprendían los futuros maestros en la escuela Normal no era más amplio que lo aprendido por los niños en la escuela de primeras letras, si se exceptúa el método."

Si damos un salto a lo que se dio en el país un siglo y medio después, encontramos que el país adoptó la tecnología educativa bajo la dirección de la tercera Misión Alemana, la cual consistió "en la elaboración de guías para el desarrollo de los nuevos planes de estudio; la elaboración de material didáctico para auxiliar al maestro en la práctica de su enseñanza, y la capacitación a los maestros en el uso de las guías y le material didáctico." (Herrera y Low, 1994, citado por Rodríguez, 2009, p. 39). Lo sorprendente del desarrollo de esta Misión y su impacto en la formación y profesionalización de los docentes fue el papel que cumplieron las facultades de educación:

> De todo este despliegue de material didáctico llaman la atención las guías del maestro, porque son un instrumento técnicamente elaborado, en el que se le indica una metodología para su enseñanza y se le sugieren unas actividades complementarias, para la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje; así se garantizaba una mejoría cualitativa de la enseñanza primaria de una forma rápida y eficaz impuesta por la premura del tiempo […] Las facultades de educación fueron las encargadas de difundir el diseño instruccional de enseñanza-aprendizaje. A su vez, éstas fueron afectadas por los discursos de planificación y racionalización en su parte organizativa, lo que ocasionó su departamentalización; esto se tradujo en que las facultades de educación se encargaran de lo instrumental y lo didáctico (lo general) y las demás facultades del saber científico y tecnológico (lo específico). (Rodríguez, 2009, p. 39)

De lo anterior se desprende que las escuelas normales y las facultades de educación limitaron a los maestros la posibilidad de entender los procesos de producción de conocimiento, la manera como se concibe y opera una disciplina, así como la posibilidad de interpelar críticamente sus experiencias, dejando que su papel se limitara a transmitir los saberes que se producen en otros campos disciplinares. Quizás eso explique las recurrentes preguntas asociadas al *cómo se hace* cuando los docentes se enfrentan a un campo de saber que involucra ordenes de comprensión conceptual por fuera de sus esquemas de dominio, relación que, según esta autora, da razón del énfasis de los docentes en lo disciplinario, en

el control de la clase y en el ejercicio efectivo de la autoridad, que en su dependencia del libro de texto y el encuadre dentro de un límite, lo perfilan como un administrador de currículo.

Respecto a esta tendencia que se ha venido presentado en los procesos de formación docente, es importante preguntarnos si las diferentes iniciativas que se han dado para la EDH en las instituciones escolares no han quedado presas de este esquema, lo cual significaría reducir los alcances de una propuesta pedagógica que requeriría ir mucho más allá del tratamiento de contenidos.

Si bien muchas de esas conductas perviven en las prácticas pedagógicas de algunos docentes, es importante reconocer que algunas de ellas han sido tensionadas a partir de una serie de dispositivos que se expresan, por ejemplo, en los marcos normativos que rigen la carrera docente en las dos últimas décadas. Al respecto es importante mencionar el énfasis que se da hoy a la formación en investigación y al abordaje de la pedagogía como disciplina fundante, tal y como lo propuso el artículo 2 del decreto 278 de 1998.

> ARTICULO 2o**.** Los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente.

Sin embargo, los hitos, avatares y paradojas de los que nos habla Rodríguez (2009) tienen un arraigo tan profundo y marcado en las prácticas pedagógicas que se dan en las instituciones educativas, que los licenciados recién ingresados al magisterio se lamentan de las dificultades que encuentran al momento de proponer ajustes a los planes de estudio, de promover investigaciones relacionadas con los problemas propios de la educación o de impulsar transformaciones a las prácticas pedagógicas tradicionales.

Zuluaga (1997) en el prólogo del tomo V (La formación de los educadores en Colombia) de los *Documentos de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo*, precisa que “desde hace varias décadas, en el seno de la pedagogía y del Movimiento Pedagógico, se ha reclamado una nueva formación de docentes a través de instituciones centradas en procesos de

investigación que alimenten de modo permanente la formación" (1997, pp.10 - 11). En esta línea, la denuncia que nos hace Zuluaga sobre las dificultades de relacionar los procesos de investigación pedagógica con los procesos de formación docente que adelantan las facultades de educación se expresa en la manera como se llevan a cabo las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares y las dificultades para instaurar y fortalecer redes de docentes investigadores que hagan de su trabajo una fuente de investigación y producción de saberes, para la transformación constante de dichas prácticas. Esas limitaciones se expresan, en parte, por la manera como se ha concebido la formación docente desde enfoques reduccionistas:

> La hegemonía del paradigma conductista del aprendizaje, y del análisis de la conducta como única base científica para estructurarlo, llevó en la década de los 70, a la introducción en nuestras escuelas y facultades de educación de la tecnología educativa y el diseño instruccional de corte conductista como la única propuesta verdaderamente científica. Como consecuencia, la enseñanza perdió sus vínculos con el conocimiento, y se convirtió en la "distribución" de contenidos predefinidos, recortados, sin horizontes. De igual manera, el aprendizaje pasó de ser una posibilidad para el desarrollo del pensamiento y de la autonomía, para convertirse en un repertorio de comportamientos predefinidos, condicionados por estímulos prescritos desde el "análisis de tareas", siempre medibles y cuantificables […]. Más grave aún, esta visión tendió a recortar y a fragmentar el saber pedagógico propio del maestro, desligándolo del pensamiento, del conocimiento, y representándole su papel social en enseñar como meramente instrumental. (Amaya, 1997, p. 43)

La adopción y permanencia del enfoque expuesto por Amaya, como parte de las propuestas que se han implementado en el país para la formación de maestros, trajo como consecuencia la imposibilidad de contar con un maestro intelectual, constructor de su propio saber pedagógico, didáctico, disciplinar y lo convirtió en un reproductor de contenidos preestablecidos por parte de autoridades públicas y de editoriales de textos, desconociendo la importancia de su papel en el procesos de las reformas educativas, incluidas las que tienen que ver con su propia formación, redundando en lo planteado por Henry Giroux (1997, p. 171), en donde *"*los profesores se convierten en una suerte de técnicos superiores que se encargan de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida en el aula".

A propósito de los enfoques y tendencias que han acompañado la formación de docentes en el país, es importante mencionar cuáles han sido las más influyentes, reconociendo que la primera de ellas se ha venido rastreando en los elementos de orden histórico que se han presentado. Según Amaya (1997)

> La primera de ellas propone que para superar las deficiencias en el dominio del saber o la práctica que el maestro enseña, es necesario que los estudiantes o egresados de cualquier ciencia o profesión, interesados en el ejercicio de la docencia, complemente su formación disciplinaria con esquemas de formación pedagógica y didáctica, ya sea durante la carrera o al final de ella. Desde esta perspectiva, la dimensión más importante del docente es la profesional o disciplinaria, que se complementa con la dimensión pedagógica. (1997, pp. 48 - 49)

De esta tendencia se desprende que la pedagogía pasó a ocupar un lugar meramente instrumental, pues la fortaleza del docente debía estar puesta en el dominio disciplinar y no al dominio de la disciplina, la cual fue reemplazada, confundida y sustituida por las ciencias de la educación, en tanto las asignaturas que guiaban la formación docente en las facultades de educación en las décadas del 70, 80 y gran parte de los 90, entendidas como formación pedagógica, las cuales tenían que ver con las denominadas ciencias de la educación: psicología del aprendizaje, filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología infantil y del adolescente, administración educativa, etc., lo cual obnubiló las posibilidades de formar un intelectual de la pedagogía.[13]

La segunda tendencia en la formación de docentes se distancia de la anterior, en tanto reconoce el vacío que se presenta en la formación pedagógica. Al respecto se afirma:

> A diferencia de la primera tendencia, en la cual se asumen en primer lugar los saberes propios de las disciplinas objeto de enseñanza, y en segundo lugar, los aportes de las ciencias de la educación, sin presencia de la pedagogía como campo de saber, de investigación y de experimentación, en esta

[13]Lamentablemente esta no es una tendencia del pasado, hoy nuevamente ha sido reeditada con el "nuevo" estatuto de profesionalización docente (Decreto 1278 de 2002) en la cual se asume que "*Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores*." (art. 3º). Esta concepción del profesional de la educación le abre la puerta a una cantidad de profesionales no pedagogos que se suponen tienen un dominio disciplinar y científico que será fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación, aspecto que no ha sido posible con los licenciados; simplemente limita la formación pedagógica a la posibilidad de adelantar cursos y programas de pedagogía, quedando nuevamente relegada a un segundo plano la pedagogía y colocando la preponderancia en el dominio disciplinar.

> segunda tendencia se entiende la pedagogía como espacio académico de formación y de producción intelectual acerca las relaciones entre los conocimientos y su enseñanza; acerca de las mediaciones simbólicas que ocurren en el proceso del pensamiento, el conocimiento y el aprendizaje; acerca de la naturaleza y los fines de la formación; acerca del sentido y la legitimidad de la actividad del educador; acerca de los condicionamientos sociales y culturales que actúan sobre la escuela, el maestro y el alumno; acerca de las necesidades y carencias educativas básicas; acerca de los efectos esperados de la educación y de la formación. Sobre este dominio de objetos considerados en mutuas conexiones recaen las teorías pedagógicas y algunas teorías parciales de otras disciplinas, en cuanto se refieren a lo que se ha llegado a conocer sobre algún problema particular de la pedagogía. (Amaya, 1997, p. 50)

El surgimiento y desarrollo de este tendencia contribuyó a posicionar la pedagogía como eje fundante de la formación docente, sin embargo, la disputa entre el saber disciplinar y el saber pedagógico continua siendo un campo de tensión y confrontación que no permite entender el sentido y la importancia de la pedagogía como el eje que estructura la formación de los docentes. En esta disputa se encuentra que quienes ingresan a una universidad o facultad formadora de docentes para cursar una licenciatura en un campo disciplinar específico (matemáticas, biología, física, lingüística, ciencias sociales) no siempre lo hacen con la motivación decidida de ser maestros, lo hacen porque no fueron admitidos en otras facultades o departamentos que forman profesionales no licenciados para el ejercicio de la pedagogía, obviamente esta situación no se puede generalizar.

El panorama no es nada fácil y quienes participaron en la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, desde la pregunta por la formación de los educadores en Colombia, reconocían la crisis por la que atraviesan las instituciones formadoras de docentes:

> En la actualidad, la crisis de las instituciones formadoras de maestros a nivel universitario, ha llegado hasta el límite. Su problemática viene siendo diagnosticada, evaluada y sobreevaluada, desde finales de los años 70, pero cada vez se ha postergado su solución. En ellas persiste el bajo nivel profesional, la atomización y la caducidad de sus conocimientos, su falta de liderazgo frente a los procesos educativos, así como su escasa innovación y experimentación pedagógica. Todo apunta a jalonar la formación de maestros hacia los niveles más elevados del sistema educativo, con el objeto de que en el largo plazo desparezca el nivel de la educación intermedia y sólo exista el de formación universitaria como requisito para ejercer la enseñanza. (Aldana et al., 1996, p. 54)

Afortunadamente hoy tenemos que reconocer que varios de los aspectos que se señalaron como parte de la crisis han sido superados, específicamente se ha avanzado en la

cualificación de los profesionales, en la estructuración de los proyectos educativos de facultad y en la relevancia de los conocimientos como resultados de diferentes procesos de investigación. La Expedición Pedagógica Nacional[14] es un buen ejemplo de ese esfuerzo que se ha emprendido para fortalecer la presencia del saber pedagógico en las diferentes dinámicas educativas, por citar solo un caso; pero otros problemas de esa crisis persisten, tales como la falta de incidencia y participación de los maestros en las políticas y programas que orientan el desarrollo de la educación, entre las cuales se encuentra la formación docente.

Ahora bien, todos estos elementos que caracterizan la historia de la formación docente en colombianos siguen develando una serie de retos que se deben emprender para transformar el imaginario social que existe sobre los maestros, así como mejorar el desempeño de las instituciones que se dedican a la formación profesional de los docentes. En ese sentido, Herrera (2001)y Giroux (2003) nos ofrecen las siguientes reflexiones y propuestas:

> [...] pensar el problema de formación docente no puede estar alejado del análisis del sistema educativo en conjunto, a la luz del proyecto de sociedad y del ser humano que se espera ayudar a construir. Es un hecho que en las sociedades contemporáneas cada vez hay menos lugar para el tipo de educación pautada como una colección de información desarticulada. Ahora, más que nunca, se precisa de individuos capaces de discernir por sí mismos, tanto en lo que se relaciona con sus propias vidas como en lo que se refiere a las relaciones sociales en las que están inmersos. El cúmulo social de conocimientos es tan grande y existen tantos elementos que están en permanente cambio, que se requiere un tipo de preparación que deje en segundo plano la transmisión de información, para dedicarse a la formación en el sentido más fuerte del término, pasando del saber hacer hacia el saber ser.(Herrera, 2001, p. 72)

> Uno de los puntos de partida sería reconocer la importancia de educar a los estudiantes en los lenguajes de la crítica y la posibilidad; es decir, proporcionarle a los maestros la terminología crítica y

[14] Según Martínez (2008: 68) "La Expedición pedagógica, como iniciativa, data de las construcciones surgidas del Movimiento Pedagógico, y como estrategia definida en el Plan Nacional Decenal de Educación 1995-2005. Se materializa como proyecto y experiencia de movilización pedagógica en 1999, bajo la coordinación de la Universidad Pedagógica Nacional, y aún continúa con nuevos viajes y diferentes formas de expresión y construcción de saber. Cerca de 600 maestros expedicionarios han recorrido 22 departamentos del país y visitado más de 192 escuelas. Entre los hallazgos de este viaje físico y de pensamiento se han visibilizado más de 3000 prácticas pedagógicas que hay dan cuenta de diversos modos de ser maestro, hacer escuela y construir pedagogía en Colombia. Además se está produciendo el primer atlas de la pedagogía en Colombia."

> el aparato conceptual que les permitiera no solo analizar críticamente las deficiencias democráticas y políticas de las escuelas, sino también desarrollar los conocimientos y habilidades que habrán de fomentar las posibilidades para la generación de planes de estudio, de prácticas sociales del aula y de disposiciones organizativas basadas en un profundo respeto –y en el cultivo de éste– hacia una comunidad democrática y con fundamentos éticos. […] Dewey expresaba acertadamente la necesidad de que los educadores tomaran las consideraciones políticas y morales como el aspecto central de su educación y de su trabajo, cuando distinguía entre la "educación como una función de la sociedad" y "la sociedad como una función de la educación". (…) Lo que aquí se debate es si las escuelas de educación deben ponerse al servicio de la sociedad existente, y reproducirla, o si deben adoptar la función más crítica de desafiar el orden social con el fin de desarrollar y fomentar sus imperativos democráticos. (Giroux, 2003, p. 279)

Formar un intelectual de la pedagogía hoy no puede llevarnos a creer que el problema se resuelve única y exclusivamente abordando los dos campos de tensión, el de la formación pedagógica y el de la formación disciplinar, pues en medio de estos dos aspectos que tenemos que profundizar y fortalecer, la formación ética y política del futuro licenciado es una dimensión esencial para el desarrollo de su profesión, en tanto el docente como sujeto político y de derechos está llamado a defender un tipo de educación que garantice las libertades políticas y promuevan los derechos humanos fundamentales de las personas. En ese sentido, es importante recordar que las instituciones que se dediquen a la formación de los- docentes deben "tener como finalidades la elaboración y experimentación de elementos que apunten hacia la construcción de un proyecto educativo y pedagógico, en estrecha relación con un proyecto político y cultural propio de las sociedades contemporáneas, en el que se afirme la pluralidad cultural, la tolerancia ideológica, el respeto a la diferencia y la lucha contra la desigualdad económica y la discriminación social y cultural." (Herrera, 2011, p. 72)

En consonancia con los planteamientos anteriores, se debe anotar que la construcción de ese proyecto político y cultural para la formación de docentes, necesariamente implica un proceso de *deconstrucción y reconstrucción* de los sentidos y las prácticas que han acompañado en nuestro país la formación de licenciados, en tanto los rasgos históricos del proceso formativo de maestros que se han esbozado a lo largo de esta aproximación, nos indican la manera en que los docentes han sido funcionales a la racionalidad educativa instrumental que coloca el énfasis de los procesos educativos en las necesidades del

mercado y muy poco en las necesidades del sujeto. Desde esa perspectiva, la propuesta de Giroux (1997) para repensar los procesos de formación docente resulta bastante retadora y esclarecedora, toda vez que nos permite complementar la idea esbozada por Herrera en la cita anterior e indagar en las prácticas formativas de los licenciados de ciencias sociales, qué tanto nos acercamos a una propuesta de formación docente vinculada a las posibilidades de una teoría social radical que nos permita llevar a cabo ese proceso de deconstrucción pedagógica, epistemológica, ética y política.

> El proyecto de "hacer" un currículum de política cultural como parte de un programa de educación del profesor consiste en asociar teoría social radical y un conjunto de prácticas estipuladas a través de las cuales quienes estudian para profesores se capacitan para desmantelar y cuestionar los discursos educativos dominantes, muchos de los cuales son víctimas de una racionalidad hegemónica e instrumental que o bien limita o bien ignora los imperativos de una democracia crítica […]. Nosotros deseamos refundir la educación del profesor y hacer de ella un proyecto político –mejor, una política cultural– que defina a quienes estudian para profesores como intelectuales con la voluntad de establecer esferas públicas donde los estudiantes puedan debatir, asimilar y aprender el concomiendo y las habilidades necesarias para hacer realidad la libertad individual y la justicia social […]." (Giroux, 1997, p. 219)

1.2. Producción investigativa en el campo (contextualización empírica)

Las investigaciones que se presentan a continuación dan cuenta de una serie de estudios que han abordado el problema de la formación ciudadana, la formación política y la formación en/para los DDHH. Algunos de los estudios reportados dan cuenta de la producción investigativa en Colombia y en América Latina, así como estudios empíricos que se han realizado en instituciones escolares, organizaciones de maestros-as y organizaciones políticas y ciudadanas para interrogarse por la manera como se constituye el sujeto de derechos a partir de sus propias subjetividades. Además de analizar la producción investigativa, los estudios consultados indagan por la inclusión de los DDHH en las políticas educativas, en los textos escolares y en los programas de formación docente. Veamos a que se refiere cada una de ellas

Una primera investigación tiene que ver con el ***Estado del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía (1989 -1999)*** que fue compilado por Henao y Castro (2000) para el Programa de Estudios Científicos en Educación de Colciencias. El Estado del Arte se hizo en nueve líneas temáticas: *Enseñanza de las ciencias; formación ética, valores y democracia; historia de la práctica pedagógica; competencias comunicativas; informática educativa; educación matemática; innovación educativa; estudios sociales de la educación; y educación superior*. Para efectos de esta presentación nos centraremos en precisar aquellos elementos más significativos que arrojo la segunda línea temática (*Formación ética, valores y democracia*), estudio dirigido el profesor Guillermo Hoyos, con el apoyo del profesor Alexander Ruíz. Dicho informe plantea un diagnóstico de la crisis moral, ética y política y su relación con los procesos educativos. Al respecto los autores afirman:

> Quienes hemos tenido en nuestras manos los últimos veinte años de una generación de colombianos que no comprende la convivencia, es intolerante y fundamentalista, estamos obligados a revisar nuestro sistema educativo y nuestra práctica pedagógica, no porque seamos los únicos culpables de este "desmadre" de la sociedad colombiana, sino porque tenemos que ser conscientes de la íntima relación entre educación y ejercicio de la ciudadanía. (Hoyos, 2000, p. 141)

Como puede suponerse, la relevancia de la relación educación y formación como ciudadanos y sujetos de derechos busca responder a un contexto de vulneración y violencia generalizada que circula en los escenarios sociales de la nación, por lo que se entiende este proceso como una estrategia de reconstrucción del tejido social fracturado para desarrollar prácticas democráticas que se comprometen en una formación moral, de valores y respeto de los Derechos Humanos. De acuerdo con esto, el autor concibe una propuesta de formación comunicativa en valores soportada conceptual, epistemológica y metodológicamente en la ética discursiva encuadrada en los derroteros desarrollados por autores como Apel, Habermas, Kolhberg, y Cortina entre otros. De allí deriva una perspectiva pedagógica que implica el momento hermenéutico de la comunicación, como escenario de conocimiento y comprensión de un sujeto *otro*, que se reconoce como un sujeto diferente que se constituye como interlocutor válido.

Ahora bien, en su revisión en torno al estado del conocimiento en educación en ética, valores y democracia en Colombia, Guillermo Hoyos (2000) identifica los aportes de investigaciones desde las vertientes teóricas y empíricas, lo cual plantea consideraciones que sirven como ruta de trabajo para el estudio que aquí se propone. En esta dirección, los aportes de las Ciencias Sociales y su exigencia por delimitar la visión del hombre y sus conexiones con la moral y la libertad, así como la intención de aunar esfuerzos para afectar favorable los ambientes de formación (en sí mismos) y a la vez afectar favorablemente procesos de convivencia escolar y social, contribuyen a definir una concepción de la formación en valores que busca afirmar una perspectiva de dignidad, moral y reconocimiento del(los) otro(s).

En línea con esto, Hoyos (2000) da cuenta de dos propuestas de educación en el campo de la formación en valores. La primera de ellas es el Programa de Educación en Valores de la OEA para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Al respecto, identifica como ejes de reflexión e intervención una serie de planteamientos de una ética global de mínimos, que permitan avanzar a los ciudadanos hacia sociedades más abiertas y plurales, de respeto a la diferencia por medio de la promoción del diálogo. En segundo lugar, la propuesta de los lineamientos curriculares expedidos por el MEN, son la evidencia de una respuesta parcial de responsabilidad institucional al orden normativo que emana de la Constitución del 91 y la Ley General de Educación de 1994.

Respecto a este apartado del informe, llama poderosamente la atención el hecho de que un Estado del Arte como el que venimos analizando, no solo se centre en las producciones de carácter investigativo, sino que además dedique un espacio significativo para dar cuenta de las propuestas pedagógicas que tienen como propósito orientar la enseñanza de los valores éticos y democráticos en el conjunto de las instituciones educativas.

Una segunda investigación representativa en el campo tiene que ver con el trabajo de ***Martha Herrera, et. al. (2005) "La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales***. Investigación que se enmarca como una investigación de carácter documental, y que plantea como objetivos de trabajo

- Desarrollar una mirada socio-histórica sobre las relaciones entre educación y cultura política en Colombia.
- Estudiar cómo el discurso y las prácticas pedagógicas y escolares interpelan y aportan a la constitución de una cultura política y a la formación de identidades y actores políticos.
- Contribuir a desarrollar una educación para la constitución de un sentido de lo público y la incorporación de herramientas sociales para su desarrollo. (Herrera et al, 2005, p. 12)

Los autores de este estudio centran su mirada en analizar la educación para la democracia en Colombia como apuesta de las políticas públicas para construir cultura política en la década de los 90, para lo cual realiza un examen de las diferentes estrategias empleadas por el gobierno nacional para el fortalecimiento de la democracia. Esto lleva también a definir una serie de escenarios y actores sociales, que a juicio de los investigadores, son los que vienen determinando la construcción de cultura política en Colombia.

Ahora bien, al rastrear los programas y proyectos que se dedican a la educación en derechos humanos y a la búsqueda de la paz, y su constitución como espacios que dan posibilidad a la formación democrática (la mayoría de ellos en espacios no escolares), los autores plantean los derechos humanos desde una triple dimensión: Normativa, fáctica y axiológica, por lo que sería necesario entender su realización no solo desde una fundamentación filosófica de lo que significa ser *humano,* sino que implica considerar la existencia de medios eficaces de protección y los ejercicios de reivindicación que se adelantan desde el seno de organizaciones sociales y de la sociedad civil, como parte del ejercicio de formación democrática.

Es importante destacar la insistencia de los autores respecto a la necesidad de trascender en los programas de EDH la mera fundamentación filosófica y complementarlos con acciones de protección y defensa de los DDHH como ejercicio que fortalece la democracia. Aspecto que será necesario analizar con sumo cuidado al momento de conocer y valorar cómo se da la formación de licenciados de ciencias sociales respecto al objeto de interés de este estudio. En ese mismo sentido, llama la atención la falta de preocupación de la sociedad civil, incluidas las instituciones educativas, por el drama humanitario que padece Colombia por efecto del conflicto armado y la desigualdad social, en tanto dicha situación resta

posibilidades significativas para el disfrute de los derechos y para el fortalecimiento de la democracia.

Por su parte, Herrera *et. al.* (2005), al abordar la relación que existe entre jóvenes, escuela y democracia, encuentran que existe un proyecto educativo tradicional que se enfrenta a las nuevas sensibilidades juveniles, generando una situación de tensión y disputa respecto a la manera como se conciben y promueven los derechos humanos. Al respecto, la investigación enfatiza en las relaciones de poder y tensión que se presentan entre maestros y docentes.

> En la escuela persisten prácticas pedagógicas autoritarias en las que el manejo del poder y del saber por parte de los profesores es vertical. Estos rasgos de autoritarismo y arbitrariedad no permite a los jóvenes sentirse en condiciones de participación real. […] Según William Fernando Torres, los maestros "no partimos de explorar y apoyar los intereses inmediatos, las expectativas vitales y las potencialidades intelectuales de los jóvenes. Aceptamos imponerles un currículo que no tiene muy claro cuál es el ser humano que se propone formar, pero del que se saben dos cosas: que no prepara para proponerse caminos y, dos, que coarta la capacidad de elección; o sea impide explorar un sentido para la vida y, por consiguiente, no posibilita que los alumnos escojan las materias que requieren para su crecimiento personal". (Ibíd., p. 242)

Si los hallazgos y resultados de las investigaciones respecto a las relaciones de poder que ejercen los docentes en las instituciones educativas son coincidentes respecto al rol autoritario que sustentan las prácticas pedagógicas, entonces, es necesario que nos preguntemos por los enfoques y sentidos con que se llevan a cabo los procesos de formación docente en las facultades de educación y la manera en que dichos procesos conciben el ejercicio del poder y el ejercicio de los derechos humanos, en tanto a la institución escolar se le asigno como tarea la formación ciudadana, la cual abarca el conocimiento de la constitución, la práctica de los derechos humanos, la defensa del medio ambiente, entre otros saberes fundamentales para el fortalecimiento de la democracia y por supuesto del Estado Social de Derecho.

Los imaginarios juveniles que tienen los estudiantes sobre los DDHH en las instituciones escolares distan mucho de las pretensiones discursivas enmarcadas en las políticas públicas, toda vez que las prácticas pedagógicas que emplean los/as docentes se enmarcan más en el

paradigma tradicional orientado al control y disciplinamiento de los estudiantes. Dichas prácticas, si bien apropian el discurso de los DDHH están lejanas de ser la pauta que oriente y regule las relaciones cotidianas en la escuela. Con justa razón los autores de esta investigación han encontrado que la categoría Cultura Política en la escuela está más vinculada a los sentidos y prácticas propias de la educación cívica y la Educación en Derechos Humanos. Si la cultura política hoy gravita alrededor de los derechos humanos como principal eje de las luchas sociales, entonces es pertinente preguntarnos ¿cuál es el lugar que ocupan los DDHH en los procesos de formación docente y sus posteriores prácticas pedagógicas? ¿Hasta dónde las luchas sociales de los movimientos sociales han permeado los procesos de formación política y ciudadana que se desarrollan en las instituciones escolares? Lo anterior en línea con una de las afirmaciones concluyentes de los autores, según la cual es importante devolvernos al reconocimiento de los elementos de cultura política que circulan por los procesos pedagógicos y didácticos (Cfr. Herrera *et. al.* 2005)

De otro lado, este estudio nos llama a considerar la forma en que las prácticas cotidianas de la escuela, adoptan o acogen los lineamientos ofrecidos por las políticas educativas para el fortalecimiento de la cultura política y democrática. Las contradicciones que surgen en los interludios de la construcción de una cultura política democrática evidencian, en línea con Rodrigo Parra (en Herrera *et. al.*, 2005),

> […] la presencia de un discurso contemporáneo, acorde con las necesidades de la modernidad, revestido del lenguaje de la educación cívica […] la democracia […]", que se hibrida con "la vivencia de una organización arcaica de la escuela". Para Parra, "el poder autocrático y el autoritarismo del conocimiento son facetas que se complementan y se esconden detrás de discursos democráticos y sobre la importancia de la creatividad", que reducen las posibilidades del manejo y solución pacífica de conflictos, "en donde las instancias de aplicación de justicia no existen y los conflictos son dirimidos, la mayoría de las veces, por quienes ostentan el poder; de esta manera, no se utiliza el conflicto como una herramienta pedagógica para formar ciudadanos pacíficos y democráticos".

De ahí el interés de nuestro estudio por tratar de entender estas incoherencias desde el mismo proceso de formación de licenciados, en tanto la formación del sujeto de derechos es un proceso que trasciende la formación teórica y se vincula con la acción política y

democrática para la vivencia, promoción y defensa de los DDHH. ¿Qué sucede, entonces, con los elementos de formación política y ciudadana en materia de derechos humanos cuando los licenciados se vinculan al ejercicio de sus prácticas pedagógicas en las instituciones educativas? Lo cierto es que esa escuela arcaica, a la cual se refiere Rodrigo Parra, se enfrenta hoy a un marco constitucional y normativo que pone por encima las garantías de los derechos y que comienza a generar importantes derroteros para transformar las prácticas escolares que lesionan la dignidad. Recuérdese, por citar un ejemplo, el impacto que ha tenido la Acción de Tutela en la defensa de los derechos fundamentales de los estudiantes, específicamente el libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la educación.

Finalmente, los autores nos recuerdan la enorme deuda que tienen las instituciones escolares con la educación en derechos humanos, pues si bien se presentan algunos desarrollos incipientes en la modalidad de proyectos, su adopción y desarrollo no ha tenido el alcance e importancia que la misma ha significado para las ONG y los movimientos sociales, quienes desde décadas anteriores vienen realizando un aporte trascendental para formación de sujetos políticos desde la perspectiva de la EDH.

Un tercer estudio a destacar es el ***informe publicado en 2009 por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos*** (en adelante IIDH). El IIDH desarrolló una investigación sobre derechos humanos en 19 países que suscribieron o ratificaron el Protocolo de San Salvador, planteándose como objetivo *identificar aquellas tendencias que puedan constituir un progreso en su reconocimiento y garantías como derecho humano, tal como este se encuentra establecido en el artículo 13 y 13.2 del Protocolo, y otros convenios internacionales ratificados por los países indicados.*(Informe Interamericano de EDH, 2009, p. 8).A continuación se exponen las investigaciones llevadas a cabo por el IIDH y en la cuales Colombia como país miembro fue interrogada:

2002	Marco legal que establece y caracteriza a la EDH dentro de la normativa interna de los países y los contenidos de los textos escolares para algunos niveles educativos seleccionados.
2003	Variaciones en el diseño y los contenidos del currículo oficial; modificaciones en los planes y programas, y los contenidos de los textos escolares para algunos niveles educativos seleccionados.

2004	Principios, contenidos y orientaciones pedagógicas de los docentes, tanto en su formación inicial como en la capacitación en servicio.
2005	Progresos que han alcanzado los países de la región en el establecimiento de la EDH como una política de Estado, medidos en el grado de avance alcanzado en la elaboración de los planes nacionales de EDH (PLANEDH), propuestos como un objetivo central del Plan de Acción del Decenio, o en instrumentos equivalentes, que presupongan la toma de decisiones políticas, técnicas y económicas de largo plazo y sostenibles, capaces de movilizar el conjunto de la acción pública y de involucrar a la comunidad nacional.
2006	Argumenta sobre dos factores fundamentales para el propósito de incorporar, mejorar y ampliar la educación en y para los derechos humanos y la vida en democracia en la educación formal que ofrecen los Estados de la región: la acertada selección de contenidos que deben hacer parte del currículo y el establecimiento de los espacios adecuados para que tales contenidos puedan ser desarrollados con eficacia.

Si bien a este estudio le interesan el conjunto de los cinco informes, para efectos de dar cuenta de producción empírica, solo nos centraremos en analizar los principales resultados y hallazgos que se encuentran esbozados en el informe que corresponde al año 2004 por considerarlo afín a los objetivos que se quieren responder en este estudio. El informe del año 2004 (*Principios, contenidos y orientaciones pedagógicas de los docentes, tanto en su formación inicial como en la capacitación en servicio*) muestra cómo han sido los procesos formativos en materia de EDH para los sujetos encargados de la formación en las instituciones educativas.Para dar cuenta de la hipótesis de investigación, el informe se basó en una matriz para la recolección y análisis de datos a partir de cuatro dominios:

Matriz utilizada para el III Informe de EDH (IIDH, 2009, p. 133)

Dominio I Tres variables	Siete indicadores	Variaciones –entre 1990 y 2003– en la legislación, los planes nacionales de educación y la estructura institucional (ministerios de educación) relativos a la incorporación de temas sobre derechos humanos, en la formación básica y la capacitación en servicio de los educadores, incluyendo el aprendizaje de destrezas para su enseñanza.
Dominio II Cuatro	Once indicadores	Variaciones –entre 1990 y 2003– en los planes de estudio de las escuelas normales, los institutos superiores (no universitarios), las carreras de Educación o Pedagogía de las universidades, tesis, ensayos y otras actividades extracurriculares de instituciones que

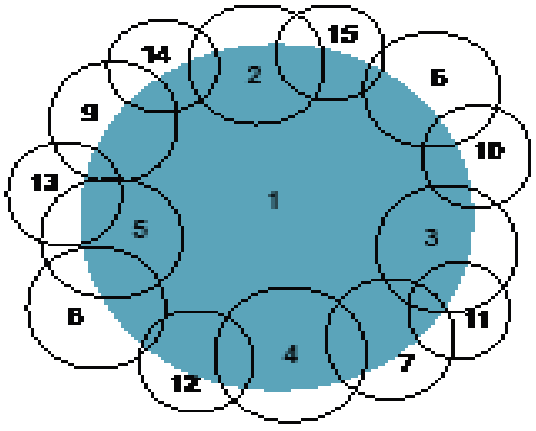
variables		forman educadores, que impliquen la inclusión de destrezas para su enseñanza.
Dominio III Dos variables	Seis indicadores	Variaciones –entre 1990 y 2003– en las actividades y materiales de capacitación en servicio, ofrecidas o desarrolladas por los ministerios de educación y las defensorías del pueblo, que impliquen la inclusión de temas de educación en derechos humanos y de destrezas para la enseñanza. Así como convenios suscritos entre los ministerios de educación y otras instituciones
Dominio IV Dos variables	Catorce indicadores	Variaciones –entre 1990 y 2003– en las normas, orientaciones pedagógicas, planes de estudio, asignaturas, materiales didácticos, preparación de tesis de graduación, actividades extracurriculares y cursos de capacitación en servicio, relacionados con el aprendizaje de contenidos sobre equidad de género y diversidad étnica, y de destrezas para su enseñanza.

Los dominios identificados para el análisis de los principios, contenidos y orientaciones pedagógicas de los docentes, les permite constatar al grupo de investigadores que adelantó el tercer informe, que

> El régimen de formación y reclutamiento de educadores a lo largo del pasado decenio es muy variable entre los países de la región, tanto en lo que se refiere al establecimiento de los requisitos necesarios para el ejercicio del profesorado, como en relación con su formación básica. Esta es una tendencia de la evolución del régimen de formación de educadores que va en aumento, y que influyó de manera muy importante en la adopción de opciones metodológicas para la investigación, que es importante señalar. (IIDH, 2009, p. 132)

En ese sentido, la revisión que se hizo a los programas de formación docente, específicamente a las asignaturas con que se imparte dicha formación, les permite constatar que existe una dispersión de contenidos temáticos y una muy baja reducción de materias orientadas a fortalecer una pedagogía de los derechos humanos. Esa dispersión, de acuerdo a los hallazgos de éste tercer informe, nos muestra que la construcción del objeto pedagogía de los derechos humanos es un campo "inter construido en numerosas intersecciones de varios temas y contenidos impartidos en varias asignaturas fronterizas"(Informe IDH de EDH, 2009). El Gráfico 1 muestra dichas intersecciones, (Cfr. IIDH, 2009, p. 134)

Gráfico 1: La construcción del campo de la pedagogía de los derechos humanos



1. Pedagogía de los derechos humanos
2. Derechos humanos en general
3. Democracia y ciudadanía
4. Valores
5. Diversidad y multiculturalismo
6. Grupos raciales, étnicos y religiosos
7. Equidad de género
8. Participación e interacción
9. Educación para la paz
10. Amistad entre las naciones
11. Derechos del niño
12. Ley de educación
13. Orden institucional
14. Igualdad y diferenciación social
15. Medio ambiente y ecologismo

Como puede observarse en el gráfico anterior, el campo de construcción para una pedagogía de los derechos humanos se mueve en una variedad de temas que hacen de la EDH un campo con una identidad difusa que impide su consolidación como un saber determinado que construye un acumulado epistemológico, conceptual y metodológico para orientar las prácticas formativas de los docentes. De acuerdo a esto, la EDH es una variable dentro de un gran campo categorial que se puede denominar educación para la ciudadanía, educación para la democracia, educación en valores, entre las denominaciones más importantes que cuentan con un desarrollo investigativo en Colombia. Sin embargo, a todas las anteriores concepciones, con las diferencias de términos y profundidades que ser pueden percibir, subyace el reconocimiento de todas las leyes de educación de la necesidad de "incorporar el conocimiento de los derechos humanos y los principios de la democracia como contenido de los programas de educación formal"(III Informe interamericano de EDH, 2009)

De acuerdo a lo anterior, para dar cuenta del lugar que ocupan los DDHH y su educación en el proceso de formación de licenciados de Ciencias Sociales, será importante poder contrastar en los planes de formación docente que vamos a estudiar en las universidades Pedagógica Nacional y Distrital, los niveles de reconocimiento y de inclusión de las temáticas afines a la EDH y el impacto que dichos contenidos representan para la

formación de sujetos de derechos en la perspectiva y alcance de la formación de educadores, en tanto el informe al referirse a Colombia, encuentra que para el año 2003 existe un establecimiento de EDH en las normas y planes sobre la formación de los educadores, específicamente en la Ley General de Educación, en la ley o decreto de carrera docente, en otras legislaciones (por ejemplo, Ley de Infancia y Adolescencia) y en los planes específicos de educación. (Cfr. III Informe Interamericano de EDH, 2009: 137)

Además, la revisión adelantada en el III informe IDH de EDH, encuentra que efectivamente existen contenidos relacionados con los DDHH y su enseñanza en las diferentes instituciones que se encargan de la formación docente, tal y como se detectó en la revisión de los dos programas de licenciatura en el área de ciencias sociales en las universidades pedagógica y distrital de la ciudad de Bogotá. En cuanto a los resultados del estudio, el IIDH encontró que "los contenidos encontrados en los programas de asignaturas fueron agrupados en quince categorías, significando cada una un nivel de aproximación a los temas que constituirían el campo ideal de la pedagogía en derechos humanos": (p. 139)

Categorías relacionadas con el campo de la pedagogía de los DDHH

▪ Pedagogía de los derechos humanos ▪ Valores ▪ Equidad de género ▪ Amistad entre las naciones ▪ Orden institucional	▪ Derechos humanos en general ▪ Diversidad y multiculturalismo ▪ Participación e interacción con la comunidad ▪ Derechos del niño ▪ Igualdad y diferenciación social	▪ Democracia y ciudadanía ▪ Grupos raciales, étnicos y religiosos ▪ Ley de educación ▪ Educación para la paz ▪ Medio ambiente y ecologismo

Tal y como puede observarse, la inclusión de los contenidos propios de una pedagogía de EDH es un asunto que ha cobrado una importancia significativa en los programas de formación docente en América latina y que para el caso de Colombia se destaca la apertura

de la primera licenciatura en educación comunitaria con énfasis en DDHH en la UPN. De esto se desprende que hoy no es posible pensar la formación docente al margen de las exigencias y demandas propias de los derechos humanos. Cuando los consultores del informe realizan el paralelo entre lo encontrado en 1990 y el año 2003 en materia de contenidos, resaltan que:

> En 1990, los contenidos asociados con derechos humanos se ubicaron prioritariamente en cuatro conjuntos: valores, democracia y ciudadanía, orden institucional y ley de educación. Para el 2003 se incrementan los contenidos relacionados con democracia y ciudadanía y crecen de un modo importante los relacionados con equidad de género, diversidad y multiculturalismo y con estudios sobre igualdad y diferenciación social, relacionados principalmente con situaciones de pobreza y otros problemas sociales. Disminuyen sensiblemente contenidos sobre orden institucional y sobre ley de educación, que incluyen temas relativos a justicia, orden público y régimen laboral docente. (pp. 139 - 140)

A lo anterior vale la pena añadir que llama poderosamente la atención que de las 207 tesis que se identificaron por parte de las instituciones formadoras de docentes sobre EDH, ninguna corresponde a Colombia, lo que nos puede indicar que nos enfrentamos a un tema marginal en las facultades de educación o se presenta un problema de comunicación al momento de reportar la información que solicita el IIDH. Sobre el análisis de este tema, el informe resalta:

> El plan de investigación […] solicitó información sobre la existencia (en las bibliotecas institucionales y universitarias) de tesis o trabajos de investigación, preparados por estudiantes de carreras docentes, que tuvieran como tema principal o colateral la enseñanza de derechos humanos y de otros contenidos asociados, tal como se ha propuesto para este trabajo. En total se reportaron títulos de 207 tesis correspondientes a Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. A pesar que la muestra es pequeña, no considera todos los países, ni cubre a todas las instituciones que forman docentes, esta información ofrece indicios del interés de los alumnos de realizar una investigación sobre temas relacionados con la EDH; ese interés indica además que muy probablemente recibió contenidos sobre ese tema en el transcurso de su formación y que contó con al menos un profesor especialista sobre esos contenidos que podrá fungir como tutor de su trabajo. (Ídem, p. 156)

De las investigaciones reportadas en éste informe, alrededor de 140 tesis corresponden al campo de la diversidad, la equidad de género y los valores, seguidas en menor porcentaje

de tesis relacionadas con la pedagogía de los derechos humanos, los derechos humanos en general y democracia y ciudadanía (alrededor de 40 investigaciones aproximadamente)

En cuanto a las normas sobre formación de los educadores en los 19 países donde se adelantó el estudio, los consultores del III informe encontraron que efectivamente hay un avance notorio respecto a lo encontrado en los años 90, sin embargo, llaman la atención respecto a que la EDH no se constituya en un requisito previo para el ejercicio docente:

> Las normas legales analizadas se refieren principalmente al diseño y operación de las instituciones y carreras que forman a los docentes, pero ninguna establece que la formación en este campo constituya un requisito para el ejercicio de la docencia o un mérito para fines de calificación en el escalafón del magisterio. Proporciones y características semejantes guarda la mención a la EDH para educadores en otros documentos de política educativa, como los planes nacionales de educación y, donde existen, los planes de educación en derechos humanos […]. (p. 173)

Lo anterior, representa una información relevante para el planteamiento del presente estudio, en el sentido de que la normatividad existente que le da reconocimiento y cabida la EDH es bastante significativa, pero sorprende su escaso desarrollo cuando se revisan los currículos de las instituciones escolares y de las instituciones formadoras de docentes. Lo anterior nos indica que no es suficiente contar con un marco normativo para la EDH si este no se acompaña de decisiones políticas y pedagógicas que le den organicidad y desarrollo a la EDH en los programas de formación de las instituciones escolares y de las universidades donde se profesionalizan los docentes, pues se entiende que una cosa es que la normatividad oriente la formación de los docentes en el campo, y otra son las disposiciones específicas para su inclusión en los procesos de enseñanza que llevan a cabo los docentes. Para el caso colombiano el informe encontró que las disposiciones para incluir la temática de los derechos humanos en los planes de estudio de las escuelas son importantes, en tanto las políticas públicas del nivel nacional y local ofrecen orientaciones sobre la materia, pero su inclusión depende de otros factores que tienen que ver con la autonomía curricular de las instituciones escolares, la formación docente en DDHH y la voluntad política de los mismos docentes.

> La relativa debilidad de la legislación en este campo y su lenta innovación son consistentes con la paulatina pérdida o abandono de las competencias del Estado en relación con la formación de los educadores […], evidentemente estos asuntos se deben entender ligados, de una parte a tendencias de

> desregulación y descentralización que acompañan a la modernización del Estado y a la Reforma Educativa y, de otra al deterioro relativo de la inversión pública en la educación si se toma en cuenta el crecimiento constante de las tasas de matriculación. (p. 174)

En cuanto a la formación inicial de los docentes, el III informe concluye que los derechos humanos se circunscriben a otras asignaturas afines, y se le da prioridad a la primera y segunda generación de derechos. Igualmente, se abordan temas relacionados con la democracia, la participación ciudadana y el control al Estado

> Se han establecido en algunas instituciones que forman educadores asignaturas específicas sobre derechos humanos, lo cual no ocurría en ningún caso registrado para 1990. De cualquier manera, el tema continua siendo tratado mayoritariamente dentro de las asignaturas de Ética, Cívica y Ciencias sociales. En conjunto, los contenidos sobre derechos humanos se han ampliado desde el campo de los civiles y políticos hacia el de los derechos económicos, sociales y culturales. Los derechos ambientales y otros de institucionalización más tardía aún no aparecen claramente registrados. Los derechos de grupos específicos –más vulnerables, por ejemplo–, no son sistemáticamente abordados como asuntos de derechos humanos. […] (IIDH, pp. 174-175)

Si bien el tercer informe da cuenta de los avances con relación a la inclusión de los DDHH en los planes de estudio que orientan la formación de licenciados, es importante señalar que lo avanzado no es lo esperado respecto a las demandas de la normatividad existente en cuanto a la EDH en los programas de formación inicial en las facultades de educación y su correspondiente enseñanza en las instituciones escolares. Prueba de lo anterior es la importancia que ocupa la formación en valores, en sus diversas acepciones, en la formación inicial de maestros/as, en la cual aparecen algunos contenidos de los DDHH.

> La educación en valores, con un amplio abanico de contenidos temáticos, continúa ocupando un lugar de privilegio en la formación de los futuros educadores. Sin embargo permanecen las ambigüedades entre un abordaje de los mismos desde la razón moral y un abordaje desde la razón ética, así como entre una comprensión de los valores como virtudes individuales y como atributos sociales. No se advierten contenidos explícitos de carácter pedagógico o didáctico ligados a la impartición o generación de valores en los educandos. (IIDH, 2003, p. 175)

Al parecer la EDH en el proceso de formación de docentes en la región, incluida Colombia, no escapa del listado -cada vez más creciente-, de temas que son de obligatorio conocimiento y dominio por parte de los docentes en ejercicio, pero ante tanta demanda la EDH corre el riesgo de no alcanzar el lugar político y pedagógico que se requiere para su

posicionamiento en las instituciones educativas. El PLANEDH debería ser la oportunidad para alcanzar dicho posicionamiento en los tres ámbitos de la educación: formal, no formal e informal.

Otra investigación más localizada y que nos permite entender el lugar que ocupan los DDHH y su educación en las instituciones escolares del distrito capital (Bogotá), es la adelantada por los profesores Diana Gómez, Francisco Guerra y Adrian serna (2009) y que se denomina***: Ciudad, localidad y Escuela: escenarios para una ciudadanía de derechos.*** El objetivo principal de esta investigación buscó:

> Determinar la pertinencia o correspondencia entre los planteamientos teóricos que sustentan iniciativas de enseñanza, fundamentadas en la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes, Garantías y Pedagogía de la Reconciliación en la Localidad de Chapinero, entendida como marco piloto y marco referencial para seguimientos y aplicaciones posteriores en las restantes localidades y el contexto donde se desarrollan estas iniciativas; haciendo énfasis en el análisis de las prácticas pedagógicas , el currículo y el clima escolar. (Gómez y Serna, 2009, p. 10)

La investigación, para dar respuesta a dicho objetivo, desarrolló tres ejes de análisis fundamentales, de los cuales nos detendremos en los ejes uno y dos. El primero: *Política Pública y Educación: El derecho como marco de acción*, es

> […] un eje dedicado a la cuestión de la política pública, la educación y la escuela, especialmente preocupada por indagar sobre la situación del derecho a la educación en el escenario concreto y cotidiano en el que éste ha de consumarse, la escuela, lo que supuso atender las disposiciones internacionales y constitucionales en materia del derecho a la educación, para establecer las condiciones materiales, contextuales y existenciales que favorecen su garantía y las obligaciones que de ello se derivan para una acción estatal que en dicha perspectiva ha de formular e implementar políticas públicas en la materia." (Gómez y Serna, 2009, p. 18)

Para lo anterior se desarrolló un riguroso recorrido por el desarrollo de la normatividad nacional e internacional, así como de las condiciones objetivas y subjetivas que hacen posible la garantía del derecho a la educación en el contexto específico de las instituciones escolares de la Localidad 2 de Bogotá, encontrando que:

> […] para que se dé un real ejercicio del derechos a la educación, es evidente que no basta con garantizar un número determinado de cupos escolares, lograr que se permanezca en el sistema educativo hasta la culminación de los programas y niveles escolares y, generar que en dicho acceso y

> permanencia se garantice un trato equitativo y se respeten los demás derechos del educando. La calidad educativa, también se constituye en un requisito indispensable para conseguir que el disfrute de la educación como un derecho sea efectivo, su propósito está orientado hacia el desarrollo por parte del individuo, de los conocimientos necesarios que les permita desplegar todas sus capacidades y habilidades, las cuales a su vez, le permitirán al individuo contar con igualdad de oportunidades para su integración en la vida social, económica y cultural. (Gómez y Serna, 2009. pp. 162 y 163)

El segundo eje de la investigación se denomina *De la formación en derechos a las culturas escolares democráticas*, quizás el que más interesa a esta investigación. Este capítulo busca "*indagar los mecanismos, ambientes y experiencias del sistema escolar que tramitan la construcción de una cultura de derechos humanos y exigibilidad de derechos en las instituciones educativas"* (Gómez y Serna, 2009, p. 18). Para dar cuenta de dicho eje de reflexión los autores se preguntan por el lugar que han ocupado los DDHH en el currículo escolar y qué papel cumplen en la construcción de una ética pública. Al respecto afirman:

> En el contexto de la escuela son múltiples las discusiones que se han planteado sobre el lugar de los derechos humanos: su ubicuidad en los fundamentos institucionales, su concreción en los ambientes escolares y su realización en los mecanismos propiamente escolares como el currículo, la pedagogía y la didáctica. Precisamente estas discusiones han puesto en evidencia las diferencias entre la formación con derechos humanos (que los incorpora como inherencias del acto educativo), la formación en derechos humanos (que los incorpora como objetos de enseñanza y aprendizaje) y la formación para los derechos humanos (que los incorpora como parte de la formación para la ciudadanía). El lugar asignado a los derechos humanos resulta determinante para edificar una cultura escolar orientada a vindicar la dignidad humana y a sustentar una ciudadanía integral, participativa, incluyente y activa que redunde en la construcción de una ética pública. (Ídem., p. 166)

La pregunta por los DDHH en el currículo, analiza los diferentes rasgos y manifestaciones de esa presencia en los escenarios e instrumentos institucionales para la divulgación y vivencia de los derechos, aspectos que se asumen contradictorios, en tanto, según los autores, el currículo funciona como especie de "caja negra" que pone en entredicho la práctica y vivencia de este discurso y de esta propuesta ético-política esencial para el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, cuando los derechos son confinados a ser asumidos como instrumentos de los planes educativos institucionales como el manual de convivencia, o cuando se vinculan de forma irrestricta solo a algunas asignaturas se

produce un supuesto en el que los DDHH son entendidos como viables solo frente a algunas cuestiones pero no frente a otras.

La mirada crítica que logran establecer los autores, permiten llegar a identificar unas conclusiones, a manera de hallazgos, que nos invitan a repensar la manera como se ha venido adoptando la propuesta de los DDHH en la escuela y qué retos tenemos para la construcción de las instituciones educativas como escenarios culturales democráticos. En este sentido, el trabajo aporta una serie de derroteros que invitan a un cambio en la percepción sobre las prácticas pedagógicas de la EDH en las instituciones educativas, lo cual pasa indiscutiblemente por una reflexión en torno a la formación de los docentes en las facultades de educación como actores de dichas prácticas,

> […] se trata de que las prácticas no asuman la educación en derechos humanos como delegación, como inherencia o como obligación, sino como una referencia fundamental para pensarse a sí misma, toda vez que los derechos y los deberes no son exterioridades pedagógicas, sino dimensiones sustanciales en la práctica pedagógica en clave de ética, política y cultura. (Ídem.)

Ahora bien, La Investigación de María Cristina Martínez (2008) ***Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político***, se constituye en un importante estudio que da cuenta de los procesos de organización y proyección que llevan a cabo diferentes colectivos de docentes que existen en distintas regiones del país. En palabras de la autora "Nos referimos a colectivos y redes pedagógicas como experiencias originarias de maestros y maestras, que han fundado formas autónomas y singulares de construir lo colectivo desde el interés por la reflexión y la transformación pedagógica, el afecto, la confianza y el reconocimiento mutuo." (Martínez, 2008, p.19)

La investigación tuvo como propósito fundamental "Reconocer en las acciones y expresiones de los colectivos y redes pedagógicas de maestros, las condiciones de posibilidad para el agenciamiento o emergencia de subjetividades políticas alternativas*."* (Martínez, 2008, p. 31). De acuerdo con lo anterior, se realizó un acercamiento histórico analítico a las realidades socio-políticas de la formación de maestros, visualizando las figuras que se han construido sobre los maestros y analizando las subjetividades políticas emergentes. Para el desarrollo del presente estudio, el primer capítulo que nos ofrece Martínez es un baluarte en tanto nos presenta un panorama histórico que muestra el

desarrollo de la formación docente en Colombia y sus diferentes matices, tensiones y resistencias, las cuales se constituyen en fuente para identificar y analizar el sentido de los procesos de formación que se dan actualmente en las facultades de educación.

En el segundo capítulo, se aportan algunas pistas para pensar una noción alternativa para la constitución de subjetividades políticas, específicamente de las categorías centrales del presente estudio: *la subjetividad constituyente y la capacidad de acción política.* (p. 32) El tercer capítulo, contextualiza, ubica y adentra al lector en las nociones precedentes y emergentes de red pedagógica, conexiones y distinciones con algunas nociones de redes sociales. Igualmente, realiza una cartografía de colectivos y redes pedagógicas de maestros en Colombia y algunos países de América Latina. (p. 33)

El cuarto capítulo, centra la discusión alrededor de la siguiente pregunta: ¿Se potencia el maestro como sujeto político? Al respecto Martínez afirma: "Podríamos decir que ahí se condensa lo nuclear de la investigación, desde el reconocimiento de la naturaleza de los colectivos, que específica sus formas de organización, funcionamiento, relaciones, entre otros; la identificación de la gramática de las interacciones que suceden; los sentidos y significados de su acción individual y colectiva; hasta la identificación de las formas de expresión de la capacidad de acción política." (Ídem, p. 33)

En el quinto capítulo, se presentan los hallazgos del acercamiento empírico a los cinco colectivos de maestros seleccionados para la mirada en profundidad, cuya argumentación se sustenta en las voces de las maestras y maestros participantes. El capítulo sexto, aunque se toman fragmentados de la realidad empírica, se comienza el deslinde meramente pedagógico para avizorar las expresiones que dan cuenta de la potenciación del maestro como sujeto político. "Se reconocen las interaccione que transforman y reconfiguran subjetividades, las capacidades y dimensiones potenciadas en dichas interacciones, vista en su conjunto como señales constituyentes de subjetividades políticas individuales y colectivas." (Ídem, p. 34)

El capítulo siete, identifica los factores de agencia, potencia y resistencia que actúan como constituyentes de la subjetividad política de los maestros; así mismo sitúan, como configuración emergente, la noción de "maestros del límite y de frontera, una forma de

nombrar al maestro potenciado en su dimensión y subjetividad política, individual y colectiva. "También se presentan algunas líneas para la continuidad del proyecto, trazados que se orientan a construir una política de movilización y movimiento cultural y pedagógico fundada en las experiencias precedentes y emergentes, sostenidas en los colectivos y redes de maestros que actúan como germen del movimiento." (Ídem.)

El octavo capítulo, condensa los desenlaces y continuidades de la investigación. Más que conclusiones en el sentido literal, afirma Martínez, son también esbozos de afirmación de lo producido y de los caminos de continuidad.

Los aportes de Martínez respecto a la constitución del sujeto político son necesarios para conectar con los espacios de formación de docentes que se dan en las facultades de educación, pues es allí donde se configuran ideas y posturas políticas para el futuro desempeño de las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares y otros escenarios educativos. Esto le permite realizar una extrapolación del estudio identificando los factores de agencia, potencia y resistencia de los maestros, y la configuración de subjetividad política. Del estudio realizado por Martínez destacamos además algunas reflexiones que son importantes para analizar el lugar que ocupan los DDHH en el procesos de formación de docentes de ciencias sociales a partir de indagar su proceso de constitución como sujetos de derechos.

> En el cómo de la formación de los educadores nos referimos a prácticas pedagógicas mediadas por una ética de lo público y acciones de justicia curricular que introduzcan la potenciación del pensamiento crítico y la formación investigativa más allá de las formas tradicionales; y a la formación política como acciones determinantes de su formación y cualificación. Demandas que atañen tanto a las instituciones formadoras de educadores, como a las diferentes formas de nucleamiento de maestros. (p. 348)

Los aportes anteriores son estratégicos para reconfigurar los procesos de formación que se dan en las facultades de educación, en tanto como se planteará en el problema de este estudio, el centro de la formación se determina principalmente por el saber disciplinar, seguido por el saber pedagógico y en una escala menor la formación ética y política en la que los DDHH pueden brindar un importante apoyo al proceso de cualificación de maestros como sujetos políticos y por tanto sujetos de derechos.

Para las intenciones que se propone alcanzar este estudio, resulta muy importante referirnos a la investigación doctoral de Susana Sacavino (2012) que fue publicada en Colombia por la Editorial *desde abajo* bajo el título "***Democracia y educación en derechos humanos en América Latina"***. Los resultados de este trabajo nos muestran como la EDH ha sido una práctica pedagógica y política que ha sido fundamental para la defensa de los derechos en contextos de suspensión de los mismos como consecuencia de la imposición de dictaduras militares como fueron en su momento los casos de Brasil en 1964 y de Chile en 1973.

Para llevar a cabo este importante estudio, la autora se propuso responder a las siguientes preguntas: ¿Qué relaciones existen entre educación en/para los derechos humanos, cultura política y democracia? ¿En qué medida la educación en /para los derechos humanos ejerce la función mediadora en esos procesos? ¿Cómo los protagonistas de la promoción de la educación en derechos humanos ven esa relación? ¿Cómo se desarrolló la educación en/para los derechos humanos a partir de la década de los 80, en América Latina y, particularmente, en los países en los que se centra el presente estudio? ¿Qué posibilidades y dificultades las políticas públicas de educación en derechos humanos han venido enfrentando? ¿Cuál es el rol de la sociedad civil? (Sacavino, 2012)

Para dar cuenta de este acumulado de preguntas, la autora parte de una hipótesis que orienta su trabajo:

> La educación en/para los derechos humanos ha contribuido para la construcción democrática teniendo como eje central los derechos de la igualdad. Las cuestiones relativas a los derechos a la diferencia solamente han venido adquiriendo visibilidad en los procesos de afirmación democrática en los países investigados, ya más recientemente, aunque de manera lenta y precaria. (p. 20)

Teniendo como base orientadora las preguntas y la hipótesis de trabajo, la investigación giró en torno a los siguientes objetivos:

- Analizar la evolución de la educación en/para los derechos humanos en América latina teniendo presente el desarrollo de ese tema en el contexto internacional.
- Comprender las interrelaciones entre el rol de los diferentes actores sociales, organizaciones no gubernamentales, gobierno, etc., en la promoción de la educación en/para los derechos humanos en contextos políticos de (re)democratización: Chile y Brasil.
- Identificar las principales cuestiones y desafíos para el desarrollo de la educación en/para los derechos humano en el momento actual del continente. (Ídem)

En cuanto a las orientaciones metodológicas, el estudio implicó un profundo análisis bibliográfico para dar cuenta de la producción en el tema y la realización de un trabajo de campo de perspectiva cualitativa a través del enfoque del estudio de caso, el cual es definido por la autora como "el estudio de la particularidad y de la complejidad un caso singular, lo que nos lleva a entender su actividad dentro de importantes circunstancias, o sea, un estudio en profundidad de un fenómeno educacional con énfasis en su especificidad." (Sacavino, 2012, p. 23)

Para el trabajo de campo se usó fundamentalmente la entrevista semi-estructurada, la cual se organizó a partir de los siguientes ejes de análisis:

- Trayectoria profesional y social y compromiso con la educación en derechos humanos;
- Concepción y evolución de la educación en derechos humanos;
- Relación entre educación entre educación en derechos humanos y procesos de democratización;
- Desafíos para la educación en derechos humanos, en la actualidad;
- Otros tópicos. (Sacavino, 2012, p. 27)

Los resultados del estudio se presentan en dos partes. La primera se denomina *Derechos humanos y educación: un camino en construcción,* el cual incluye dos capítulos. El capítulo 1, intitulado *Derechos humanos: ¿un discurso vació?,* traza un panorama de temática en el mundo actual globalizado, intentando mostrar de qué manera el tejido de la vida, desde el cotidiano hasta la dimensión internacional, se encuentra atravesado por aspectos y cuestiones ligados a los derechos humanos. El capítulo 2, *Educación en/para los derechos humanos: una construcción histórica*, analiza el tema a través de los instrumentos internacionales, aborda su desarrollo en América Latina a partir de la década del 80 hasta el momento actual y ahonda en el proceso de construcción de la identidad de la educación en/para los derechos humanos. (Ídem., pp. 28 y 29)

La segunda parte, *Derechos Humanos y educación en América Latina: estudios de caso,* se compone de dos capítulos, los cuales engloban todo lo referente a la investigación empírica que llevamos a cabo. Los capítulos 3 y 4presentan los estudios de caso realizados acerca del desarrollo de la educación en/para los derechos humanos, en la década del 80 hasta el

presente, en Chile y Brasil, tomando como contexto el período de redemocratización vivido en cada uno de estos países. (Ídem, p. 29)

Finalmente, el estudio presenta las consideraciones finales bajo el título *Educación en/para los derechos humanos en América latina: tensiones, sueños, perspectivas de futuro.* De este apartado destacamos lo siguiente:

> Esa educación para la formación de un sujeto de derechos y para el empoderamiento, encuentra diariamente obstáculos en las políticas neoliberales hegemónicas y el avance de la reforma que acentúa la marginalización y la exclusión, en nombre de la apertura de los mercados y de la modernización. En ese sistema, la educación prioriza la formación de sujetos capaces de responder a las exigencias de la sociedad dominante, las cuales son definidas por las necesidades del aparato productivo y del mercado. El sistema educativo debe ajustarse a esas necesidades. La educación es reducida, así, a una finalidad fundamentalmente económica de capacitar "el capital humano" necesario para que se produzcan cambios en el sistema de producción. Es decir, se reduce a formar emprendedores y consumidores. Esa es la visión que, con diferentes matices, y revestida de lenguajes plurales, ha venido configurando a las políticas educativas de carácter neoliberal. Su anhelo es que los procesos educativos den respuesta a las necesidades existentes, sobre todo, a las del mercado y a los de los grupos sociales hegemónicos. (Candau, 2007, citado por Sacavino, 2012, p. 238)

Mientras que Susana Sacavino enfoca su estudio en identificar el papel de EDH en los procesos de consolidación de la democracia en países que estuvieron bajo regímenes dictatoriales, Isabelino Siede (2013) enfoca su tesis doctoral***: Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular,*** en explicar cómo se han incorporado los DDHH en las políticas curriculares de la Argentina desde mediados del Siglo XX hasta nuestros días. Para dar cuenta de dicho propósito, el estudio se propuso responder a la siguiente pregunta general: *¿Cuánto y cómo el sistema educativo argentino ha asumido su compromiso internacional de enseñanza de los derechos humanos?* (Siede, 2013, p. 15) Esta pregunta general se desglosa en preguntas específicas:

- ¿Cómo es y cómo ha sido la enseñanza de los derechos humanos en el sistema educativo argentino desde 1949 hasta la actualidad?
- ¿Cómo ingresan los derechos humanos al currículum escolar?
- ¿Qué distancias y distorsiones hay entre las prescripciones curriculares y las prácticas? (Ídem, p. 25)

Teniendo como referencia las anteriores preguntas de estudio, la investigación se trazó como objetivo general *develar la trama discursiva que da sustento a las prescripciones y concreciones curriculares de los derechos humanos en el sistema educativo argentino.* Este objetivo general se desagrega en los siguientes objetivos específicos:

- Establecer los mecanismos y factores presentes en el pasaje de los derechos humanos del curriculum nulo al curriculum prescripto.

La concreción de este objetivo se llevó a cabo mediante el análisis del contexto discursivo, el contexto político y la acción de los actores sociales intervinientes en cada etapa de inserción curricular. Esto último incluye entrevistas en profundidad a algunos representantes de instituciones interesadas en la inserción curricular de este contenido.

- Precisar los significados atribuidos al significante "derechos humanos" en los dispositivos de mediación curricular de la prescripción al aula (programas y libros de texto), en cada etapa de su inserción curricular.

En función de este objetivo se analizaron los programas y libros de texto en cada etapa de inserción curricular, junto con entrevistas en profundidad a algunos de sus autores más relevantes.

- Relevar las argumentaciones justificatorias de los docentes acerca de experiencias de enseñanza de derechos humanos.

La exploración de este objetivo se realizó mediante entrevistas a docentes reunidos en grupos focales, categorizados por nivel de enseñanza (primario y secundario), en cinco provincias seleccionadas. (p. 25)

Los resultados de la investigación se presentan en tres partes. La primera se intitula*: Los derechos humanos en la prescripción curricular de las escuelas argentinas: la etapa de la inclusión intermitente*, la cual se expone en cuatro grandes periodos: de 1949 a 1955, de 1955 a de 1973, de 1973 a 1976, y de 1976 a 1983. En cuanto a esta periodización y lo encontrado en ella, Siede se sorprende con las paradojas que encuentra en su estudio:

- En cuanto a los Derechos Humanos, se da también una situación paradojal: quienes incluyen este tema en los programas de estudio son las dictaduras militares de 1955 y 1976, en tanto no los incluyen los gobiernos populares que las precedieron. Esta situación merece desagregarse en cuatro preguntas vinculadas cronológica y argumentativamente entre sí, que se abordan en los apartados respectivos de este capítulo:
- ¿Por qué no incluye la categoría "derechos humanos" el programa propiciado por el gobierno peronista en 1953?
- ¿Por qué sí incluye la categoría "derechos humanos" el programa propiciado por el gobierno militar en 1955?

- ¿Por qué no incluye la categoría "derechos humanos" el programa propiciado por el gobierno peronista en 1973?
- ¿Por qué sí incluye la categoría "derechos humanos" el programa propiciado por el gobierno militar en 1976, modificado en 1978? (2013, p. 36)

La segunda parte del estudio se denomina "*Los derechos humanos en la prescripción curricular de las escuelas argentinas: la etapa de la inclusión reactiva",* en la cual se analiza el proceso de consolidación de la democracia y la crisis económica que devino hacia el año 2001. Para llevar a cabo dicho análisis, el autor establece los siguientes periodos: de 1984 a 1989; de 1989 a 2001; y desde 2002 hasta nuestros días. Al respecto afirma:

> […] las décadas que siguieron a la dictadura militar, el sistema político argentino adquirió una estabilidad institucional inusitada. Por primera vez, se sucedieron presidentes de diferentes partidos, electos mediante voto universal y sin fraude generalizado, como así también hubo alternancia en las provincias y en la representación parlamentaria. En tal sentido, la transición democrática, iniciada a finales de 1983, no suponía el regreso a un orden institucional previo, sino la inauguración de un marco organizacional desconocido en las etapas precedentes. Si bien el primer tramo estuvo teñido de temores e incertidumbres, en la duración media, las crisis institucionales no tuvieron mayor relevancia hasta que, a fines de 2001, una crisis económica devino en un vacío institucional, que debió llenarse con medidas de emergencia del Congreso Nacional y logró revertirse en la primera década del nuevo siglo. (Siede, 2013, p. 118)

La tercera y última parte del estudio, antes de presentar las conclusiones, la denomina *"Aproximación al currículo real y las condiciones de apropiación de las prescripciones curriculares",* para dar cuenta del currículo en la práctica de los docentes argentinos, Siede realiza un trabajo de acercamiento a las experiencias de los documentes a partir de la realización de 11 grupos focales en cinco provincias del país y como protocolo de indagación realizó las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los contenidos más relevantes en la materia que dictan?
- ¿Incluyen la enseñanza de Derechos Humanos? ¿Qué relevancia tiene dentro del programa que desarrollan en el aula?
- ¿Qué propósitos tiene la enseñanza de Derechos Humanos? ¿Qué contenidos se incluyen dentro de los Derechos Humanos?
- ¿Cómo se enseñan los Derechos Humanos? Describan los contenidos, las actividades y los recursos que utilizan en esa enseñanza

- ¿Qué problemas u obstáculos ofrece la enseñanza de los Derechos Humanos en las escuelas? ¿Qué estrategias utilizan para sortearlos?
- ¿Han recibido alguna capacitación específica sobre Derechos Humanos? ¿Cuáles fueron sus características principales (duración, temario, entidad oferente, etc.)? (p. 282)

La última parte del estudio da cuenta de las *conclusiones y perspectivas* de los derechos humanos en las escuelas argentinas a partir de la cuidadosa y detallada genealogía curricular de acuerdo a los periodos que se analizaron en cada uno de los capítulos. Una de las conclusiones más importantes y que tienen relación directa con nuestro estudio, acota lo siguiente:

> […] La genealogía curricular de los derechos humanos nos ha permitido acercarnos a observar cierto aspecto de la relación entre curriculum y política. Se podría aducir que la política está excluida de la transposición didáctica, tal como se ha expresado originalmente. En la concepción de Chevallard (1997), tanto las políticas generales del Estado como las disputas más menudas de la política educacional parecen tener poca relevancia a la hora de definir las prescripciones curriculares, frente a las lógicas académicas y las definiciones estrictamente pedagógico-didácticas, como si estas últimas pudieran considerarse ajenas al campo político. Sin embargo, hemos podido observar que, en este campo, las prescripciones curriculares tenían, hasta 1983, una relación lineal con la gestión del gobierno. El contenido de los programas y, en buena medida, su desarrollo en los libros de texto, estaban delimitados claramente por lineamientos ideológicos concordantes con el oficialismo de turno o, al menos, con el que lo había producido. Esto ocurría con los programas de Cultura Ciudadana y de Estudio de la Realidad Social Argentina, en la primera y la segunda experiencia gubernativa del peronismo, respectivamente; en los programas de Formación Cívica y de Formación Moral y Cívica de la última dictadura y con el programa de educación Democrática, aprobado por la llamada "Revolución Libertadora" y mantenido sin modificaciones por los gobiernos que la sucedieron. En todos los casos, estos programas suscitaban enconos y denuncias por reflejar una parcialidad, así como había diferentes sectores que, con justa razón, podían considerarse excluidos de sus enfoques. Desde 1984, en cambio, esa linealidad se mitiga, en ocasiones se desvanece y hasta llegan a percibirse casos paradojales, en los que los textos escolares transitan, bien que en términos suaves y sutiles, el territorio de la oposición. Desde la transición democrática, los programas de educación ciudadana no expresan necesariamente un sesgo partidario ni una ideología estrecha, sino que, por el contrario, avanzan hacia posiciones de mayor amplitud, que permiten incorporar los discursos y visiones políticas diversas. Esto no significa que los enunciados curriculares sean políticamente independientes o neutros, sino simplemente que habilitan la presencia de voces múltiples y sólo son refractarios a los discursos considerados antidemocráticos. (p. 343)

1.3. Planteamiento del problema y preguntas de investigación

La EDH en Colombia no es un asunto coyuntural que interese solo a aquellos docentes que tienen algún grado de sensibilidad y compromiso con las personas que son víctimas de situaciones que vulneran su dignidad; es un asunto y un compromiso ético y político que interesa al conjunto de la sociedad y, en particular, a las instituciones donde se educan a las nuevas generaciones, en tanto se espera que la educación proporcione los conocimientos, las herramientas y las actitudes para su promoción y defensa, por lo menos así lo expresan y lo demandan los documentos de política pública que se han revisado.

Desde esta perspectiva, resulta muy importante para el desarrollo de esta investigación interrogarnos por el horizonte ético y político que le otorgan los profesores/as en formación del área de ciencias sociales a la enseñanza de los DDHH y cómo dicho horizonte puede afectar las múltiples maneras de ser y ejercer la profesión docente, pues es sabido que cuando el-la docente de ciencias sociales llega a una institución escolar, suele ser la persona que se designa para llevar a cabo los diferentes procesos que tienen enlace con la promoción de los DDHH a través de la implementación de espacios formales como la elección del personero estudiantil, la elección y conformación del consejo estudiantil, la creación y dinamización de comités de convivencia y resolución de conflictos, entre otros asuntos propios de la cotidianeidad de cada escuela.

Ahora bien, ¿qué tan apto se encuentra el profesor/a de ciencias sociales para afrontar estas demandas propias de la vida escolar, especialmente cuando las violencias sociales que caracterizan al país tienen profundas repercusiones en la vida de las escuelas y el disciplinamiento y control que se ejerce en la vida escolar no alcanza a contener dicho fenómeno?

Además de que la escuela no alcanza a contener el impacto de las violencias sociales en la vida de las escuelas, docentes e investigadores como Cajiao (1994) coinciden en afirmar que el disfrute y la garantía de los derechos en las instituciones escolares se encuentran seriamente amenazados:

> Es interesante constatar que no existe un derecho de la educación. No hay un derecho escolar. Los reglamentos escolares se hacen en la escuela sin referencia a cualquier otro marco jurídico vigente en el

> contexto social. Los directivos escolares defienden sus reglamentos internos así ellos contravengan derechos básicos consagrados en la Constitución Nacional, tales como el derecho a la educación, el derecho a la privacidad, la libertad de culto, la libertad de expresión, el derecho a la defensa. (Cajiao, 1994, p. 148)

A partir de ese contexto de exigencia, que se le atribuye al profesor/a de ciencias sociales para llevar a cabo la promoción y defensa de los DDHH en contextos de alta vulneración de los mismos, emergen interrogantes relacionados con las posturas éticas y políticas que ha adquirido este tipo de educador en su paso por las facultades de educación en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, las cuales no solo son demandadas para responder a las exigencias de saber pedagógico y científico que implica la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media, sino además para responder a la exigencias de las instituciones escolares relacionadas con los procesos democráticos que se expresan en el fortalecimiento de la participación a través de diferentes escenarios como el gobierno escolar, la personería de las/os estudiantes, los consejos estudiantiles y los diferentes proyectos pedagógicos relacionados con la defensa del medio ambiente, la resolución pacífica de los conflictos y la promoción y defensa de los DDHH, entre otros.

Frente a estas exigencias y demandas es preciso aclarar que los procesos de formación de licenciados en ciencias sociales han venido sufriendo un proceso de transformación y ajuste a partir de los cambios que se han producido por efecto de la entrada en vigencia de la Constitución Política de 1991, la implementación de la Ley General de Educación de 1994 y la formulación de lineamientos curriculares para el área, toda vez que se reconoce la necesidad de formar a los futuros docentes en el conocimiento, práctica y defensa de los DDHH como insumo para el fortalecimiento de la democracia y la paz, lo cual puede explicar el fortalecimiento del componente ético-político de los planes de estudio de las licenciaturas de ciencias sociales, para lo cual tomamos como referencia el plan de estudio de los dos programas que nos interesa analizar.

Plan de estudios correspondiente al campo ético, estético y político de la LEBECS de la UPN[15]

NÚCLEO PROBLÉMICO: FORMACIÓN DEL SUJETO SOCIAL									
FUNDAMENTACIÓN					**PROFUNDIZACIÓN**				
I	II	III	IV	V	VI	VII	VII	IX	X
Cultura artística				Estudios ambientales	Memoria, territorio y construcción de identidad	Democracia, ciudadanía y derechos humanos	Estudios culturales	Ética y docencia	

Tabla 2. Plan de estudios correspondiente al campo ético, estético y político.

Plan de estudios correspondiente al campo ético y político de la LEBECS de la UD[16]

FUNDAMENTACIÓN				**PROFUNDIZACIÓN**			**INNOVACIÓN**		
I	II	III	IV	V	VI	VII	VII	IX	X

[15] Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/facultades/humanidades/vercontenido.php?id=436 (Octubre 28 de 2013).
[16] Disponible en: http://www.udistrital.edu.co/files/academia/lsocialPlan_est_ciensociales.pdf (Octubre 29 de 2013).

Durante el ciclo de fundamentación este componente se integra en unidades problemáticas a los componentes científico y pedagógico	Derechos Humanos	Ética Ciudadana	Ética Profesional	Durante este ciclo se diseña e implementa un proyecto pedagógico y un proyecto de investigación que tenga relación con los cinco campos de formación de la carrera: pedagógico, científico, investigativo, estético-comunicativo y ético-político

Tabla 3. Plan de estudios correspondiente al campo ético y político.

Como puede observarse en los dos esquemas anteriores, el abordaje del componente ético, estético y político de los dos programas de licenciatura, a través de diferentes asignaturas, nos permite afirmar que la formación en el campo no es ajena a los problemas contemporáneos que presenta la ética y la política y que comporta una profunda relación con la propuesta de los DDHH y su enseñanza. En ese sentido, interrogase por el horizonte ético-político de los docentes en formación de ciencias sociales es una necesidad para poder comprender desde qué contenidos, enfoques y posturas se abordan los problemas asociados a la democracia y los DDHH en las instituciones escolares y cuáles son los problemas que encarna dicha formación para poder responder a los retos que implica trabajar por el fortalecimiento de una cultura de los derechos en la escuela y en la sociedad actual. Por lo tanto, es importante tener en cuenta las palabras de Siede (2012) cuando afirma: "Nadie elige ser maestro para dejar que el mundo siga funcionando tal como lo hace. Todo proyecto pedagógico conlleva la posibilidad de torcer algún destino, de recuperar algo que hemos olvidado o de incorporar algún ingrediente novedoso." (En Ruíz y Prada, 2012, p. 17)

Apoyado en este tipo de convicción, considero que entender el sentido y la praxis de la EDH en las prácticas pedagógicas, que entraña la formación de profesores de ciencias sociales, pasa por entender el lugar que ocupa la formación ética y política y el horizonte que va trazando en los futuros licenciados, para encarar el problema de la enseñanza de los DDHH en instituciones escolares y en escenarios de formación no escolarizados, lo cual

nos permitirá ir acopiando insumos para entender y valorar cuál es el sujeto de derechos que se forma en las facultades de educación y más específicamente en los programas de ciencias sociales que ofrecen las universidades públicas.

Igualmente, la pregunta por la formación del sujeto de derechos que emerge en estos programas de formación es estratégica en tanto nos permite comprender hasta dónde los contenidos y las prácticas asociadas al discurso ético, político y pedagógico de los DDHH posibilitan el conocimiento y la apropiación del marco normativo que ha construido la positivización de los DDHH para su garantía y defensa y qué tanto esos marcos se vinculan a las realidades escolares para hacer efectivo el uso de los mismos en situaciones en las que se encuentre comprometida la garantía de los derechos de estudiantes, profesores y de la comunidad educativa, en general.

Frente a esto es importante recordar que la vulneración a los DDHH en las instituciones escolares ocurre fundamentalmente por un profundo desconocimiento de los mismos y sus correspondientes mecanismos de protección, lo cual conlleva a creer que su conocimiento, práctica y defensa es asunto de expertos y no responsabilidad de los sujetos que integran la comunidad educativa. Quizás esto exprese en parte el por qué se responsabiliza a las y los profesores de ciencias sociales de su organización, promoción y defensa en la instituciones escolares, a veces sin tener la certeza de cuál es el conocimiento y apropiación que tiene de los mismos para encomendarle dicha responsabilidad porque se considera que su énfasis formativo es más cercano a la propuesta ética y política de los DDHH, además el perfil profesional que han adquirido a través de su que-hacer pedagógico confirma un fuerte interés por los problemas sociales y un fuerte liderazgo en actividades de promoción y organización social.

La investigación adelantada por Elizabeth Castillo (2002), sobre los maestros de ciencias sociales, reconoce que el liderazgo y el compromiso cumplen un rol importante en la manera como los docentes de esta área asumen y ejercen su profesión. Al respecto enfatiza:

> […] los maestros de ciencias sociales presentan características del país en el que habitan. Son, por su formación profesional, actores con sentimientos y cuestionamientos sociales, preguntándose por los problemas de la compleja sociedad colombiana. Pero a la vez, son muestra de esa compleja e histórica sociedad. Esto significa que en la multitud de imaginarios construidos sobre el papel del maestro en la

> sociedad, los maestros de Ciencias Sociales se encuentran en una disyuntiva paradójica. Asumen la función socialmente dada desde la universidad y en su socialización profesional, de promotores de los asuntos sociales, de la democracia, la ciudadanía, el valor de la nación y la identidad nacional, entre otras funciones. En sus colegios se encargan de organizar elecciones y conformación de personeros, consejos estudiantiles, para mencionar sólo algunas actividades. Se consideran líderes preocupados por el bien-estar común. Sin embargo, a la vez, son sujetos inmersos en una realidad construida históricamente. Participan de los vicios y virtudes de la sociedad colombiana. Son, en pocas palabras, sujetos construidos históricamente. (Castillo, 2002, p. 78)

Esa tradición, acompañada de su énfasis disciplinar, puede explicar en parte el por qué al profesor/a de ciencias sociales se le asignan responsabilidades de promoción, organización y participación de las/os estudiantes, entre las cuales se incluyen actividades relacionadas con la promoción y defensa de los DDHH, pues se entiende que las/os docentes de esta área son más cercanos a la comprensión de los problemas sociales y por ende a la adopción de posturas críticas que los hacen más sensibles y comprometidos con asuntos relacionados con participación ciudadana y su incidencia en la transformación de la sociedad.

Lo anterior tiene que ver con lo expresado en el marco conceptual por Magendzo (2005) cuando afirma que el sujeto de derechos conoce [en principio] los marcos normativos de los DDHH, pues ellos se constituyen en una herramienta importante para su labor de promoción y defensa; de ahí la importancia de entender lo que sucede con el conocimiento de los DDHH a través de los diferentes campos de formación, especialmente el ético-político, pues en él se centra el mayor acercamiento al discurso de los DDHH, no sin antes advertir que el plan de estudios y sus correspondientes asignaturas no son la única vía de conocimiento, pues, tal y como lo han constatado otras investigaciones, se encuentra que el discurso, la crisis y las acciones de defensa a los DDHH no solo llegan al docente por efecto de los contenidos del plan de estudios, sino ante todo por la conexión con los problemas asociados a su constante vulneración. (Agudelo, 2014b)

Ese nivel de conocimiento y afectación que llega por el irrespeto y vulneración a los DDHH, también tiene un grado de incidencia en la manera como el docente en formación se constituye en sujeto de derechos, en el entendido que el/la estudiante en formación de ciencias sociales que conoce y asume la propuesta ética y política de los DDHH es capaz de preguntarse por las circunstancias que restringen el disfrute y garantía de los mismos.

En consonancia con lo anteriormente planteado, esta investigación pretende desvelar y problematizar cuál es el sujeto que emerge de esta experiencia formativa y qué tanto el resultado de ese proceso educativo trae como consecuencia la constitución de un sujeto de derechos, que al decir de Sacavino (2012), se requiere articular la dimensión ética con la político-social y cotidiana, a través de prácticas concretas, las cuales no solo se expresan en los discursos sino ante todo en las actitudes y las acciones de las personas.

Desde esa perspectiva, indagar el sentido y la praxis de la enseñanza de los DDHH en el proceso de formación de licenciados de ciencias sociales implica no solo detenerse en los discursos y las marcas que va dejando en ellos el desarrollo del plan de estudios, implica además identificar y comprender las distintas formas organizativas que crean las/os estudiantes de licenciatura y, en las cuáles se pueden rastrear sus propuestas y posturas ético-políticas alrededor de los DDHH, en tanto sabemos que la violación sistemática de los mismos encarna una respuesta por parte de aquellos que se sienten vulnerados como personas, como grupo y como sector social.

Con justa razón Ruiz y Prada (2012, p. 83) nos confirman que "los seres humanos somos más que el cumulo de nuestras circunstancias, podemos concebirnos, imaginarnos, proyectarnos como sujetos de posibilidad, darle espacio a la promesa. La promesa permite que las personas no nos quedemos prisioneras del pasado, hace que tanto los individuos como las sociedades se proyecten, hagan frente a la incertidumbre, a la contingencia." Para el caso de las/os profesores en formación de ciencias sociales, encontramos que la promesa incumplida de los DDHH se constituye en un acto contingente que activa, en algunos casos, dispositivos de organización y movilización que permiten seguir insistiendo en la propuesta ético-política de los derechos como una de las mejores opciones que posibilitan la vida digna en el contexto de las sociedades occidentales. Sin embargo, encontramos también en el escenario de las facultades de educación y de los programas curriculares de ciencias sociales voces críticas que desconfían del discurso universal de los DDHH y sus diferentes mecanismos de implementación, posturas que también será necesario conocer y comprender para reconocer en ellas aspectos críticos respecto a la manera de entenderlos, así como su papel en la formación docente.

Ahora bien, un sujeto estratégico que es necesario abordar para comprender el sentido y la praxis de la EDH en las prácticas pedagógicas de los docentes en formación es el maestro y la maestra responsable del acompañamiento formativo a los futuros licenciados de ciencias sociales, en tanto ellos también encarnan un saber, una experiencia y una postura frente a este asunto, lo cual, en principio, implica la exploración de su influencia en las/os estudiantes, respecto a la manera cómo éstos conciben y ejercen los derechos en sus prácticas pedagógicas. Esta exploración se presume compleja e interesante en la medida que se trata de actores sociales y educativos que a su vez encarnan o bien un desconocimiento o bien una postura crítica frente a los DDHH y a su educación.

Desde esa perspectiva, es importante destacar las palabras de Giroux (1997, pp. 262-263) cuando se interroga por el sentido de la formación de los maestros como intelectuales críticos

> La idea de que los programas para educación de maestros deben centrar sus objetivos académicos y morales en la educación a los maestros como intelectuales críticos, a la vez que fomenten intereses democráticos, ha influido invariablemente en los debates sobre las diversas "crisis" de la educación en el transcurso de los últimos cincuenta años. Además, ha sido precisamente a causa de la presencia de tal idea que, con el tiempo, se ha podido construir una racionalización mediante la cual se vincula a la enseñanza con los imperativos de la democracia con la pedagogía del aula y con la dinámica de la ciudadanía. Con esto no se quiere sugerir, sin embargo, que ni la educación pública ni los programas de adiestramiento de maestros hayan estado sobrecargados de una preocupación en cuanto a la democracia y la ciudadanía. No obstante, tal como he argumentado […], el precedente histórico de educar a los maestros como intelectuales y el de hacer de las escuelas sitios democráticos para la transformación social, podría comenzar a definir la forma en que la educación pública y la educación para maestros se pudiera percibir hoy apropiadamente. En otras palabras, deseo apoyarme en este precedente con el fin de abogar por la educación de los maestros como intelectuales transformadores. Como ya lo he señalado antes, la expresión "intelectual transformador" se refiere a aquel que ejerce formas de práctica intelectual y pedagógica que intentan insertar la enseñanza y el aprendizaje directamente en la esfera política, argumentando que la enseñanza representa tanto una lucha en pos del significado como una pugna en torno a la relaciones de poder. También me refiero a alguien cuyas prácticas intelectuales se hayan necesariamente fundamentadas en formas de discurso moral y ético que manifiestan una preocupación preferencial por el sufrimiento y las luchas de los desposeídos y los oprimidos.

De acuerdo con Giroux, no es difícil encontrar en las/os profesores responsables de la formación de licenciados en ciencias sociales un perfil como el que se demanda para el

ejercicio de una docencia comprometida con la construcción de escuelas democráticas para la transformación social, toda vez que los discursos y posturas de quienes asumen dicha responsabilidad no se encuentran, en principio, lejanos de esas exigencias éticas y políticas que implica la lucha por la transformación social, por tanto, es importante para esta investigación constatar qué tanto esta idea tiene un correlato cierto en nuestros contextos educativos, así como dar cuenta de la influencia que ejercen las/os profesores de las facultades de educación en el conocimiento y postura frente a los DDHH, como insumo ético-político que contribuye o no a la transformación de las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares, es decir, indagar qué tanto el discurso, el saber pedagógico y el saber disciplinar que se da a través del proceso de formación del licenciado de ciencias sociales permite el conocimiento de los derechos humanos.

Si bien existe un interés por incorporar, al menos formalmente, en los procesos de formación de docentes el componente ético-político de los DDHH, tal y como lo hemos descrito con los planes de estudio de las dos licenciaturas objeto de análisis, es necesario indagar las posibilidades y las dificultades que tienen las/os docentes en formación para incorporar este componente en la enseñanza de las ciencias sociales, pues es sabido que el discurso y la propuesta de los DDHH llega por efecto de las dinámicas sociales que le exigen y le demandan al Estado el cumplimiento efectivo de los mismos, así como por los efectos del conflicto armado, el cual tienen un fuerte impacto en las universidades públicas a través de diferentes manifestaciones de orden político y académico. Ahora bien, el problema de la formación ético-política de los DDHH no se agota en la influencia que tiene el contexto social en las-os docentes, también tiene que ver con las diferentes estrategias de formación que se emplean en la facultades de educación, pues de ellas también depende el desenvolvimiento de los futuros maestros-as cuando lleguen a ejercer su profesión en las instituciones escolares. En ese sentido, Tedesco (2001, p. 47) al preguntarse por los nuevos desafíos de la formación docente, afirma:

> […] la preocupación central es convertir a las instituciones de formación docente en instituciones que sean ellas mismas novedosas en términos de estrategias de aprendizaje, que en ellas mismas se apliquen los principios, modalidades, propuestas innovativas, hechas paras las escuelas en general. Si las instituciones de formación docente no son ellas mismas instituciones activas, no son instituciones donde predomina esta pasión por el conocimiento y por la investigación y este compromiso ético-social con la

> democratización del aprendizaje, entonces los docentes no podrán ser formados con estas características. Por eso es que hoy se tiende a recuperar este debate en términos de lo que pasa dentro de las instituciones.
>
> Otro elemento importante para la discusión es el que tiene que ver con la articulación entre formación docente y las exigencias reales para el desempeño. La disociación actual de la formación con respecto al desempeño ha llevado a muchos países a pensar que las escuelas mismas deben ser unidades formadoras de docentes. Incluso ya hay países, como Inglaterra y algunos estados de los EE.UU., que están llegando hasta el extremo de considerar que son los docentes en ejercicio los que deben ser responsables de la formación de los futuros docentes.

Si tenemos en cuenta las reflexiones de Tedesco es posible entonces entender que una de las dificultades que se presenta en el procesos de formación de docentes de ciencias sociales es el fuerte énfasis en el saber disciplinar por parte de las-os maestras-os que acompañan el proceso de formación de licenciados y su limitado conocimiento del saber pedagógico y de las realidades y necesidades de las instituciones escolares, lo cual conlleva a un proceso de debilitamiento de la identidad profesional del docente, pues no es paradójico que se asuman más como profesionales de las ciencias sociales (historiadores, geógrafos, politólogos, etc.) que como profesionales de la educación y la enseñanza. De ahí se puede inferir que si bien el porfesor/a en formación en las facultades de educación cuenta con una serie de conocimientos sobre los DDHH, al momento de su promoción y enseñanza se encuentra con una serie de dificultades que afectan su enseñabilidad.

En esa perspectiva, Tedesconos recuerda que la "La evaluación que existe a nivel internacional de los programas universitarios de formación docente muestran que haber elevado la formación docente a nivel universitario no ha estado asociado a un cambio fundamental en la calidad de los docentes que se están formando. Los docentes que se están formando en las universidades no suelen ser mejores que los que se formaban en la escuela normal. Quiere decir que el cambio institucional que incluye más años de estudio no necesariamente garantiza mejores resultados. El punto fundamental no radica en la cantidad de años de estudio, sino en las experiencias de aprendizaje que realizan en estas instituciones los futuros docentes." (2001, p. 48)

Desde esa crítica a los programas universitarios que se encargan de la formación docente es posible, entonces, estudiar el tipo de limitaciones que se presenta en los procesos de

formación de licenciados del área de ciencias sociales para incorporar en la enseñanza de su área los DDHH, en el entendido que la enseñanza de un conocimiento no solo implica preguntarse por los contenidos más pertinentes sino por las formas a través de las cuales se puede llegar a esos contenidos, es decir, por la didáctica de las ciencias sociales y en particular por las didácticas que son afines a la EDH. Al respecto Zuluaga *et al* (2003, p. 37) nos recuerdan que "La didáctica es el discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza hasta hacerla objeto central de sus elaboraciones." Por lo tanto, la EDH en su concepción pedagógica encarna la intención de conocer, promover y defender y restituir los derechos vulnerados, no solo se limita al dominio cognitivo de sus contenidos, asume que la defensa y restitución es en sí misma un proceso educativo.

Al respecto Magendzo (2005, p. 113) afirma que "la educación en derechos humanos debe ser considerada como una educación ética y política. La pedagogía en derechos humanos considera que el aprendizaje es una parte de la vida, antes que algo separado de ésta. Por consiguiente, está vinculada con los grandes problemas que sufre la sociedad, por ejemplo: la pobreza crónica y desmoralizante, democracias frágiles e inestables, injusticia social: violencia, racismo, discriminación e intolerancia, impunidad y corrupción. La pedagogía en derechos humanos está llamada a fortalecer las habilidades de los estudiantes para que puedan identificar, analizar y ofrecer soluciones a estas cuestiones, que sean acordes con la ética de los derechos humanos."

En ese sentido una propuesta pedagógica y didáctica para la enseñanza de los DDHH debe ser consecuente con los principios pedagógicos que la orientan, por tanto, es importante para el desarrollo de esta investigación preguntarse por los alcances de esa educación ética y política en los programas de formación de licenciados de ciencias sociales y la manera como éstos encajan en los discursos y prácticas pedagógicas de los futuros docentes que tendrán bajo su responsabilidad la comprensión de las realidades sociales, dentro de las cuales los DDHH son una dimensión estratégica para la transformación de la sociedad.

En cuanto a las dificultades que comporta la pedagogía y la didáctica de los DDHH en los procesos de formación docente y en las prácticas pedagógicas que se dan en los escenarios escolares, que como hemos visto no pueden limitarse a la reproducción descontextualizada y poco reflexiva de los contenidos, surge la pregunta: ¿cuándo nos referimos a una

pedagogía de los DDHH estamos hablando de enseñar o de educar? Frente a este interrogante López (2008, p. 209) nos ofrece algunas pistas:

> La enseñabilidad de los derechos humanos dice de los esfuerzos que maestras y maestros hacen en procura de armonizar los cambios teóricos y prácticos introducidos en la enseñanza como consecuencia de los retos y dilemas que la práctica pedagógica les plantea y a los cuales hay que generarles una interpretación, una comprensión y una explicación epistemológica, pedagógica y cultural del fenómeno educativo en el horizonte de los derechos humanos […] la educabilidad, en cambio, es la posibilidad que tiene la educación de transformar a las personas. De entregarles la potencia necesaria para desarrollar su capacidad creativa y de encontrar sentidos múltiples a lo que viven, a lo que aprenden; la capacidad de ampliar las experiencias y los referentes de universos intuitivos, intelectivos y afectivos y enriquecerlos con la imaginación, la fantasía y el pensamiento; la redimensión de lo cultural y por supuesto del mismo conocimiento y vigencia de los derechos humanos.

Desde la perspectiva que nos ofrece esta autora es importante enfatizar en el proceso de indagación de las dos licenciaturas ¿qué tanto los programas de formación que se ofrecen a las-os estudiantes de ciencias sociales les otorga la suficiente potencia creadora para incorporar en sus prácticas pedagógicas la educabilidad de los DDHH? Es decir, son los DDHH un asunto que interesa y preocupa a las instituciones formadoras de profesores como una dimensión estratégica de transformación de las prácticas pedagógicas y de transformación de la cultura política colombiana que ha sido capaz de convivir tantas décadas con la violencia, o por el contrario, los DDHH son una circunstancia coyuntural que tiene muy poca incidencia en la formación de licenciados.

No podemos olvidar, tal y como lo expresa Galvis (2005), que la escuela es y será la responsable del conocimiento y el buen desempeño de las personas como sujetos titulares de derechos, de lo cual depende el aumento de una cultura de promoción, respeto y defensa de los DDHH, para lo cual será necesario comprender qué es lo que viene sucediendo en los programas de formación de docentes, qué experiencias significativas se vienen dando allí y que prácticas se deberán renovar para fortalecer la perspectiva ética y política de la EDH en la formación de licenciados de ciencias sociales. Teniendo en cuenta las características y problemas anteriormente mencionados, este estudio se propone responder

la siguiente pregunta general **¿Qué lugar[17]ocupan los DDHH y su enseñanza en la formación de licenciados/as en ciencias sociales de dos universidades estatales de Bogotá?**

Las preguntas específicas que permitirán responder a esta pregunta general son:

- ¿Qué tipo de contenidos, tópicos y problemas orientan el conocimiento y análisis de los DDHH en el proceso de formación de licenciados de ciencias sociales?

- ¿Cuál es la relevancia que le otorgan los formadores de licenciados en ciencias sociales a los DDHH en la formación de sus estudiantes?

- ¿Cuáles son las expectativas y necesidades más importantes de los estudiantes de licenciatura en ciencias sociales en relación con su propia formación en derechos humanos y con su futuro ejercicio docente en este campo?

- ¿Qué tipo de obstáculos interfieren o limitan el proceso de constitución como sujetos de derechos de los licenciados/as en ciencias sociales durante su etapa de formación?

- ¿De qué manera la educación en derechos humanos de los licenciados/as en ciencias sociales influye en su constitución como sujetos de derechos?

1.4. Objetivos

Objetivo general:

Caracterizar y analizar el lugar que ocupan los derechos humanos y su educación en el proceso de formación de los licenciados/as en ciencias sociales de dos universidades públicas de Bogotá.

Objetivos específicos:

[17]Se entiende por *lugar* en esta formulación, el valor, la relevancia, el significado que tiene desde los programas de licenciaturas y para los actores educativos (maestros y estudiantes) aquello que es objeto de interrogación en este proyecto.

- ✓ Determinar cuáles son los contenidos, tópicos y problemas que orientan el conocimiento y análisis de los derechos humanos en el proceso de formación de licenciados en ciencias sociales.
- ✓ Establecer la relevancia que le otorgan los formadores de licenciados-as en ciencias sociales a los derechos humanos en el proceso de formación de sus estudiantes.
- ✓ Explicitar y analizar las principales expectativas y necesidades de las-os estudiantes de licenciatura en ciencias sociales en relación con su formación en derechos humanos y con su futuro ejercicio docente en este campo.
- ✓ Caracterizar los principales obstáculos que interfieren o limitan el proceso de constitución de los licenciados/as en ciencias sociales como sujetos de derechos durante su etapa formativa en las facultades de educación.
- ✓ Identificar y analizar la manera en que los derechos humanos y su enseñanza influyen en el proceso de constitución de los licenciados/as como sujetos de derechos.

1.5. Método de investigación

1.5.1 Enfoque

Según Andrés Dávila (1995, p. 77) el método cualitativo "[…] a diferencia del diseño cuantitativo (en que las hipótesis iníciales y arbitrarias marcan su desarrollo –siempre secuencial–) en el cualitativo todo se encuentra determinado por el objetivo final; son los objetivos los que marcan el proceso de investigación cualitativa, dado que ceñirse a hipótesis previas no haría sino constreñir el propio análisis. El mundo simbólico capturado mediante discursos no se circunscribe en modo alguno a premisas previamente formalizadas para su ulterior verificación. En la investigación cualitativa, por el contrario, se pretende la determinación dialéctica del sentido, mediante la operación de `desentrañar significados´ (A. Ortí, 1986) siempre en relación con los objetivos delimitados."

En ese sentido, tanto las preguntas como los objetivos de la investigación nos dieron las pautas para incursionar en la experiencia de vida de los docentes (estudiantes de licenciatura y profesores/as universitarios) de los dos programas de licenciatura de ciencias sociales y a partir de esas experiencias narradas, se pudo inferir el lugar que ocupan los DDHH en el proceso de constitución de los licenciados/as en ciencias sociales como sujetos de derechos.

Lo anterior significó que si bien las preguntas y objetivos de investigación nos dieron las pautas para incursionar en la experiencia de vida de los actores de este estudio, a partir de campos categoriales previamente definidos, éstos no desconocieron otras categorías que n emergieron en el proceso de investigación, en tanto el enfoque adoptado siempre da cabida a lo inesperado, pues la experiencia de vida y los sentidos que los sujetos le otorgan a sus prácticas sociales son siempre diferentes e indeterminadas.

Ahora bien, en la investigación de corte cualitativo, nos recuerda Bonilla-Castro y Rodríguez (2005, p. 71), "los conceptos no son el punto de arranque del proceso de investigación sino la meta a la que se puede llegar a partir de descripciones no estructuradas de la realidad, según sea comprendida e interpretada por los individuos. Tales descripciones sobre la manera como el mundo es conocido y pensado por los miembros de un grupo y sobre los impulsos, deseos y motivaciones de las personas, deben hacer posible que el científico capte las razones que subyacen al comportamiento observado y, por lo tanto, sus propiedades subjetivas esenciales."

Para el interés que convocó el presente estudio, la descripción detallada del proceso de formación docente y los sentidos y significados que ha dejado en las/os estudiantes,fueron fundamentales para desentrañar las preguntas de investigación, para lo cual los aportes conceptuales y los hallazgos empíricos de otras investigaciones en el campo, constituyeron un aporte fundamental, en tanto posibilitó una especie de diálogo de saberes, que conjuntamente con los intereses y saberes del investigador,conformaron una tríada que ayudó a otorgarle un mayor sentido al proceso del estudio y a los hallazgos que se derivaron del mismo.

Es por eso que para responder a los propósitos planteados, se adopto la perspectiva de investigación cualitativa, dado que como método de acercamiento a las realidades sociales subjetivas de la población seleccionada, se relaciona con algunas características de dicho enfoque, que vale la pena destacar:

- Sus objetos de conocimiento y de producción de saberes se enmarcaron en las experiencias vividas por los sujetos sociales, es decir, no buscaron comprobar una teoría, su intención consistió desvelar los sentidos y significados que los sujetos le otorgan a sus prácticas, en nuestro caso la enseñanza de los DDHH y su aporte a la constitución de las/os licenciados como sujetos de derecho.
- Los hallazgos no solo constituyeron un interés de orden teórico a partir de las comprensiones que se deslizaron del fenómeno social estudiado, también admitieron un sentido transformador y práctico porque no se leyeron las prácticas sociales al margen de sus necesidades de transformación; o al decir de Torres (1998, p. 11) "Postulan la conjugación de teoría y práctica, es decir, una praxis social donde los aportes teóricos se vuelquen hacia la práctica de cambio individual y social".
- El proceso de investigación se asumió como una dinámica abierta y flexible porque reconoció que al incursionar en las realidades históricas y subjetivas de los profesores/as en formación y sus maestros, pudo surgir nuevas perspectivas que generaron aportes y cambios al problema estudiado.

Estas características nos permitieron afirmar que el enfoque seleccionado fue pertinente para el desarrollo de este estudio, en tanto "la investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales. Expresiones claves para esta pluralización son la `nueva oscuridad´ (Habermas, 1996), la creciente `individualización de la maneras de vivir y los patrones biográficos´ (Beck, 1992) y la disolución de las `viejas´ desigualdades sociales en la nueva diversidad de medios, subculturas, estilos de vida y maneras de vivir (Hradil, 1992). Esta pluralización requiere una nueva sensibilidad para el estudio empírico de los problemas. Los defensores del postmodernismo han afirmado que la era de las grandes narraciones y teorías ha pasado: en la actualidad se requieren narraciones limitadas local, temporal y situacionalmente." (Flick, 2012: 15)

1.5.2 Tipo de estudio.

A partir de los aspectos anteriores y de las reflexiones aportadas por Flick, encontramos que este estudio fue coherente con en el método cualitativo del ***estudio de casos,*** el cual nos permitió asumir los dos programas de licenciatura en ciencias sociales como dos casos relevantes para entender cómo se desarrolla en ellos el proceso de formación de licenciados/as y cuál ha sido su contribución a la constitución de los profesores en formación como sujetos de derechos, a partir de entender el lugar que ocupan los DDHH en dicho proceso.

De acuerdo a lo anterior, este estudio entendió los casos seleccionados como aquellos que hicieron referencia "[…] al foco de atención que se dirige a un grupo de personas, con el propósito de comprender el ciclo vital de una unidad individualizada, correspondiente a un individuo, un grupo, institución social o comunidad, como método, el estudio de casos examina y analiza con mucha profundidad la interacción de los factores que producen cambio, crecimiento o desarrollo de los casos seleccionados." (Cerda, 1998: 85)

Los casos seleccionados se refieren a dos programas de licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la UPN y la UD, dos universidades públicas que son fueron regidas por los mismos decretos de formación docente (Decreto 272 de 1998[18] y Resolución 5443 de 2010[19]), hoy ambos derogados por la Resolución 02041 (3 de febrero de 2016). *Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado*. Si bien la normatividad nos exhibe dos casos típicos, en tanto guardan relaciones

[18]Este decreto establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias en el marco de lo exigido por la Constitución Política Nacional, la Ley 30 de Educación Superior y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

[19]ARTÍCULO 1o. *OBJETO.* Fijar las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación. La institución de educación superior deberá organizar el programa de formación profesional en educación con una concepción integral, interdisciplinar y flexible que fortalezca las competencias básicas y desarrollen las competencias profesionales de los educadores.

similares pero no homogéneas, tal y como lo mostró el desarrollo del estudio, puesto que muchos de sus elementos varían de acuerdo a las intencionalidades formativas que se expresa en cada proyecto educativo, los planes de estudio, los énfasis de las asignaturas, las características de sus estudiantes y de sus docentes, sus formas de interacción y los significados y sentidos construidos en dicha experiencia.

Para Stake (2007, p. 15) "Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas que se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas […] nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos."

Es indudable que para comprender el proceso de formación desde la perspectiva del sujeto de derechos en dos programas de licenciatura en ciencias sociales, los casos seleccionados de la UNP y la UD resultaron semejantes o al menos comparables, no solo por su orientación normativa, también además por las condiciones socio-políticas que determinan el hecho de ser dos universidades estatales y por la tradición pedagógica y cultural que existen en los programas de formación de profesores en el país. Además de esto tenemos que las/os estudiantes que asisten a éstas universidades, son en su mayoría provenientes de escuelas públicas y habitantes de sectores sociales que han sido estratificados entre los niveles socio-económicos 1 a 3 de la ciudad.

Esa similitud que guardan los casos seleccionados, nos permitió reconocer que estuvimos enfrentados a un *estudio colectivo de casos* (Stake (2007) o a un *estudio de caso múltiple* (Archenti, 2007), en tanto cada una de las experiencias seleccionadas se convirtió en una fuente importante de información que nos posibilitó comprender, en el marco de las dos experiencias, cómo se conciben las dinámicas formativas de los profesores/as en ciencias sociales y su proceso de constitución como sujetos de derechos para encarar las prácticas

pedagógicas que se generan a partir de la enseñanza de esta área estratégica del currículo escolar colombiano.

Para la selección de los casos elegidos en este estudio se tuvo en cuenta algunos de los criterios y procedimientos propuestos por Cerda:

a) Buscar casos típicos: se trata de explorar objetos que, en función de la información previa, parezcan ser la mejor expresión del tipo ideal de la categoría. Es preciso definir concretamente el tipo ideal de referencia y luego ubicar un caso que responda a este modelo. De esta forma podremos conseguir una apreciación más profunda sobre todo el conjunto implicado.
b) Seleccionar casos extremos: se pueden tomar algunas de las variables involucradas y escoger casos que se ubiquen cerca de los límites de las mismas. Así podríamos considerar una universidad muy antigua y otra de reciente creación, o una grande y otra pequeña, etc. […]
c) Tomar casos marginales: se trata aquí de encontrar casos atípicos o anormales para, por contraste, conocer las pautas de los casos normales y las posibles causas de desviación […] (p. Cerda, 1998, pp. 86-87)

De acuerdo a las características del problema seleccionado y a los propósitos que persiguió esta investigación, nos enfrentamos a un estudio de caso, que además de ser colectivo, también se consideró un caso típico, en tanto la información que se conoció previamente de cada programa de licenciatura nos aclaró que allí existe una relación y contacto permanente con los DDHH y que la pregunta por la formación del sujeto de derechos en el contexto de cada proyecto formativo no es una cuestión al margen de lo que allí acontece.

En consonancia con lo aportado por Cerda (1998) y Stake (2007) sobre el estudio de casos, encontramos que Yin (1994, p. 13) define este método como "una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes [...] Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos".

De acuerdo a lo anterior, este estudio de casos tendrá en cuenta, para el proceso de exploración y análisis, la información proveniente de los actores del proceso, es decir, de estudiantes y docentes de los dos programas de licenciatura elegidos, así como la información que proviene de distintos estudios empíricos y de teorías que alimenten las principales categorías de análisis, es decir, el caso será estudiado a partir de la experiencia de vida de los-as sujetos seleccionados en relación con su proceso formativo y de aportes de los teóricos e investigadores mencionados en los capítulos anteriores y otros más que se seguirán acopiando a lo largo del trabajo de campo.

1.5.3. Estrategias y herramientas de producción de información

Para la producción de información empírica durante la fase de trabajo de campo, se usaron, principalmente, herramientas que facilitaron la descripción narrativa de las experiencias y percepciones tales como la entrevista a profundidad y el grupo de discusión; además de esto, se hizo revisión y análisis documental de distintas fuentes de información.

Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad nos permitió recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias, actitudes, opiniones, valores, conocimientos, etc., que de otra manera no están al alcance del investigador. La entrevista en profundidad nos posibilitó interpretar sentidos y significados a partir de la experiencia de vida, experiencia que además, permitió construir un discurso y un valor a partir de los elementos más anclados en su vida cotidiana.

La entrevista en profundad, además, nos posibilitó penetrar en aquellos asuntos, discursos y visiones que no son fácilmente capturados a través de un ejercicio de observación, en ese sentido es importante tener en cuenta lo que nos dicen Hammersley y Atkinson (1994, p. 121): “[...] una de las características de la investigación social es que los “objetos” que estudiamos son en realidad “sujetos” que por sí mismos producen relatos de su mundo”. Por lo tanto, las entrevistas en profundidad que se aplicaron a docentes en formación y

maestras/os de ambos programas de licenciatura se constituyeron en una fuente importante que nos facilitó comprender el lugar que ocupan los DDHH en el proceso de formación de profesores/as de ciencias sociales.[20]

La muestra que se tuvo en cuenta para la aplicación de esta herramienta de producción de información, fue la siguiente:

- **Profesores/as en formación:** 16 entrevistas en profundidad, ocho por licenciatura con estudiantes que se encuentren entre 7 y 10 semestre (dos por cada semestre)
- **Profesores universitarios**: 10 entrevistas en profundidad, cinco por licenciatura con docentes que se han desempeñado en asignaturas relacionadas o vinculadas con la formación ético-política, la pedagogía y las ciencias sociales.

Grupos de discusión

El grupo de discusión que se utilizó para completar la información empírica requerida lo entendimos como una especie de entrevista colectiva, el cual buscó profundizar y problematizar algunos vacíos de la entrevista en profundidad, así como enmarcar la discusión en preguntas – problemas estratégicos que fueron importantes para identificar aspectos críticos en el proceso de formación de profesores/as en ciencias sociales.

Además, el grupo de discusión nos puso en contacto y en debate con diferentes puntos de vista, especialmente aquellos que eran más relevantes para evidenciar si una postura, un valor o un concepto eran los suficientemente representativos como para afirmar que la formación del licenciado/a de ciencias sociales es congruente con la formación del sujeto de derechos.

Según Latorre (2007, p. 76) "El grupo de discusión es particularmente apropiado cuando la finalidad de la investigación es describir las percepciones de las personas sobre una situación, un programa o un acontecimiento. Su objetivo-meta es obtener información

[20]Para Jurjo Torres (1994, pp. 230-231) "La entrevista de investigación social es la mínima expresión de un sistema comunicativo que se retroalimenta, y como todo sistema abierto no puede entenderse como la suma de sus partes, sino como el resultado de una circularidad interaccional cuyos resultados dependen de la organización concreta y sucesiva de las secuencias comunicativas y no de la simple programación del canal de información."

exhaustiva sobre las necesidades, intereses, posturas y preocupaciones de un determinado grupo social."

En ese sentido, el grupo de discusión fue fundamental para conocer la relevancia que los profesores/as universitarios responsables de la formación de licenciados/as le otorgan a los DDHH, así como conocer las expectativas y necesidades que las-os estudiantes en relación a los temas y problemas de los DDHH en un contexto como el de la escuela y el de la actual sociedad colombiana. De igual forma, nos aportó información relevante para conocer los aportes, las tensiones y los problemas que enfrenta el/la licenciado/a de ciencias sociales en su proceso de constitución como sujeto de derechos.

Desde esa perspectiva, Canales y Peinado (1994, p. 289) señalan que "El grupo de discusión es una técnica de investigación social que (como la entrevista abierta o en profundidad, y las historias de vida) trabaja con el habla. En ella, lo que se dice –lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación– se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma, de las ciencias sociales. En toda habla se articula el orden social y la subjetividad."

De ahí que para dar cuenta de las preguntas y objetivos del este estudio, fue fundamental conocer y problematizar los puntos críticos respecto al lugar que ocupan los DDHH y su enseñanza en la formación de licenciados/as en ciencias sociales, para lo cual esta herramienta nos aportó información relevante.

La muestra que se tuvo en cuenta para la aplicación de esta herramienta de producción de información, fue:

- **Profesores en formación:** Dos grupos de discusión, uno por cada programa de licenciatura, con estudiantes que se encuentren entre 7 y 10 semestre y que hayan participado en la entrevista en profundidad.
- **Profesores universitarios**: Dos grupos de discusión, uno por cada programa de licenciatura, con docentes responsables de la formación de licenciados y que hayan participado en la entrevista en profundidad.

Lamentablemente por razones de organización logística, disposición de tiempo y movilidad entre las dos universidades, no fue posible realizar los grupos de discusión mixtos, lo cual habría aportado importantes elementos de discusión y debate

Revisión documental

El proceso de formación de docentes está determinado por una serie de disposiciones que se encuentran consignadas en documentos de políticas públicas (leyes, decretos y resoluciones), así como en los instrumentos que dispone cada institución para llevar a cabo su proyecto educativo en el marco de la autonomía universitaria (Estatutos, proyectos educativos, procesos de evaluación externa e interna), así como las directrices mismas de cada proyecto curricular que se expresan en planes de estudio, programas académicos, trabajos de las-os estudiantes, entre otros. Torres (1996, p. 218) nos aclara que "El balance documental parte de reconocer que el interés investigativo […] no "inaugura" un campo temático, sino que existe una previa producción de conocimientos al respecto que debe ser tenida en cuenta." Y más adelante afirma: "toda investigación documental representa un dialogo entre un interés temático de investigación y la producción acumulada por otros investigadores y autores sobre el área temática. En ese orden de ideas, no es un balance "neutral" de lo existente, sino una interpretación del conocimiento acumulado desde unas preguntas acordes con las inquietudes de quien la hace; así, una buena revisión bibliográfica "hace hablar" a los textos sobre su tema de interés, así no haya sido el propósito de quienes lo escribieron." (p, 219)

Desde la perspectiva que nos ofrece Torres, el estudio buscó contrastar los elementos declarativos que se encuentran consignados en distintos documentos oficiales e institucionales que tienen relación con la formación en DDHH, con los elementos expresivos y explicativos que construyen estudiantes y docentes a partir de su experiencia pedagógica en la formación de licenciados de ciencias sociales

Finalmente, las estrategias y herramientas de producción de información que se utilizaron para responder a los objetivos del estudio, se encuentran relacionadas en la siguiente tabla:

	ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS DE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ESTUDIO	PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN		
	ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	GRUPOS DE DISCUSIÓN	REVISIÓN DOCUMENTAL
Determinar cuáles son los contenidos, tópicos y problemas que orientan el conocimiento y análisis de los derechos humanos en el proceso de formación de licenciados en ciencias sociales.	✓	✓	✓
Establecer la relevancia que le otorgan los formadores de licenciados-as en ciencias sociales a los derechos humanos en el proceso de formación de sus estudiantes.	✓	✓	
Explicitar y analizar las principales expectativas y necesidades de las-os estudiantes de licenciatura en ciencias sociales en relación con su formación en derechos humanos y con su futuro ejercicio docente en este campo.	✓	✓	
Caracterizar los principales obstáculos que interfieren o limitan el proceso de constitución de los licenciados/as en ciencias sociales como sujetos de derechos durante su etapa formativa en las facultades de educación.	✓	✓	
Identificar y analizar la manera en que la educación en derechos humanos de los licenciados en ciencias sociales influye en su constitución como sujetos de derechos.	✓	✓	

Tabla 4. Estrategias y herramientas de producción de información (*elaboración propia)*

1.5.4. Estrategias de análisis de información.

Para llevar a cabo el análisis de la información producida en el trabajo de campo, así como la información bibliográfica y documental acopiada y seleccionada para dar respuesta a los objetivos de investigación, se llevaron a cabo una serie de procedimientos enmarcados en el método o técnica de Análisis de Contenido (En adelante AC), la cual consiste

> […] en una suerte de filtro epistemológico que constriñe el conjunto de las interpretaciones posibles, en relación con un determinado corpus textual, dentro de un cierto marco teórico. Esta restricción puede –y suele–tener efecto adicional de provocar, en algún grado, la desestabilización del referido marco, al evidenciar su relativa incapacidad para producir interpretaciones consistentes, no ya sólo del corpus textual, sino también de los resultados aportados por AC sobre éste. Así, el uso del AC representa, a la vez, un ejercicio de humildad y un riesgo: un ejercicio de humildad porque supone someter la capacidad interpretativa del investigador a una disciplina más bien estricta. Y un riesgo, porque genera un contexto de contrastación que puede resultar inasimilable por la teoría interpretativa que se asume. […] En realidad, el AC puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un metatexto analítico en que se representa el corpus textual de manera transformada. Este "metatexto" –que no tiene por qué tener una forma estrictamente textual, al poder estar compuesto, por ejemplo, por gráficos de diversos tipo– es producto del investigador a diferencia de lo que normalmente ocurre con el corpus, pero debe ser interpretado conjuntamente con éste. El resultado es una doble articulación del sentido del texto, y del proceso interpretativo que lo esclarece: por una parte, ese sentido trasparece en la superficie textual dada inmediatamente a la intuición teórica del investigador. Por otra, se refleja en la transformación analítica de esa superficie, procurada por las técnicas del AC." (Navarro y Díaz, 1995, pp. 181 - 182)

Lo anterior significa que la información (textual y oral), capturada en el trabajo de campo, constituyó una fuente significativa de saber y contrastación que entró en tensión con el marco conceptual que sustentó y dio origen a las categorías de análisis, el cual actuó como una bisagra que, por un lado, nos ayudó a complementar y enriquecer los conceptos de referencia y, por el otro, sirvió para cuestionarlos y contradecirlos a partir de los significados que los sujetos le dieron a su experiencia de vida. Es por eso que "el AC debe entenderse como un conjunto de mecanismos capaces de producir preguntas, y no como una receta para obtener respuestas. O, dicho de otro modo, ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes." (Navarro y Díaz, 1995,p. 182)

En consonancia con lo anterior, se llevó a cabo una serie de tareas y procedimientos que nos ayudó a reducir, representar y validar la información producida y acopiada, tal y como se muestra en la siguiente matriz:

TAREA	PROCEDIMIENTO	DESCRIPCIÓN
Reducción de la información	Codificación y categorización de la información	Los códigos son las etiquetas que vinculan los fragmentos de un texto o unidades de análisis a las categorías. El término codificar designa el proceso de análisis. Codificar significa fragmentar la información en unidades de significado o de análisis. Un segmento o unidad de significado es un texto (palabra, frase o párrafo) al que le atribuimos un significado propio. Al acto físico de codificar, asignar códigos, va unido el acto conceptual de categorizar, que consiste en asociar cada unidad de análisis a una categoría, representado por un código. La categoría soporta el significado o significados de las unidades de análisis. Las categorías hacen referencia a situaciones, contextos, actividades, comportamientos, opiniones, perspectivas, procesos, etc. Para el caso de esta investigación se utilizarán categorías mixtas (deductivas e inductivas) ya que instrumentos de recolección de información planteados para esta investigación, exigen una atención rigurosa para detectar aquellas categorías que no han sido consideradas previamente en el marco teórico.
Disposición y representa-ción de la información	Diagramas	Son representaciones gráficas o imágenes visuales de categorías, procesos, atributos, actividades, eventos, etc. Para los propósitos de esta investigación, serán muy útiles para identificar los procesos que siguen los estudiantes para lograr niveles de significación e identidad con los derechos humanos
	Matrices de análisis	Una matriz es una tabla de doble entrada en cuyas celdas se aloja información verbal (fragmentos de textos, citas, frases, figuras simbólicas, etc.). En el marco de esta investigación se emplearán para hacer contrastes entre la información que caracteriza a los estudiantes de una licenciatura con las demás que participan del estudio, buscando identificar las RS que son comunes a los estudiantes de las cuatro licenciaturas.
	Esquemas de sentido	Los esquemas de sentido se asemejan a los mapas conceptuales. Se construyen a partir de las categorías y subcategorías identificadas en el proceso de reducción de la información, así como a partir de los códigos analíticos (unidades de análisis) que pertenecen a cada categoría. La ventaja de éste procedimiento analítico es que permite encuadrar las categorías y los códigos a partir de un sentido lógico, lo

		cual facilita el análisis y la interpretación de la información acopiada.
Validación de información analítica y propuestas	Triangulación de datos	Consistió en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos, o la combinación de ellos. El principio básico que permanece en la idea de triangulación es el de recoger relatos, observaciones de una situación o de algún tipo de la misma, desde diversos ángulos y perspectivas para compararlos o contrastarlos. Para el caso de esta investigación, se hará un proceso de triangulación de datos a partir de la información que emerge en los diferentes instrumentos de recolección de información aplicados, con miras a establecer las relaciones de semejanza y diferencia, así como la confiabilidad y pertinencia de de la información acopiada.

Tabla 5. Estrategias de organización y análisis de la información (*elaboración propia)*

Capítulo 2.

CONTENIDOS Y PROBLEMAS QUE ORIENTAN EL CONOCIMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL PROCESO DE

FORMACIÓN DEL LICENCIADO/A[21] EN CIENCIAS SOCIALES

Presentación

En el presente capítulo se hace un rastreo y una interpretación de los principales contenidos y problemas que se entrelazan en los programas de formación de profesores en ciencias sociales y, la manera como éstos inciden en el conocimiento de los DDHH por parte de quienes se preparan para el ejercicio profesional de la enseñanza. En ese sentido, este capítulo da respuesta al primer objetivo específico de la tesis que busca *"**Determinar cuáles son los contenidos y problemas que orientan el conocimiento y análisis de los derechos humanos en el proceso de formación de licenciados en ciencias sociales"***. La exposición y el análisis de dicho propósito, se aborda en tres momentos, así:

En primer lugar, se hace una breve presentación conceptual de las principales categorías que involucran el desarrollo de este capítulo, relacionadas fundamentalmente con las nociones de contenido y currículo, a partir de las cuales se muestra la amplitud y proyección que tienen los contenidos en el marco de una experiencia educativa.

Seguidamente, la segunda parte expone con suficiente evidencia empírica, cuáles con esos contenidos y problemas relacionados con los DDHH que emergen a lo largo de la experiencia pedagógica de los profesores en formación y los profesores universitarios. Para dar cuenta de esta complejidad, se abordan y se desarrollan cuatros subcategorías que explican: i*) Contenidos y problemas de los DDHH que emergen a través de los espacios académicos de las licenciaturas en ciencias sociales;* ii*)Herramientas que se adquieren durante el proceso formativo de las/os licenciados para la educación en derechos humanos (EDH);* iii*) Otros escenarios de formación que inciden en el conocimiento de los*

[21] Los programas de formación profesional de educadores en Colombia se denominan como licenciaturas en educación, por ejemplo licenciado en educación con énfasis en matemáticas, licenciado en educación con énfasis en artes, licenciado en pedagogía infantil, licenciado en educación con énfasis en ciencias sociales, por eso cuando empleamos la palabra licenciado nos referimos a los programas que se orientan a la formación de profesores.

problemas y contenidos de los DDHH; iv*) La enseñanza de los DDHH en las prácticas educativas de las/os profesores en formación de ciencias sociales.*

Finalmente, la tercera parte del capítulo denominada *La EDH: entre la indefinición y la búsqueda de espacios,* hace una síntesis de los principales hallazgos arrojados por el análisis en sus diferentes subcategorías, y nos muestra los principales avances en el concomiendo de los DDHH por parte de los profesores/es en formación, pero asimismo, nos muestra las limitaciones que enfrentan éstos programas para generar un lugar más definido para la enseñanza de los DDHH como componente específico de la formación de de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales en las facultades de educación.

El sustento empírico de éste capítulo, proviene fundamentalmente de las entrevistas en profundidad que se aplicaron a estudiantes de últimos semestres de las dos universidades seleccionadas para este estudio (UPN y UD), así como de las entrevistas, también en profundidad, que se hicieron con los profesores/as universitarios que lideran y acompañan el proceso formativo en los programas de ciencias sociales. Todas las entrevistas se sometieron a un proceso de revisión rigurosa y fueron codificadas en matrices de categorización que nos permitieron identificar los principales testimonios que dan cuenta de la categoría analizada (***Contenidos y problemas que orientan el conocimiento y análisis de los derechos humanos***) y sus correspondientes subcategorías. Igualmente, es importante aclarar que gran parte del sustento teórico que se usó para las precisiones conceptuales y el fortalecimiento del análisis, proviene de nueva literatura explorada a lo largo del trabajo de campo, así como de la información dispuesta en el referente conceptual que sustenta el proyecto que dio cabida a este estudio.

Uno de los principales hallazgos que desvela este capítulo, tiene que ver con la diversidad de escenarios informativos sobre la situación de los DDHH en el país, situación que constituye una oportunidad, en tanto conecta con distintos contenidos y problemas propios de esta área de conocimiento que son aprovechados por algunos/as profesores/as para el desarrollo de sus proyectos pedagógicos y de investigación, así como también, por parte de organizaciones sociales y políticas en las que militan un grupo significativo de estudiantes y que cuentan con una fuerte presencia en el contexto de la universidades estatales. Sin embargo, si bien existe un desarrollo significativo de contenidos y problemas que

posibilitan, en cierta medida, el conocimiento de los DDHH, no por esto deja de hacerse evidente que la EDH en/para los DDHH, resulta ser un asunto coyuntural, espontáneo, exigido y demandado por la crítica situación de los DDHH, más no por una decisión política y académica que le dé un lugar definido en los programas de formación de profesores en ciencias sociales.

2.1. El lugar de los contenidos en los programas de formación de profesores/as de ciencias sociales.

Caracterizar y analizar los programas de formación de profesores/as en ciencias sociales e inferir en ellos la presencia de los DDHH como componente de dicha formación exige conceptualizar antes qué estamos entiendo por las nociones de contenido y currículo, en tanto estas nociones determinan, sobremanera, el perfil de maestro/a que se quiere formar.

Para el caso de la formación de los/as licenciados de ciencias sociales, los contenidos son centrales para su constitución como sujeto maestro/a, muestra de ello es la manera como se configuran los planes de estudio de las diferentes licenciaturas analizadas (ver capítulo 1) a partir de una selección de campos/ambientes de formación que se expresan en una serie de asignaturas y éstas a su vez desencadenan una sucesión de contenidos temáticos de distinto orden: pedagógicos, científicos, investigativos, ético-políticos y estético-comunicativos, entre otros.

Ahora bien, antes de concentrarnos en los temas y problemas específicos que tienen relación con los DDHH, en el proceso de formación de maestros/as de ciencias sociales, es importante detenernos en el sentido y significado de los contenidos[22], en general, en el campo de la educación. Para Gimeno Sacristán (2005, pp. 171-172):

> El problema de definir qué es contenido de la enseñanza y cómo llegar a decidirlo es uno de los aspectos más conflictivos de la historia del pensamiento educativo y de la práctica de la enseñanza, condición que se refleja en muy diversos enfoques, perspectivas y opciones. El concepto mismo de

[22]Para Agudelo, et. al. (2002, p. 71) "[...] los contenidos no son un listado de temas; su acepción hace referencia a un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales que se evidencian en las capacidades que se deben alcanzar dentro del proceso educativo."

> contenidos del curriculum es ya de por sí interpretable, como veremos; y lo es, sobre todo, porque responder a la pregunta de qué contenido debe ocupar el tiempo de la enseñanza supone clarificar qué función queremos que cumpla ésta, en relación con los individuos, con la cultura heredada, con la sociedad en la que estamos y con la que aspiramos a lograr.

La dificultad y responsabilidad que entraña definir qué es lo más pertinente para orientar un proceso de formación es un asunto bastante complejo, en tanto su explicitación es el resultado de un asunto en el que se conjugan intereses diversos y, en ocasiones, contradictorios que son demandados por diferentes gobiernos a través de políticas públicas, instituciones educativas, editoriales de textos y planes de estudio diseñados por los propios profesores/as. Su complejidad no solo radica en la diversidad de intereses que se conjugan, también en la diversidad de intenciones que a ellos les asiste, pues las prácticas educativas que se suceden en la enseñanza no son neutrales, por el contrario, son profundamente políticas, en tanto cada contenido o problema que se aborda en la educación se encuentra conectado a una serie de proyectos que buscan incidir o afectar aspectos generales o específicos de la realidad.

Para Freire (1998) la educación es una forma de intervención en el mundo y esa intervención se encuentra atada a la forma de conocer que se da a través de los contenidos, los cuales no solo configuran un saber disciplinario sino también un saber ético y político que nos conecta con la realidad y sus problemas. Esa conexión puede darse para conservar un determinado estilo de vida y recrearlo o bien para resistirlo.

Sin embargo, Friere nos aclara que la educación no puede aislarse de los contenidos, pues éstos son connaturales a su práctica:

> No hay, nunca hubo, ni puede haber educación sin contenido, a no ser que los seres humanos se transformen de tal modo que los procesos que hoy conocemos como procesos de conocer y de formar pierdan su sentido actual. El Acto de enseñar y de aprender, dimensiones de un proceso mayor –el de conocer–, forman parte de la naturaleza de la práctica educativa. No hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido. Enseñar es un verbo transitivo – relativo. Quien enseña, enseña algo –contenido – al alguien –alumno. (Friere, 2007, p. 105)

En ese sentido, el debate sobre el significado y el sentido de los contenidos en la educación no se puede desligar de su relación con el curriculum, pues este"[…] representa mucho más

que un programa de estudio, un texto escolar o un resumen de un curso. Más bien, representa la introducción a una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad."(Mclaren, 2005, p. 287)

Ahora bien, la posibilidad de ocupar posiciones sociales a partir de los aprendizajes que se adquieren en las prácticas pedagógicas no obedece única y exclusivamente a los dominios instaurados por la tradición académica en las instituciones educativas, desde la cual se concibe los contenidos a partir de la enunciación de asignaturas, materias, temas, proyectos, entre otras denominaciones, según la perspectiva de quienes deciden qué se debe enseñar y de quiénes efectivamente se dedican a ello. A su vez, la toma de posición que los estudiantes adoptan en sus procesos de formación se da por efecto de otros saberes producidos en otros ámbitos de formación diferentes a la universidad. Nos referimos, por ejemplo, a los que se dan en las relaciones intersubjetivas entre grupos de pares, a los que se presentan en experiencias de consumo estético y, a los que se dan en el marco de prácticas organizativas, en contextos barriales y comunitarios, lo que deja en las-os estudiantes aprendizajes valiosos que suelen ser confrontados con los contenidos del currículo oficial.

Además de dicha confrontación de 'contenidos' es importante advertir, tal y como lo propone Gimeno Sacristán, que "[…] no todo lo que es real en la práctica es explícito, sino que hay contenidos tácitos u ocultos. Se podría utilizar la acepción inclusiva del término "contenido" que propone Bernstein (1998) como todo aquello que ocupa el tiempo escolar." (2005, p. 173). Esto significa que los contenidos en la educación no solo pueden ser analizados a partir de la enunciación que se da en los currículos o en los planes de estudio, es necesario también pensarlos a partir de la circulación de reflexiones, conflictos, acciones y valores que aparecen en la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas y que son determinantes en la adopción de posturas de las-os estudiantes.

En cuanto a la formación de maestros/as es importante enfatizar la perspectiva de posibilidad y transformación que entraña la visión de uno de los exponentes más representativos de la pedagogía crítica norteamericana: Henry Giroux, la cual trasciende su mirada más allá del currículo explícito que entraña la formación de maestros/as y valora los

aportes que existen en la cultura, en la sociedad y en la política para ajustar los contenidos y los problemas que orientan las intenciones formativas de las/os profesionales de la pedagogía y la enseñanza[23] y su relación con las instituciones escolares. Las implicaciones de este enfoque las expone Giroux en el siguiente apartado:

> Como forma de política cultural, el curriculum de la educación de un profesor acentúa la importancia de lo social, lo cultural, lo político y lo económico como categorías primarias para el análisis y la evaluación de la enseñanza escolar contemporánea. Dentro de este contexto, la vida escolar ha de conceptualizarse como un anfiteatro rebosante de contestación, lucha y resistencia. Por otra parte, la vida escolar puede representar una pluralidad de discursos y luchas en conflicto, en terreno movedizo dentro del cual chocan culturas de aula y de la calle, un ámbito en el que profesores, estudiantes y administradores afirman, negocian y a veces oponen resistencia a la forma en que se denominan y realizan la experiencia y la práctica escolares. Así, pues, el objetivo fundamental de la educación es crear las condiciones necesarias para la autopotenciación del estudiante y la autoconstitución de los alumnos como sujeto políticos.
>
> El proyecto de "hacer" un curriculum de política cultural como parte de un programa de educación del profesor consiste en asociar teoría social radical y un conjunto de prácticas estipuladas a través de las cuales quienes estudian para profesores se capacitan para desmantelar y cuestionar los discursos educativos dominantes, muchos de los cuales son víctimas de una racionalidad hegemónica e instrumental que o bien limita o bien ignora los imperativos de una democracia crítica. [...] Nosotros deseamos refundir la educación del profesor y hacer de ella un proyecto político –mejor, una política cultural– que defina a quienes estudian para profesores como intelectuales con la voluntad de establecer esferas públicas donde los estudiantes puedan debatir, asimilar y aprender el conocimiento y las habilidades necesarios para hacer realidad la libertad individual y la justicia social [...]. (Giroux, 1997, pp. 218-219)

Para el caso de los programas de formación de profesores/as en ciencias sociales, la información recolectada, especialmente la ofrecida por las/os estudiantes, nos confirma la diversidad de referencias a hechos o situaciones de la vida social, cultural y política que tienen relación con este campo de conocimiento y que ejercen una amplia influencia en los planes de estudio, a través de las distintas asignaturas, que cuentan con un lugar definido en los currículos de formación de maestros, pero, también, a través de los espacios de

[23] Cuando me refiero a los maestros/as como profesionales de la pedagogía y la enseñanza, adopto la perspectiva de Zuluaga *et al* cuando sostienen que "La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en la diferentes culturas." (2003, p. 36)

formación extracurricular que cumplen un papel importante y complementario en lo que Giroux denomina *curriculum de política cultural*.

Esto significa que el currículo establecido para la formación de profesores/as no descarta de plano la reflexión y el debate sobre acontecimientos, situaciones, problemas y contenidos situados sobre diferentes ejes temáticos vinculados a los DDHH, en tanto "La función del currículo no es reflejar una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo aún)." (Sarup, 1990, p. 217)

Teniendo en cuenta esto, en uno de los programas de licenciatura en ciencias sociales seleccionadas para este estudio de caso se concibe el currículo "[…] como la materialización del proyecto educativo institucional, en cuanto permite la operacionalización y puesta en marcha de las intencionalidades del proyecto (visión, misión, propósitos). El diseño es, por tanto, la prefiguración de la propuesta pedagógica educativa que supone tener en cuenta las constantes que intervienen en el proceso de curricularización, tales como actores, protagonistas, ambientes, tiempo, espacios, temáticas, contenidos, sentidos, estrategias, metodologías, mediaciones y valoraciones."(Revista Conjeturas No. 5, 2000, p. 16)[24]

Nótese cómo en esta definición de currículo los contenidos y los problemas son un aspecto más que gravita alrededor de otros componentes claves en la formación de maestros/as, lo cual nos muestra la profunda relación que tienen los contenidos con la realidad social que le sirve de soporte y con los contextos específicos en los cuales se lleva a cabo dicho proceso, en tanto abordar un contenido en un programa educativo es enfrentarse a una serie de circunstancias y variables que afectan la manera de conocer, a partir de las relaciones que se establecen en el espacio-tiempo donde acontece la práctica educativa. Al respecto, Guillermo Hoyos nos recuerda que:

[24] Es la Revista de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital en la que se exponen los fundamentos, propósitos, estructura curricular y plan de estudios para los licenciados de esta área de conocimiento.

> El proceso educativo no es una afirmación sin más de la tradición, no es una mera transmisión de la cultura, ciencia y técnica. Requiere siempre de lo nuevo, de nuevas preguntas, de nuevos problemas, de nuevas perspectivas, etc.
>
> El proceso educativo, la escuela, la academia, la universidad, los caminos del aprendizaje y la investigación necesitan de la fuerza motivadora y productiva de la disputa y de la cultura discursiva, que trae consigo la nota promisoria del argumento que sorprende y causa admiración. En la educación las puertas tienen que estar siempre abiertas, para que en todo momento pueda aparecer una cara nueva y pueda aparecer lo inesperado, lo insospechado, un pensamiento nuevo, una nueva ocurrencia, una idea distinta. (Hoyos, 1999, p. 27)

Si se analiza la fuerza de los contenidos en los procesos de los profesores/as en formación, es fácil entonces comprender que su abordaje desata una serie de relaciones que tiene que ver con las tradiciones disciplinares, con el contexto, con las reflexiones que desencadena su forma de concebirlos y presentarlos públicamente y con el surgimiento de nuevas ideas y perspectivas que abren un horizonte de posibilidades de orden epistemológico, conceptual, político, pedagógico y ético.

Ahora bien, la manera en que se presentan los contenidos y problemas que orientan el conocimiento y análisis de los DDHH en la formación de los licenciados/as en ciencias sociales nos abre un abanico de reflexiones y posibilidades respecto al papel de los contenidos en las experiencias formativas de las/os estudiantes y en las experiencias pedagógicas de los/as maestros responsables de dicha formación. Veamos que nos dicen sus testimonios.

2.2. Contenidos y problemas que emergen en la experiencia pedagógica de los profesores/as en formación y los profesores/as universitarios.

Las diferentes entrevistas que se realizaron con estudiantes y profesores de las licenciaturas en ciencias sociales, de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá, nos confirman una gran variedad de contenidos que, de manera directa o indirecta, concitan la atención de éstos sujetos en las temáticas y problemáticas de los DDHH, así como en sus

diferentes componentes a nivel conceptual, jurídico, procedimental y problémico, entre otros. Sin embargo, no se puede afirmar, por ello, que se trata de un conocimiento homogéneo, pues los contenidos y problemas relacionados con este campo del saber corresponde a intereses, necesidades y exigencias muy particulares de cada universidad, así como a las expectativas e intereses que guarda cada sujeto (estudiante o profesor) frente al papel que cumplen los contenidos de los DDHH en el proceso formativo.

Al respecto, encontramos que tanto estudiantes como profesores afirman tener una experiencia académica vinculada no solo con el contenido conceptual de los DDHH, sino también con los contenidos procedimentales propios de este campo y con sus orientaciones ético-políticas, gracias a su problematización en un contexto como el colombiano, marcado por situaciones de transgresión a diferentes sectores de la población.

Teniendo en cuenta lo anterior, precisemos desde la experiencia y el sentir de los profesores/as en formación y de los profesores/as universitarios, cuáles son esos contenidos y problemas relacionados con los DDHH que emergen durante el proceso de formativo y de qué manera ese saber alimenta su formación como profesores/as de ciencias sociales.

2.2.1 Contenidos y problemas de los DDHH que irrumpen en los espacios académicos de las licenciaturas en ciencias sociales.

Si bien las licenciaturas de ciencias sociales ofrecen a sus estudiantes un amplio proceso de formación, que involucra distintos campos de formación y, por lo tanto, distintas asignaturas que relacionan diversidad de contenidos y problemas, los DDHH, como se ha establecido anteriormente, en el capítulo uno, no ocupan un lugar destacado en la estructura curricular que conforma los planes de estudio, sin embargo, desde la especificidad de la formación del profesor/ande ciencias sociales es casi imposible no referirse a ellos, toda vez que las disciplinas sociales en su desarrollo conceptual e investigativo, dan cuenta del lugar que han ocupado los DDHH en la reorganización de la sociedad, desde miradas históricas, sociológicas, políticas, pedagógicas, económicas, entre otros campos del saber social. Así lo dejan vislumbrar los testimonios de las/os estudiantes entrevistados:

Kimberly (9º semestre, UD):

[…] fundamentalmente, en quinto semestre tuve la oportunidad de ver una asignatura que hace parte del *pensum* como tal, es un contenido obligatorio, que es DDHH, ese es el espacio específico porque en cuanto a cátedras, éstas no llevan el nombre de DDHH, pero podemos ver el nombre de *democracia y ciudadanía*, que en el semestre en que yo la vi hablaba del derecho a la educación, la electiva del *movimiento indígena* también habla del derecho de los pueblos y los principios que rigen la organización que hay en los pueblos indígenas, el contenido es transversal y en diversas asignaturas finalmente se toca, esas son las que recuerdo, de una manera muy marcada.

Yo recuerdo que vimos las declaraciones de 1776, 1789 y la de 1948 y digamos que son declaraciones que van a marcar un derrotero para lo que van a ser los DDHH y allí abordamos el iusnaturalismo, el derecho positivo, el concepto de dignidad humana, los derechos que en la escuela se ven vulnerados, como el derecho a la libre desarrollo de la personalidad, que es un derecho que se vulnera muchísimo en el ámbito escolar.

Cristian (9º semestre, UPN):

Dentro del Currículo de Ciencias Sociales de la Universidad no se presentan muchos cursos que hablen de DDHH. Esencialmente existe uno que se llama: *Democracia, Ciudadanía y Derechos Humanos*, que dependiendo del profesor que lo dirija, te da una orientación más o menos hacia los DDHH, teniendo en cuenta que los derechos también engloban todo. Si tú me preguntarás si hay otras materias en los otros cursos, electivas y demás, que engloban los DDHH, pues yo te diría que si, por ejemplo, en las clases de *memoria* [sobre el tema de la memoria política], se manejan temas de la dictadura en el Cono Sur, ahí se ve la vulneración de DDHH. Hay una electiva que yo no he visto, pero obviamente está relacionado con eso, es la de *Paramilitarismo en Colombia*, obviamente que ahí se ve el tema de DDHH, pero desde mí concepción considero que hay cuestiones esenciales en la formación de licenciados en Ciencias Sociales, y una de esas cosas esenciales para nuestra formación como profesionales es el contenido básico de los DDHH, porque todo está relacionado con DDHH, como te he dicho, pero desafortunadamente no hay una cátedra que se dedique a esa formación en profundidad, todo es muy somero.

Andrea (8º semestre, UD)

[…] en materias y electivas como son *Historia de la educación*, *Problemas de la educación colombiana*, *Experiencias en la enseñanza de las ciencias sociales*, *Procesos de socialización primaria* uno también se encuentra con DDHH, llegan de diferentes maneras, por ejemplo, en *Problemas de la educación colombiana* se reflexionó mucho sobre el sentido de la educación, en cuanto a derecho de todos, no solamente la educación básica y media, sino la educación universitaria

como un derecho. Las electivas muy pocas se concentran en derechos humanos, no solamente intrínsecas, sino extrínsecas, si uno quisiera reflexionar sobre derecho internacional humanitario, los derechos que allí se violan no aparecen o sobre qué derechos son importantes en la niñez, se quedan cortos, pero si he visto unas que a mi parecer a la larga han integrado eso, la de *Necesidades educativas especiales*, porque obviamente se está hablando del derecho a la educación, a una vida digna y yo siempre en esa materia postule todas mis actividades en sentido de derecho, pues porque tenemos un estudiante en situación de necesidades educativas especiales que tiene derecho a una vida digna, a una educación de su tipo, por el simple hecho de ser un ser humano sin tener en cuenta su discapacidad y otra electiva de sociales fue *Verdad, justicia y reparación*, que nos metió en la perspectiva de DDHH desde los conflictos armados, de las guerras, todo eso, muy a *grosso modo* contextualizando el país que a uno le interesaba […]

Obsérvese como los contenidos de los DDHH no sólo están cruzados por los espacios académicos destinados para este fin en los planes de estudio, sino, además, por otras experiencias académicas que vinculan permanentemente otros contenidos y problemas que tienen relación con este campo, a través de electivas y cátedras como las señaladas por los profesores/as en formación. Esto nos confirma que los contenidos y los problemas que tienen relación con los DDHH en la experiencia formativa de éstos sujetos, no son un discurso ajeno a su proceso formativo como profesor/a en formación para la enseñanza de las ciencias sociales, antes por el contrario, se encuentra permanentemente incorporados en diferentes actividades académicas que se llevan a cabo en estos programas de formación de profesores.

En cuanto a la lectura que tienen los profesores/as responsables de acompañar el proceso formativo de los estudiantes, encontramos en sus testimonios que los problemas y contenidos relacionados con los DDHH se cruzan en sus asignaturas y líneas de investigación de manera explícita e implícita, como consecuencia del carácter amplio, problemático y coyuntural de los DDHH en las universidades estatales. Veamos:

Diana (Profesora UD, campo de formación: investigativo y ético-político)

Los principales contenidos y problemas que atraviesan el proceso de formación en DDHH de los estudiantes de la LEBECS pasan por la articulación del contexto nacional e internacional en materia de problemas sociales, culturales, políticos y, por supuesto, de conflicto armado y de diferentes violencias, como problemáticas de vulneración de derechos humanos. De igual forma, creo que las discusiones que pasan por analizar o debatir lo ciudadano también encuentran articulaciones con los derechos humanos,

en tanto se retoman algunas posturas desde la filosofía política o la teoría política que plantean la relación directa entre el goce de derechos y la condición ciudadana. Por otra parte, la formación en DDHH aparece también en reflexiones sobre los escenarios un tanto coyunturales en el país, como la justicia transicional y los derechos de las víctimas, pero también el lugar del DIH en el análisis de los conflictos armados y sus posibilidades de tramitación. Particularmente, en los ciclos de *investigación* y *pedagógico* los DDHH son parte explicita e implícita de los procesos de indagación o práctica pedagógica, lo que resulta interesante porque ello indica que son elementos importantes de procesos de análisis de problemas o contextos sociales o escolares.

Sandra (Profesora UPN, campo de formación: didáctico y pedagógico)

[…] creo que en la estructura organizativa nosotros tenemos un ambiente que es el ético, estético y político que se desarrolla en el primer ciclo de formación (ciclo de fundamentación) y que se extiende ampliamente en el proyecto pedagógico. Tenemos algunas asignaturas que están orientadas por el debate de los DDHH, una es la de *memoria, territorio y construcción de identidad*, muchas de las temáticas que se trabajan allí están relacionadas con lo que ha pasado con los DDHH en relación con los derechos de verdad, justicia y reparación, a las garantías de no repetición en relación con problemas puntuales del contexto colombiano, también trabajamos el contexto latinoamericano y por los procesos de negociación que tuvieron repercusión en otros escenarios, por ejemplo, el sudafricano […].

En el testimonio de las Profesoras universitarias (Diana y Sandra) se puede observar como las diferentes perspectivas académicas que asumen, en su labor cotidiana, a través de las asignaturas o proyectos pedagógicos y de investigación, los DDHH son objeto de miradas y análisis derivados de ámbitos disciplinares, realidades sociales y categorías conceptuales como la filosofía política, la ciudadanía, la memoria, el territorio, la verdad, entre otros contenidos no menos importantes; pero también los DDHH llegan a través de los problemas propios de la coyuntura del país como el conflicto armado, lo cual conlleva a una serie de categorías que tienen relación con nuestro tema objeto de estudio, por ejemplo, justicia y reparación, que al decir de estas profesoras tienen relación con el DIH y la justicia transicional, aspectos que resultan coincidentes con lo planteado anteriormente por las/os profesores en formación respecto a la diversidad de contenidos y problemas que tienen presencia a lo largo de su proceso formativo.

En ese mismo sentido, otros testimonios que se presentan a continuación por parte de dos profesores responsables de la formación, nos precisan cómo a través de la enseñanza de la historia y de la pedagogía, por citar solo dos casos, se da un tratamiento significativo en sus

seminarios a distintos contenidos que se relacionan con los DDHH, lo cual les permite sostener que los futuros profesores/as de ciencias sociales egresan con algunos fundamentos en este campo o, por lo menos, constituyen un discurso y un práctica que se vuelve recurrente en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas y de investigación:

Adolfo (Profesor UPN, Campo de formación: científico)

[…] son muchos y diversos porque van desde la ilustración, en torno a los elementos históricos en que la humanidad ha construido estas fórmulas de derechos, me refiero a hitos como la revolución francesa, la guerra de independencia en Estados Unidos, las declaraciones de la ONU, pero también en la historia de Colombia la presencia de estos derechos constitucionales a través de nuestra formación republicana, de modo que podríamos señalar un primer campo muy ligado al currículo, que tiene que ver con la construcción de los derechos por parte de la humanidad; luego creo que hay muchos otros componentes, tenemos una línea que me parece también debiera consultarse, es un ambiente de formación en memoria, en donde se trabaja mucho el conflicto en Colombia y se trabaja la memoria de las víctimas. Está ligado al asunto de los derechos fundamentales y de los derechos humanos, pero así mismo hay otros cursos, otros ambientes [campos de formación] en donde, de alguna manera, tangencialmente se toma esto. Tenemos un ambiente sobre cultura y medio ambiente en donde eso se toca, tenemos otro ambiente sobre espacio urbano, en donde se tiene que tocar eso, pero también tenemos una serie de cursos electivos como el que le comentaba, el de *Colombia Hoy*, en donde este asunto está presente a lo largo del curso. Yo creo que la licenciatura toca bastante este tema y nuestros estudiantes salen bien formados en ello.

Francisco (Profesor UD, campo de formación: Pedagógico e Investigativo)

[…] en los proyectos pedagógico e investigativo, que hacen parte del ciclo de innovación para la formación de los docentes, se hace un refuerzo muy importante en términos de que algunos estudiantes consideran que en ese ciclo de innovación e investigación logran consolidar unas propuestas mucho más concretas de proyección pedagógica para la práctica futura como docentes, lo cual nos permite identificar los contenidos que van a estar relacionados con sus problemas pedagógicos, por ejemplo, cómo entendemos esas pedagogías para el conflicto y cómo debe estar acompañadas de procesos que apuntalen a construir culturas de los derechos humanos y de los procesos de paz, entonces, viene un elemento antropológico y es mirar como constituimos culturalmente a estos sujetos dentro de un proceso formativo para ser futuros licenciados y de qué manera esos contenidos van a alimentar todo el proceso de formación docente. Igualmente, las pedagogías para la paz y de los derechos humanos deben estar acompañados de otros contenidos relacionados con el problema de cómo entendemos la democracia y qué entendemos por democracia, y qué tipo de democracia podríamos identificar y cómo podríamos problematizar la democracia

> liberal con otro tipo de contenidos, que nos permita abordar una democracia distinta a la formal que conocemos y, es en ese sentido, cómo llevamos eso a unas prácticas democráticas al interior del aula y de la institución educativa [...]

Detállese como en los testimonios de las profesoras y los profesores, ninguno de ellos vinculado en el momento del trabajo de campo con una asignatura específica sobre la enseñanza de los DDHH, niega o desconoce la presencia que tienen en sus diferentes campos del saber la relación con contenidos y problemas propios de los DDHH; antes por el contrario, nos van mostrando como a través de la historia, la pedagogía, la ciudadanía y los proyectos pedagógicos van emergiendo contenidos que explican los diferentes fenómenos de violencia que vivimos en el país y las aspiraciones frente a diferentes estrategias para su resolución.

Hasta aquí podemos decir que existe una coincidencia entre profesores/as en formación y profesores/as universitarios responsables de acompañar este proceso, en tanto se confirma la presencialidad de algunos de los contenidos y problemas con que se abordan temáticas que tienen relación con los DDHH en éstos los programas de licenciatura, lo cual nos indica que la formación de profesores en ciencias sociales no se da al margen de las situaciones que en el país obstaculizan la garantía y el disfrute de los DDHH.

Si bien, dicho abordaje no se expresa de manera contundente y formal en los planes de estudio, los testimonios de estudiantes y profesores nos indican que su presencialidad es ineludible, en tanto las diferentes asignaturas de orden pedagógico y disciplinar en el área de las ciencias sociales, concitan el abordaje de los DDHH porque son un asunto de recurrente interés entre los sujetos que participan de esta experiencias formativa, así como de los diferentes campos de formación que son implementados para la formación de profesores/as en el área de las ciencias sociales.

Lo anterior nos permite inferir que la enseñanza de los DDHH en la formación de profesores/as en las dos universidades objeto de estudio, se da por una demanda social y política que concita intereses diversos entre estudiantes y profesores. Esta demanda se expresa a través de un abordaje, que bien podríamos denominar interdisciplinario[25] y

[25] Para Jurjo Torres (1994, p. 75) "La enseñanza basada en la interdisciplinariedad tiene un gran poder estructurante ya que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc., con los que se enfrenta el alumnado

transversal, en tanto se rompe con la designación del estudio de los DDHH a un solo campo disciplinar y, de igual manera, su estudio se da en diferentes escenarios y momentos, pues la atención que concita esta temática en un país con las características sociales y políticas como el nuestro, hace que su abordaje se dé de manera transversal en espacios formales, no formales e informales.

Por eso es importante destacar que dichos contenidos no sólo encuentran un reconocimiento en los aspectos de orden académico que establece el currículo para la formación de profesores/as de ciencias sociales, ellos también se instalan como parte de las necesidades y vulneraciones específicas que se dan en la vida cotidiana de las/os estudiantes, al sentir, por ejemplo, que su derecho a la educación se les vulnera, o que los estudiantes con algún tipo de discapacidad no se les garantiza y reconoce condiciones óptimas para el disfrute de sus derechos.

Estas características asociadas a la manera como emergen los contenidos y problemas asociados a los DDHH, nos confirma que éste campo del saber se presenta en el proceso de formación de manera auténticamente transversal, es decir, es un saber que se disemina en los diferentes campos académicos, así como en las dinámicas políticas y culturales que tienen asiento en las universidades estatales de la ciudad y el país.

Desde esta perspectiva, es importante precisar qué entendemos en el marco de este estudio por un contenido transversal. Desde la postura de Magendzo, existen algunas ideas fuerza que nos ayudan a comprender y estructurar la propuesta de la transversalidad en los currículos. Sobre esto el autor afirma:

> [...] la *transversalidad* se instala en las políticas públicas de educación y en el curriculum como resultado de un proceso de convergencia social. No podría ser de otra forma dado que la *transversalidad* hace referencia a una visión de mundo, a una determinada escala de valores y a una concepción educacional y pedagógica, que, sin estar exenta de tensiones, decanta aquello que se define como socialmente deseable y aceptable.

---

se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas. [...] Alumnos y alumnas con una educación más interdisciplinar están más capacitados para enfrentarse a problemas que trascienden los limites de una disciplina concreta y para detectar, analizar y solucionar problemas nuevos con los que nunca antes se han visto".

> De igual forma se estima que la *transversalidad* hace relación con aquellos objetivos del curriculum llamados a la formación para la vida y en este sentido, involucran aprendizajes relacionados tanto con el campo de lo social y valórico como de lo afectivo y cognitivo, todos estrechamente ligados entre sí. Especialmente comprendemos, que los temas *transversales* se ubican en un "curriculum para el cambio", es decir, hacen propuestas de transformación personal y social. (Magendzo, 2003, pp. 10-11)

Desde esta concepción podemos aceptar que los DDHH aún son un marco ético y político, con profundas connotaciones jurídicas para los estados que deciden acogerlos en el seno de sus marcos constitucionales, por eso para una organización social y académica como la universidad, específicamente para aquellas que se dedican a la formación de profesores/as, no deja de resultar interesante y pertinente que los futuros profesores/as reconozcan en ellos una propuesta socialmente deseable y aceptable, en tanto su finalidad es gestionar condiciones de respeto, igualdad y justicia en procura de defender la dignidad humana de las personas, de ahí la importancia de su reconocimiento en los instrumentos internacionales (declaraciones, pactos, convenciones) y de su inclusión en instrumentos jurídico- políticos de orden nacional (constitución, leyes, decretos, políticas públicas, entre otros), aspecto, que a juicio de este estudio, no debe ser ajenos a aquellos sujetos que se forman para enseñar ciencias sociales en instituciones educativas escolares y no formales.

Teniendo en cuenta lo anterior, se observa en algunas posturas de las/os entrevistados que se citan a continuación, que los DDHH no son ajenos a su proceso formativo, por el contrario, son un eje de atención y análisis permanente a lo largo de su paso por la universidad, de esa manera los contenidos y problemas que nuclean su abordaje se hacen desde una perspectiva *transversal* que va desde los dispuesto formalmente en el currículo, así como lo dispuesto en las dinámicas extracurriculares que se dan por fuera del plan de estudios, a partir de las demandas instaladas por la realidad de vulneración que vivimos en el país, pero también de resistencia a esas prácticas en procura de mejores ambientes para la garantía de los DDHH. Los siguientes testimonios, refieren a este carácter transversal de los DDHH en la formación de maestros/as:

Andrea (8º semestre, UD)

> […] los DDHH no solamente llegan en las clases, sino que el solo hecho de ser una universidad pública [estatal] pues ya lo mete a uno en el contexto de los DDHH, para empezar de lo macro a lo

> micro, desde que uno llega a la UD uno ya está enfrentado a los derechos, el derecho a la educación, los derechos laborales, sociales y económicos, no tanto porque se los estén diciendo a uno todo el día, sino porque uno lo vive con los compañeros cuando se pregunta por la calidad de la educación que estamos recibiendo, las condiciones laborales como futuros docentes; son cosas que están ahí y que lo hacen reflexionar sobre los DDHH.
>
> **Leidy (9º semestre, UPN)**
>
> En la carrera vemos una materia [seminario]específica en derechos humanos, la vi con el profesor Jorge Aponte, es algo así como democracia y derechos humanos [...] es la materia en la que más se refuerza la categoría de derechos, de democracia, en una sola asignatura, pero durante la carrera en la universidad, la licenciatura trabaja de una manera muy interesante porque te permite abordar, por un lado, todo lo que es la parte de pedagogía, pero también te permite trabajar investigación y te permite trabajar temas directamente sociales. Cuando nos vamos por esa parte de los social y lo pedagógico casi siempre estamos mirando la relación de la pedagogía con lo social y eso social cómo va relacionado con los derechos, con la democracia y otros temas; entonces, creo que el tema de derechos humanos es trasversal en la carrera y no tanto específico [...].

Tal y como lo expresan Andrea y Leidy en sus testimonios, los DDHH no solo son un contenido y un problema que atañe los programas de formación de profesores/as de ciencias sociales, también son una realidad fáctica que envuelve la vida cotidiana de las/os estudiantes al vincularlos con preguntas relacionadas con la garantía de sus derechos (por ejemplo el derecho a la educación) y con las condiciones futuras en las cuáles ejercerán su profesión como profesores/as. Igualmente, al ser los DDHH un contenido formativo exigido por los marcos jurídicos nacionales e internacionales para preservación de la paz y la defensa de la dignidad humana, se convierte en un tema de interés estratégico para la formación de las próximas generaciones de profesores de ciencias sociales.

En el mismo sentido que señalan las profesoras en formación ya citadas, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) insiste en la necesidad del carácter transversal de la EDH en las prácticas de formación, en tanto su enseñanza es condición indispensable para la garantía de derecho mismo a la educación. De ahí su insistencia en no limitarla sólo a espacios de información y capacitación, por el contrario, involucrarlos DDHH como parte de las finalidades educativas. Veamos:

> Es común que la educación en derechos humanos sea circunscrita muchas veces a “capacitación en derechos humanos", que es apenas una faceta de aquella. El IIDH considera que la educación en

> derechos humanos es más bien un eje transversal del derecho a la educación que debería estar presente en lo sustantivo y metodológico y en todas las formas posibles de enseñanza formal e informal. Incluso debe estar presente en procesos culturales y en toda dinámica que incida en el reforzamiento y reformulación de patrones culturales. En esta medida el derecho a la educación en derechos humanos y la medición del grado de realización del mismo, es un asunto ligado pero distinto al monitoreo del derecho a la educación y se diferencia – como la otra cara de una moneda, del examen de la situación de la educación en general, asunto sobre el cual ya existen numerosos y detallados ejercicios de observación y vigilancia. (IIDH, 2003, p. 12)

¿Qué tanto son conscientes y responsables los profesores/as en formación y los profesores/as universitarios de la necesidad de implementar en sus currículos la EDH como parte del derecho a la educación? Lo que nos van mostrando los testimonios de las/os estudiantes es que si bien los contenidos y problemas asociados a los DDHH emergen en las asignaturas y en la vida universitaria, su presencia y su enseñanza se dan más por efecto de su carácter transversal y problematizador que por la intención explícita de las licenciaturas, decisión que no deja de sorprender por la naturaleza conflictiva de las prácticas pedagógicas en las cuales se ponen en juego la garantía de otros derechos de estudiantes y profesores7as en las instituciones educativas.

Ahora bien, ese reconocimiento del carácter interdisciplinario y transversal de los DDHH no es solo de los profesores/as en formación, también lo es de las/os profesores universitarios que acompañan estos programas. Los siguientes testimonios nos muestran como las problemáticas asociadas al estudio de las ciencias sociales emplazan una serie de categorías relacionadas con los DDHH, generando con ello una diseminación a través del proceso formatico. Veamos:

Douglas (Profesor UPN, Campo de formación: didáctico y pedagógico)

> De los trabajos que yo tengo a mi cargo ha aparecido muchísimo el problema de la justicia transicional, allí hay un tensión muy fuerte entre la responsabilidades que tiene el Estado en materia de garantías y protección de los derechos humanos, y un poco lo que implicaría construir un marco jurídico que le diera algunas prerrogativas a los grupos armados para pasar a un eventual escenario de postconflicto, todas son categorías muy discutibles, pero eso ha permeado, por ejemplo, el seminario de práctica pedagógica, es un tema que tiene un interés muy vigente y lo estamos trabajando a partir de una experiencia de restitución de tierras en los Montes de María, un convenio que hay entre la universidad Pedagógica y el Instituto Latinoamericano de Servicios Legales

Alternativos, allí estamos construyendo ese convenio; los derechos humanos nos han aparecido en relación con la categoría territorio, una categoría que ha emergido con muchísima fuerza en los procesos de formación de licenciados en ciencias sociales, yo creo que en los últimos diez años ese tránsito entre la categoría de espacio a la categoría territorio me ha parecido fundamental entenderlo, creo yo, muy influidos por todo lo que ha sido las corrientes de la geografía radical (Harvey), toda esta gente ha hecho que los estudiantes se vuelquen a estas categorías, no solamente a los espacios organizativos sino al territorio en el cual las organizaciones se constituyen y las escuelas también, los derechos humanos allí emergen como un problema, además de la justicia transicional ha aparecido, por ejemplo, el tema de la reserva campesina, que es otro de los trabajos de grado que tengo a mi cargo, un poco pensar, no tanto cómo se ha construido jurídica y legalmente esta figura, sino que lo estamos pensando alrededor de cuáles son las luchas sociales del campesinado que han estado vinculados con la manera cómo se ha desarrollado la figura de las zonas de reserva campesina en las distintas zonas del país. Estamos hablando del movimiento cocalero y este tipo de cosas, ha aparecido en relación con temas del conflicto por la tierra, del conflicto agrario, todo el tiempo, un interés muy fuerte por parte de los estudiantes pero vinculado a ejercicios de garantía de derechos de los actores de las comunidades campesinas, el problema de la minería, de los megaproyectos, están trabajando parques mineros de la localidad quinta de Usme, entonces, también rastreando qué pasa en el ámbito de lo rural y de lo urbano; creería yo que los derechos humanos no a aparecen en sí mismos como una categoría, si se quiere, central a explicar o construir, sino que aparecen como un elemento que te permite pensar otras categorías.

Sandra (Profesora UPN, campo de formación: Pedagógico)

En el ciclo de profundización hay una serie de seminarios que abren la expectativa más analítica de lo que pasa con los DDHH en el contexto de las discusiones contemporáneas de las ciencias sociales, como lo son los estudios culturales, allí los estudiantes tienen la posibilidad de vincular esas discusiones que se dan en materias como memoria, territorio y construcción de identidad, con los debates contemporáneos de las ciencias sociales en relación con los estudios culturales poscoloniales, estos están ubicados en el ambiente disciplinar y están conectados por la inquietud de problematizar lo que pasa en el ámbito contemporáneo y, en particular, en las clases que he dado. Desde que entré a la [universidad] pedagógica he estado vinculada en un ambiente entre lo pedagógico y didáctico, este ambiente pasó de tener un énfasis psicológico orientado a la formación de lo didáctico a una formación política de la subjetividad, que se empezó a configurar después del 2007. En las materias que trabajé, en ese momento trabajé didáctica de la historia y todo el ámbito de la práctica docente que es lo que llamamos proyecto pedagógico, allí hay un abordaje explícito del tema de los DDHH a partir de la temática de la memoria que es la que nuclea nuestros proyectos de trabajo con los estudiantes, ese es el abordaje que hemos hecho con relación a la categoría, y yo creo que nosotros no tenemos espacios académicos fundamentalmente orientados en los DDHH, aunque si hay una

> línea que es la nuestra, que es la que trabaja el tema del conflicto armado, la otra línea de investigación donde se han hecho abordajes de ese tipo es la de interculturalidad, educación y territorio [...]

Si bien los testimonios entregados por el/la profesor/a universitaria no dan cuenta de un ejercicio interdisciplinario planeado conscientemente para abordar distintas categorías, contenidos y problemas relacionados directamente con los DDHH, sí podemos observar en el abordaje que hacen los profesores a través de asignaturas bajo su responsabilidad, la emergencia de diferentes categorías que posibilitan un anclaje al estudio de la situación de los DDHH en diferentes comunidades y regiones del país.

Continuemos ahora con otros testimonios de los profesores/as en formación, los cuales nos muestran otras formas de abordar los contenidos y problemas de los DDHH durante su proceso formativo, específicamente los asociados a derechos de las poblaciones con las que se relacionan a través de sus procesos investigativos o por medio de sus prácticas pedagógicas.

Camila (7º semestre, UD)

> Con respecto a los DDHH en la licenciatura podría decir que los espacios académicamente establecidos son muy escasos, empezando con el hecho de que solo hay una asignatura que se llama DDHH, que es la primera aproximación que uno tendría de los DDHH. Esto es muy poco para abordar una problemática tan compleja y coyuntural. Sin embargo, en lo que yo he estado en la carrera he podido evidenciar que existen otros espacios en los cuales se ha debatido sobre esta temática específica. Recuerdo una electiva que daba la profesora Diana Gómez que se llamaba: "verdad, justicia y reparación", fue un espacio en el que se debatió mucho; y se amplió mucho el conocimiento frente a estas perspectivas; en especial, las dinámicas de los conflictos armados de los distintos países a nivel mundial. ¿Qué podría decir también? digamos que se complementó mucho con la asignatura de DDHH, no solo porque lo vimos en el mismo semestre sino porque las formas en que se enseñaba se conectaban con los distintos profesores. Otra forma en la que me he acercado a los DDHH en la academia ha sido a través de las reflexiones que han trabajado algunos de los semilleros de investigación: específicamente situaría ante nosotros "periferia", tenemos una línea de investigación que es sobre el conflicto armado, y pues obviamente estamos trabajando todo lo relacionado con los DDHH, en especial, en la organización colectiva que se da a lo largo del país con poblaciones campesinas e indígenas; tengo entendido que hay también una línea de género en la cual se manejan estos temas, sobre todo en la reivindicación de los derechos de las mujeres. Entonces, digamos que esos han sido los acercamientos que yo podría ver en la carrera; sin embargo, también

aprovecho la entrevista para decir que un tema tan importante no es muy trabajado en la academia, cuando hace parte de la realidad circundante en la que estamos metidos todos. Pienso que los DDHH los debemos conocer todos, y precisamente por alejarnos de esas temáticas o por desconocerlas es lo que ha pasado y sigue pasando en nuestro país.

Cindy (10º semestre, UPN)

Digamos el derecho internacional humanitario, las diferentes instituciones internacionales que intervienen en los derechos humanos en Colombia y en una guerra, qué es el DIH y cómo se procede para aplicar esto en casos de guerras internas o en guerras de países fronterizos o de contenido político, básicamente eso no vimos mucho, y en los trabajos de memoria ya fue lo relacionado con las víctimas y como ellas tratan de reivindicar estos derechos humanos a la hora de ser reparados por el Estado.

[…] de la experiencia que yo tuve, porque vengo de un currículo anterior al que actualmente funciona, yo no vi asignaturas como tal de derechos humanos, pero si un poco el tema de la problematización desde la historia, desde categorías varias, entre esas la de derechos humanos, en la universidad sé que se ofrecen algunas, empezando por la licenciatura en educación comunitaria, sé que es un espacio más abierto y he participado el algunas conferencias de derechos humanos que cuentan unas experiencias muy puntuales, yo personalmente me he inclinado por el tema de los derechos humanos en relación con el conflicto armado, entonces, más que trabajar en cátedras como temáticas de derechos humanos, he participado en encuentros que muestran experiencias desde un enfoque más de derechos humanos.

Con el *Colectivo de formación Tejer* […] se presentó mucho el tema de la sistematización de experiencias en algunos contextos locales de la formación en derechos humanos, como medida de protección y desde la ACVC [Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra], ellos presentaron muy desde su experiencia las luchas jurídicas que han tenido, eso es lo que más se vincularía al tema de los derechos humanos, los mecanismos jurídicos que ellos han implementado para la protección de su asociación y de sus procesos.

Nótese como los contenidos y problemas asociados a los DDHH en la formación de maestros/as de ciencias sociales se encuentra profundamente vinculado a situaciones de vulneración que padecen distintas comunidades, organizaciones y grupos sociales (campesinos, indígenas, mujeres, jóvenes) a partir de la lectura que se hace de estas expresiones y de los trabajos de acompañamiento político y pedagógico que llevan a cabo estudiantes y maestros, a través de diferentes estrategias académicas: seminarios de investigación, colectivos de trabajo estudiantil, proyectos y prácticas pedagógicas, etc.

Esto nos confirma, de nuevo, que el estudio de los contenidos y problemas de los DDHH proviene de la lectura crítica y permanente que se hace de la realidad, específicamente la que se encuentra relacionada con el conflicto armado y su impacto en poblaciones específicas, así como también por el interés que representa para algunos profesores/as la crítica situación que enfrentan las organizaciones y comunidades que son estudiadas, generando en ellos actitudes de solidaridad a través de la difusión de estas realidades en eventos académicos, jornadas de protesta, o incluso, desplazándose a sus territorios para apoyar a las comunidades en sus labores organizativas alrededor de la educación, trabajos de recuperación de la memoria, entre otras.

De ahí que la cercanía a contenidos propios del DIH, de los derechos de las víctimas, de las acciones jurídicas para exigir protección y reivindicación de sus derechos vulnerados, entre otros, se encuentra profundamente relacionada con la situación de estas comunidades, haciendo que gran parte del conocimiento de los DDHH sea un estudio teórico y jurídico en contexto, pero también un abordaje ético y político en tanto relaciona el compromiso de los profesores/as en formación con la defensa y reivindicación de los derechos de las poblaciones con las que se establecen vínculos[26] de trabajo académico y político.

Una vez identificados algunos de los contenidos y problemas de los DDHH que emergen en la formación de maestros/as, detengámonos ahora en identificar y analizar cuáles son las herramientas que adquieren durante su proceso formativo para promover, defender y enseñar los DDHH y si éstas tienen un uso concreto en su vida cotidiana como maestros en formación del área de ciencias sociales.

2.2.2 Herramientas que se adquieren durante el proceso formativo de los licenciados/as para la educación en derechos humanos (EDH)

[26] Según Alfonso Torres, citado por Arias, Torres y Ortega (2015, p. 91), el vínculo se entiende "como esa estructura sensible, afectiva, ideativa y de acción que nos une, nos 'ata' a otro ser y con la cual el sujeto se identifica".

De acuerdo a lo establecido e identificado en el anterior apartado, en el que los contenidos y problemas relacionados con los DDHH son un asunto recurrente en las diferentes actividades académicas que configuran la formación de licenciados/as en ciencias sociales, nos ocuparemos ahora de entender cuáles son esas herramientas de orden conceptual, pedagógico y procedimental que les deja el conocimiento de los DDHH a través de sus diferentes contenidos y problematizaciones.

Según Siede "Nadie elige ser maestro para dejar que el mundo siga funcionando tal como lo hace. Todo proyecto pedagógico conlleva la posibilidad de torcer algún destino, de recuperar algo que hemos olvidado o de incorporar algún ingrediente novedoso. Aportar algo al mundo es el motor de la tarea docente, a veces con una expectativa ingenua y desmesurada [...]" (En Ruiz y Prada, 2012, p. 17).

Estas palabras encajan muy bien en la respuesta que queremos explorar en esta segunda subcategoría, al preguntarnos por las herramientas adquiridas por parte de los profesores/as en formación de ciencias sociales, pues el abordaje de los DDHH en una práctica formativa como la que venimos describiendo y analizando, encarna unos intereses que van más allá de los dominios conceptuales y se instalan en el terreno de lo práctico, es decir, de la acción ciudadana que caracteriza al sujeto de derechos, sin con ello querer decir que el manejo conceptual no sea en sí mismo una herramienta requerida para la EDH y para la enseñanza de las ciencias sociales.

En lo que respecta a las herramientas de orden ***conceptual*** que adquieren las/os profesores en formación, en su paso por las licenciaturas de ciencias sociales, encontramos que la mayoría de ellos reconocen el aporte que hacen estos programas al conocimiento de los DDHH desde diferentes concepciones teóricas, lo cual facilita, en parte, la comprensión de distintos fenómenos sociales que tienen relación con problemas asociados a este campo del saber tal y como se describió ampliamente en la subcategoría uno de éste capítulo.

Sin embargo, para algunos estudiantes, abordar los DDHH solo desde su dimensión teórico-conceptual resulta algo problemático, en tanto los derechos requieren de otros saberes al momento de enseñarlos y promoverlos. Veamos los siguientes testimonios:

Jairo (9º semestre, UD)

> Voy a decir algo y espero que no me peguen [en tono de exageración]: la academia si tiene una reflexión constante sobre los DDHH, pero solo se ha quedado en la reflexión teórica, salvo uno que otro profesor que enseñaba DDHH nos invitó a hacer una reflexión práctica. Digamos, lo que puede darle a usted la universidad es un mecanismo teórico. Ahora, lo práctico digámoslo así, de los Derechos y cómo los puede uno aplicar creo que ya depende es de uno, porque lamentablemente es un problema que no solo lo tiene esta universidad, sino todas. Nos quedamos en la reflexión teórica, nos quedamos en el academicismo de lo que dijeron los teóricos, pero pocas veces nos conectamos con el afuera, salvo en algunos casos, pero a la mayoría solo nos interesa saber eso y de resto nada más, y no vemos el papel que nosotros tenemos como intelectuales: es el compromiso que uno tiene no solo con la academia sino con la sociedad. Entonces, pensaría que todas estas herramientas serían solo de carácter netamente teórico. Lo práctico va en el carácter personal que cada uno tiene por la temática de los DDHH.
>
> **Oscar (9º semestre, UD)**
>
> [La universidad] aporta en la medida en que esa formación debe convertir al docente de ciencias sociales, más que un maestro reproductor lo debe formar para que sea en un líder dentro de la comunidad en la cual esté trabajando o vaya a trabajar, no solo replicando tratados y convenios de manera abstracta, sino llevando ese conocimiento teórico que recibió en la universidad de los derechos humanos a un conocimiento más práctico y más efectivo para enfrentar los problemas de las comunidades.

De estos testimonios se desprende una preocupación de los estudiantes por hacer del conocimiento de los DDHH un saber teórico-práctico que contribuya a la resolución de problemas que enfrentan las comunidades, en tanto asumen su papel como intelectuales más allá de un puro dominio teórico-conceptual de los DDHH, pues según lo declarado, su enseñanza, vivencia y defensa requiere de profesores/as que también señalen caminos para construir una cultura de respeto y garantía a los mismos. Al respecto, Magendzo sostiene que "[...] nadie podría dejar de reconocer que la educación en derechos humanos debe proporcionar los conocimientos normativos y dar a entender el entramado y los contextos en que se han generado, para así actuar en concordancia. Sin embargo, [...] hay necesidad de no conformarse con iluminar sino que hay que crear condiciones de una educación en derechos humanos capaz de transformar y emancipar a las personas para que traten de superar la irracionalidad y la injusticia que subyacen en la violación permanente de los derechos humanos en sus vidas cotidianas". (2005, p. 108)

Teniendo en cuenta que la EDH es una pedagogía que debe trascender al plano de las acciones, entendidas éstas como acciones educativas permanentes, orientadas a la transformación de las prácticas que se dan en el plano escolar, universitario y social y, que de una manera u otra han contribuido a la naturalización de la vulneración de los DDHH, encontramos en las narraciones que se citan a continuación por parte de los profesores/as en formación, algunas acciones y actitudes prácticas que nos permiten entender el uso ***pedagógico y procedimental*** de los contenidos de los DDHH en sus contextos de proyección social y política, mostrando que su conocimiento no sólo debe entenderse como un requisito (explícito o implícito) de la formación de profesores, si no que éste debe impactar la acción ético-política que caracteriza a los/as estudiantes de educación en las universidades estatales.

Kimberly (9º semestre, UD)

> […] el trabajo que hemos llevado con el colectivo de estudiantes tiene una pretensión de abordar los derechos humanos dentro de la universidad, por eso el nombre de nuestro colectivo es *8 y 9 de junio*, precisamente para hacer alusión a los estudiantes que murieron reivindicando democracia y derechos para la sociedad colombiana. Estamos en un proceso de empezar a sistematizar cuáles son los derechos que se están vulnerando dentro de la Facultad de Ciencias y Educación, no porque pensemos que únicamente suceden acá sino porque es nuestro espacio inmediato; pienso que allí es donde entran a jugar esas herramientas pedagógicas que han dado las diferentes asignaturas y que tienen la concepción de defender sus derechos. La pretensión del colectivo también es que tengamos la certeza de que somos sujetos defensores y defensoras de derechos humanos porque muchas veces, cuando se desconoce eso uno piensa que tiene que apelar a un abogado, cuando, si uno mismo conoce sus derechos y los promueve en ese mismo sentido puede hacerse un defensor, por eso tengo la convicción de que esas herramientas que he venido recogiendo en el proceso formativo puede servir para aplicarlas en diferentes instancias, por ahora en la universidad, después en la escuela.

Catherine (10º semestre, UPN)

> Pues digamos que esta temática [la de los DDHH] es bastante importante para enseñar en las aulas de clase, no solamente en los colegios, también en las universidades, entonces, considero que es relevante que uno le pueda enseñar a los niños y las niñas, también a los jóvenes, la importancia que tienen los derechos humanos a nivel internacional y a nivel de Colombia, poder mostrar cómo han sido vulnerados en nuestro contexto, no solamente por los grupos paramilitares sino también por el mismo Estado. Ahora bien, no solo quedarnos en enseñar qué son los derechos y cómo son violados

por distintos actores, también enseñar a defenderlos, a practicarlos en la vida diaria, a ser capaces de actuar cuando alguien atenta contra nuestra integridad, pero en esto debemos trabajar mucho en la UPN, no quedarnos solo en la identificación del problema, también en las herramientas para actuar contra esas vulneraciones en la escuela o en el lugar donde ejerzamos como profesores de ciencias sociales.

Andrea (8º semestre, UD)

La universidad nos ha dado herramientas teóricas y todo el conocimiento que uno tiene sobre el tema, también herramientas didácticas de cómo hacer más tangibles los derechos humanos en un taller, en una salida de campo, en una clase, etc., pero son cosas muy desde lo técnico y procedimental, de pronto toda la formación que hace uno en la LEBECS para formarse como un sujeto crítico no se dan exclusivamente en la universidad, también se dan en situaciones que uno ve o vive en las que se vulneran los derechos, también donde se defienden, por eso es tan importante que se puedan compartir todas esa experiencias. Yo pensaba el otro día que uno aprende los derechos humanos teniendo experiencias positivas y negativas a nivel personal, familiar y social, también contándoselas a los demás, entonces, todo lo que uno ha vivido en la universidad desde paros, protestas, enseñanzas de profesores, entre muchas otras cosas, uno como estudiante las comparte, las lleva a la reflexión, al diseño de propuestas y todo eso se van volviendo herramientas que uno poco a poco aprende cómo se aplican y cómo las usará cuando sea docente.

Tal y como se puede observar en los testimonios de las/os profesores/as en formación, el conocimiento de los DDHH no es asunto exclusivo de la información teórica y jurídica que llega a través de diferentes seminarios ofertados por las licenciaturas estudiadas. Esta relación y conexión se da sencillamente porque la pregunta y el análisis por los derechos en una sociedad afectada por un conflicto armado de más de medio siglo y por el uso recurrente de la violencia como medio para transar los conflictos, es una variable que atraviesa nuestro diario existir, de manera muy particular, la forma en que se encara la formación profesional en las universidades estatales colombianas, pues ellas conviven con expresiones de esa violencia política y estructural que caracteriza a la sociedad colombiana.

Teniendo en cuenta esto, se asume que entender la complejidad de los DDHH en el proceso de formación de los futuros profesores/as de las ciencias sociales, implica asumir que "[…] los enfoques teóricos que referencian los contenidos no constituyen concepciones acabadas, de comprensión atemporal, sino un conjunto de producciones históricas que permiten la reflexión contextual del fenómeno educativo. La pretensión es instalar una mirada

perspectivista, evitando tanto el esencialismo, que afirma la existencia de un significado por detrás de lo dado a la percepción de un fenómeno, como la naturalización, que lleva a considerar acciones y creencias humanas como naturales." (Aiello, Borel, Iriarte, et. al., 2012, p. 33)

Esta cita nos reafirma el impedimento que representa para los profesores/as en formación y, también para los profesores/as universitarios, abordar el estudio y comprensión de los DDHH desligados de la realidad, en tanto las preguntas y significados que le genera a las/os estudiantes se dan en una relación intima con la manera en que ellos perciben las situaciones de desconocimiento de los derechos en sus territorios: familiares, comunitarios, universitarios y sociales más cercanos. De ahí la necesidad de entender, como diría Carr y Kemmis (1998), que el objetivo central de la teoría educativa es reducir las distancias entre la teoría y la práctica.

Es por esto que las argumentaciones de los profesores/as en formación, nos permite juzgar, que esa forma particular de vivir y formarse en condiciones de exposición y cercanía a diversas expresiones de la violencia, conlleva que las/os estudiantes de estas licenciaturas permanentemente se interroguen por el uso práctico de los DDHH, especialmente cuando se asume que los derechos adquieren sentido cuando son usados para reivindicar formas dignas de vivir y existir en sociedades que así mismas se reclaman herederas de esta tradición, tal y como lo establece el marco constitucional vigente en nuestro país.

La pregunta de fondo que debemos plantearnos es ¿cómo se hacen evidentes los DDHH en la formación de profesores? Las/os estudiantes entrevistados nos desvelan distintas formas que van desde lo teórico hasta lo experiencial y lo práctico de su ejercicio, sin embargo, vale la pena recordar con Lynn Hunt que la "La pretensión de evidencia se basa en última instancia en un atractivo emocional; es convincente si toca la fibra sensible de toda persona. Además, estamos casi seguros de que se trata de un derecho humano cuando nos sentimos horrorizados ante su violación."(2009, p. 25) Pues bien, para el caso de los profesores/as en formación de ciencias sociales, los sentimientos y las emociones que se experimentan al conocer y, quizás vivir, situaciones de vulneración a los DDHH por parte de diferentes actores armados y no armados, se constituye en factor clave para cuestionar y desnaturalizar estas prácticas tan arraigadas en el imaginario social colombiano y, desatar

acciones de solidaridad con las personas atropelladas en su dignidad; de ahí el reclamo permanente de hacer de la propuesta de los DDHH un saber teórico-práctico que pueda ser usado como herramienta de trabajo en las mediaciones pedagógicas que conlleva la enseñanza de las ciencias sociales. Al respecto los entrevistados sostienen:

> **Ricardo (10º semestre, UD)**
>
> [...] El enfoque y las asignaturas relacionadas con los derechos humanos que vimos en la universidad nos han ayudado a poner en el centro del debate el tema de la acción política como vía para defender o restituir unos derechos. Hay otras asignaturas que no han planteado eso, pero nos han dado elementos conceptuales para entender que el estudiante no es solo el niño que llega al colegio sino que es el sujeto de una comunidad especifica en la que ocurren diversas problemáticas y que ese joven, como actor, debe enfrentar y resolver entre ellos el problema de la vulneración a sus derechos, por lo tanto, entender el problema de las víctimas y la necesidad de emprender procesos de verdad, justicia y reparación nos lleva a saber cómo diligenciar una tutela, como mecanismo básico de protección, conocer las instituciones del ministerio público y cómo funcionan, entre otras iniciativas, son algunas de las herramientas que ligados a los contenidos de la carrera, nos han permitido rodearnos de instrumentos para llevarlos a la práctica desde ahora, no solo cuando seamos docentes de ciencias sociales.

> **Leidy (9º semestre, UPN)**
>
> [...] las herramientas han sido principalmente conceptuales y jurídicas, nos han ayudado a entender un hecho de violación, mirar qué son los derechos humanos, cómo se pueden utilizar, en cierta medida, nos ha permitido no solamente saber que existen, cómo se formaron y quiénes los hicieron, sino que a partir de eso nosotros también aprendemos a notar un hecho violento en la escuela, una violación a los derechos y cómo podemos intervenir en su denuncia y en su protección con mecanismos pedagógicos y jurídicos.

Detállese como los diferentes testimonios entregados por los profesores/as en formación nos revelan de qué manera las diferentes herramientas que han recibido alrededor de los contenidos y problemas de los DDHH contribuyen al conocimiento de la realidad social, especialmente a la comprensión de aquellas situaciones que comprometen la garantía y el respeto a los derechos de quiénes serán, en el mediano plazo, sus interlocutores en las instituciones educativas y en otros escenarios de formación.

Esta tendencia nos permite inferir que los DDHH, en el proceso de formación de profesores, se constituyen en un imperativo ético y político, además de académico, en tanto

el desempeño profesional de las/os profesores en el contextos de las instituciones escolares demanda la presencia de sujetos sensibles y comprometidos con una cultura de respeto y defensa permanente de los derechos de las/os estudiantes, así como de otros sujetos de la comunidad educativa. Dicho imperativo es radicalizado por Gil y Jover cuando nos recuerdan que "La ética de los derechos humanos, centrada ahora en la idea de la dignidad humana, tiene que considerarse, entonces, desde una perspectiva pedagógica que sepa armonizar, por un lado, lo universal y lo particular, esto es, el valor de todo ser humano y el valor de cada ser humano, de cada proyecto particular de vida." (2008, p. 246)

Ahora bien, hasta aquí el proceso de indagación sobre la información acopiada nos ha ido señalando los problemas, contenidos y algunas herramientas que emergen en el proceso de formación de los profesores/as de ciencias sociales y la manera cómo llegan y se abordan los DDHH, así como algunos de sus usos en contextos académicos de las universidades estatales en la ciudad de Bogotá, sin embargo, es preciso aclarar que más allá de la formalidad de los estudios que les ofrece la academia, existen otros escenarios que les ha permitido conocer y profundizar en los problemas y contenidos relacionados con los DDHH. Veamos de qué se trata.

2.2.3 Otros escenarios de formación que inciden en el conocimiento de los problemas y contenidos de los DDHH.

> Nada, ni la justicia, ni la dignidad, y mucho menos los derechos humanos, preceden de esencias inmutables o metafísicas que se sitúen más allá de la acción humana por construir espacios donde desarrollar las luchas por la dignidad humana. Por mucho que se hable de derechos que las personas tienen por el mero hecho de ser seres humanos, es decir, de esencias anteriores o previas a las prácticas sociales de construcción de relaciones sociales, políticas o jurídicas, inevitablemente tendremos que descifrar el contexto de relaciones –trama densa de relaciones que definen al sujeto– que le da origen y sentido, sobre todo si queremos huir de la

> tentación de imputar a toda la humanidad lo que no es más que producto de una forma cultural de ver y estar en el mundo. (Herrera, 2005, pp. 121-122)

El interés de este estudio por indagar cuáles son esos otros escenarios educativos que inciden en el conocimiento de los DDHH por fuera de la formalidad académica de los planes de estudios establecidos para la formación de profesores/as en ciencias sociales, radica en la necesidad de establecer y visibilizar otros ámbitos de formación que circulan en la vida de las/os universitarios, tanto afuera como adentro de ella.

En los anteriores acápites se ha podido establecer, gracias a los testimonios de profesores en formación y profesores universitarios, la profunda conexión que tienen los DDHH con la vida política, social, cultural y, por su puesto, con la vida personal de las/os profesores en formación, lo cual no sólo les deja aprendizajes de orden conceptual, jurídico y político, también de orden pedagógico y didáctico, en tanto su futuro rol como profesores/as los lleva a preguntarse por las implicaciones que tendría en su desempeño profesional la EDH, articulada, necesariamente, a las exigencias que conlleva la enseñanza de las ciencias sociales. En ese orden de ideas, veamos cuáles son esos otros escenarios que los profesores/as en formación y sus maestros/as acompañantes identifican como importantes para ampliar el conocimiento de los contenidos de los DDHH.

Nos encontramos con escenarios derivados de sus prácticas formativas, se trata de las ***salidas de campo, y las prácticas o proyectos pedagógicos,*** que, en principio, hacen parte de su plan de estudios. No obstante, los mismos profesores/as en formación los establecen por fuera de la estructura curricular, quizás por las posibilidades que tienen de desarrollar una parte importante de sus iniciativas e intereses en este ámbito y por la profunda conexión que tienen con situaciones problemáticas asociadas a la vulneración de los DDHH. Veamos:

Karen (9º semestre, UPN)

> La universidad le permite a uno participar de diferentes espacios como las salidas pedagógicas y practicas pedagógicas y en un semestre anterior tuvimos la oportunidad de viajar a un lugar en donde más pude aprender de derechos humanos y fue una salida que hicimos al Departamento de Bolívar, a

la Región de los Montes de María en El Salado[27], nosotros tenemos una responsabilidad con nuestra memoria y es poder conocer y entender lo que ocurrió allí, porque esto tiene una carga política y por el atropello de todos los derechos humanos que se vivió allá y el poder conocerlo y saber cómo es la condición actual de la gente y las secuelas del conflicto armado es una cosa muy dura. Hoy he podido entender que los derechos humanos tienen un desarrollo legislativo bastante avanzado, incluso ya existe una cátedra que se está tratando de implementar en los colegios y eso me parece muy bueno, pero el conocimiento que tienen las personas que han sufrido la masacre de El Salado es muy mínimo, tampoco tienen garantías, ni siquiera para que se les respete la vida y para que se pueda juzgar a los responsables de semejante atrocidad. Lamentablemente ese fue el espacio en donde más yo pude entender cuál es la dinámica y la situación de los derechos humanos en Colombia.

Leonardo (9 semestre, UPN)

[un escenario] sería desde mi práctica pedagógica en el Departamento del Cauca, uno se da cuenta que muchas de las cosas que hay en la Constitución Política, que supuestamente intenta defender o darles una seguridad a las comunidades indígenas no se aplica y, además de eso, se convierte en una relación de dependencia y asistencialismo porque las políticas de gobierno aplicadas a las comunidades solo son para entregar cosas materiales, que no tienen que ver con verdaderas necesidades [...], hubo un caso cuando fue mi primera práctica pedagógica, allí coincidimos con el Ministerio de Interior, que estaba haciendo un trabajo con las mujeres del cabildo, el ejercicio de ellos duraba tres días y allí pude ver que trataban de enseñarles a las mujeres conceptos muy generales y entregarles cuadernitos y esferitos para que les llevaran a los niños y ese era todo su ejercicio; hasta allí uno lo veía, porque hasta las mamás y los taitas no se veían muy motivados con el ejercicio, y uno hablando en confianza y en profundidad con los cabildantes le dicen a uno que ellos saben que son los que tienen que autoabastecerse a través de la organización del cabildo, porque del Estado solo reciben represión y nada de financiación para sus proyectos comunitarios.

En estos testimonios podemos encontrar la enorme significación que tiene para los jóvenes el contacto con comunidades diversas (campesinas e indígenas) que han sido vulneradas en sus derechos fundamentales, toda vez que el contacto directo con ellas les permite entender, desde la experiencia de exclusión el significado de una violación a los DDHH por parte del

[27]Este corregimiento del Municipio del Carmen de Bolívar, ubicado al Norte del país, fue víctima de una incursión paramilitar el 9 de febrero del año 2000 cuando unos 450 paramilitares del bloque Héroes de los Montes de María de las Autodefensas Unidas de Colombia cometieron unas de las peores masacres que se le atribuye a este grupo de extrema derecha, asesinando a 93 personas entre las que se cuentan niños, niñas, jóvenes, mujeres, campesinos, ancianos y profesores y profesoras de la escuela. El rechazo y la indignación que generó semejante acto de barbarie y terror llevó a muchas organizaciones defensoras de los DDHH, entre ellas a algunas universidades, a solidarizarse con los campesinos/as de la zona a través de diversas actividades de acompañamiento. Quince años después de esta masacre, la mayoría de las/os campesinos que fueron desterrados y despojados de sus tierras no han podido recuperarlas porque aparecen a manos de inversionistas privados.

Estado y otros actores del conflicto armado. Desafortunadamente, para éstos futuros profesores, el conocimiento de conceptos y categorías asociadas a los DDHH son comprendidos a partir de situaciones de indignidad que sufren otros ciudadanos/os colombianos, quizás eso explique la afirmación contundente que hace Karen cuando enfatiza en su testimonio: *Lamentablemente ese fue el espacio en donde más yo pude entender cuál es la dinámica y la situación de los derechos humanos en Colombia.*

Mas que los mismos seminarios, cursos o cátedras convencionales, son las salidas de campo y los proyectos pedagógicos narrados por ellos los que tienen más impacto en sus procesos de aprendizaje porque éstos emanan directamente del contacto con las realidades que enfrentan las comunidades, en las cuales, lamentablemente el dolor, la rabia y la desesperanza son una constante, pero también la capacidad de resiliencia que se da a partir de los saberes que poseen las comunidades para volver a organizarse y para resistir. Estas situaciones, indudablemente, afectan la estructura sentimental, afectiva, cognoscitiva y política de las/os estudiantes de ciencias sociales, generando, de esta manera, un mayor vínculo con las problemáticas y los contenidos de los DDHH, conocimiento que para muchos estudiantes trasciende a otras formas del saber al adoptar compromisos de solidaridad con esas comunidades afectadas por el conflicto armado.

Esto nos permite entender el papel de la pedagogía en la sociedad, que para Giroux implica la relación entre crítica, posibilidad y esperanza. Al respecto sostiene:

> [...] Al aclarar los efectos productivos del poder, los profesores, en su calidad de intelectuales, pueden desarrollar formas de práctica que tomen en serio cómo se han construido las subjetividades dentro de particulares "regímenes de verdad"; esto mismo pone de relieve la importancia de desarrollar una teoría de la experiencia como aspecto central de pedagogía radical. Y esto apunta, además, al papel que los educadores pueden desempeñar como portadores de una memoria peligrosa. Como intelectuales transformativos, los educadores pueden contribuir a desvelar y a sacar a la luz aquellas formas de conocimientos históricos y sojuzgados que apuntan a las experiencias de sufrimiento, conflicto y lucha colectiva. En este sentido, como intelectuales, los profesores pueden empezar relacionando la noción de comprensión histórica con elementos de crítica y esperanza. Estos recuerdos conservan vivo el horror de la explotación innecesaria, así como la constante necesidad de intervenir y luchar colectivamente para eliminar las condiciones que la producen. (Giroux, 1997, p. 278)

De acuerdo con Giroux, podríamos decir que las prácticas y proyectos pedagógicos que adelantan las/os estudiantes con distintas comunidades, no solo les permite comprender históricamente la dimensión problemática de los DDHH en Colombia, por sobre todo, les permite reconocer la necesidad de involucrarse en procesos de movilización orientados a la denuncia y restitución de los derechos vulnerados, tal y como lo refieren las/os estudiantes al relacionar los movimientos sociales y las organizaciones locales como escenarios importantes para su formación en DDHH, aspecto del cual nos ocuparemos a continuación.

Como segundo escenario de formación en DDHH, complementario o alterno al proceso académico que se desarrolla en los planes de estudio de las/os estudiantes de licenciatura en ciencias sociales, tenemos la relación o el vínculo que las/os estudiantes sostienen con diversas ***organizaciones y movimientos sociales***, espacios en los cuáles los DDHH se han convertido en eje de acción reivindicativa.

Recordemos que esta relación con estas organizaciones en el contexto de las universidades estatales colombianas es una relación bastante notoria y fluida, en tanto su presencia es facilitada en el ámbito universitario porque gran parte de los profesores/as en formación hacen parte activa de sus estructuras. De igual manera, las diversas organizaciones de las/os estudiantes, es decir las que surgen al interior de las propias universidades estatales, mantienen una relación estrecha con organizaciones sociales que tienen un mayor desarrollo en la vida nacional, por ejemplo es común encontrar que un estudiante que pertenece a la Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios (ACEU), haga parte activa de un movimiento social como la Marcha Patriótica que agrupa diversas expresiones organizativas (campesinas, comunales, sindicales, estudiantiles, etc.), por citar sólo un caso. De esta manera se reconoce, que la participación de las/os estudiantes en éstos escenarios, representa una oportunidad para fortalecer su formación en otros campos del saber que tienen una profunda conexión con experiencias de reivindicación a los DDHH, especialmente los relacionados con los derechos económicos, sociales y culturales. Al interrogar a las/os profesores en formación por la existencia de otros escenarios formativos, esto lo fue lo que nos respondieron:

Jairo (9º semestre, UD)

Yo diría que sí existen otros espacios de formación más allá de lo que ofrece la LEBECS, lo digo específicamente por el tema que estoy trabajando, un ejemplo es la Asociación Campesina del Valle de Río Cimitarra, la cual surge en un contexto de intensificación del conflicto armado en sus territorios, en donde a los campesinos por las dinámicas mismas del conflicto se le han violado sus derechos fundamentales. De ahí que ellos han tenido que empezar a formarse y agremiarse, para constituir un sujeto político que reivindique DDHH para el bienestar de la comunidad que están defendiendo, esa es una experiencia por la cual he conocido de manera directa la situación de los DDHH.

Otra dinámica está en cuestiones de políticas locales que veo en los barrios, en las UPZ[28]. Pueden ser en las políticas que han adelantado distintas juntas de acción comunal u organizaciones comunales frente a la necesidad de reivindicar los derechos de las mujeres. El simple hecho de que en Engativá haya una casa de la mujer que se encargue de mirar cómo una política pública pueda reivindicar derechos, no solo de la mujer, sino de género, ya es una avance y una nueva manera de conocer los derechos humanos. Pienso que los DDHH le llegan a uno por la realidad inmediata que uno tiene, y uno le toma cariño a ese proceso de luchar por los derechos de la personas. La gente que pasa por la universidad, diría que poco le interesan estos temas, pues es un tema visto en distintas asignaturas, pero cuando uno tiene una cercanía porque se ha visto vulnerado en algún sentido, es cuando uno le coge ese amor por reivindicar las luchas por esos de derechos que defienden distintas organizaciones sociales.

Cristian (9º semestre, UPN)

Un espacio al que yo pertenezco es la Plataforma social de Usme, que es una organización de carácter político y social del sur de Bogotá. Esta se piensa las reivindicaciones para el sector de Usme. Se reivindica dentro de la plataforma de lucha varias cosas, por ejemplo: la vida digna, la educación como un derecho, la seguridad, pero la seguridad pensando un modelo diferente más allá del ente policivo y represivo, más bien seguridad en otros aspectos, seguridad en que tú puedas transitar por una vía y no te atropellen porque no hay semáforos, señalizaciones, o sea, más allá de eso. Ese es mi espacio de acción diferente a la universidad que me brinda herramientas. Aparte de hacer una organización política y social con una orientación diferente a la del establecimiento, pues se viven también ciertas represalias, como la estatal que ha sido histórica en Colombia. Entonces, eso te enseña cómo son los procesos de judicialización, a pesar de no ser experto, pero si sé que existen algunas normas que lo pueden proteger a uno.

Tal y cómo afirma Jairo, *Los DDHH llegan a uno por la realidad inmediata en la que se vive*, no solo porque tienen la posibilidad de conocer comunidades vulneradas en su

[28]Unidades de planeación zonal.

dignidad por efecto de las prácticas y proyectos pedagógicos que realizan, sino ante todo, porque su realidad cotidiana es afectada, en gran parte, por situaciones de violación constante a sus derechos y a los de las comunidades en las que residen; por eso se vinculan con distintas organizaciones sociales: plataforma social de Usme, juntas de acción comunal, casas de la mujer. Son éstos escenarios en los que encuentran un saber y una expresión organizada para defender y reivindicar derechos, como enfatiza Cristian: *son espacios para reivindicar la vida digna*.

Esta percepción sobre el papel de los movimientos sociales como escenarios de formación, no sólo la tienen las/os estudiantes entrevistados, también es un aspecto que comparten algunos de los profesores/as universitarios que acompañan los programas de en estas universidades estatales, pues además de reconocer en ellos (los movimientos sociales) un escenario importante para la formación de las/os estudiantes, también apoyan sus iniciativas en el contexto académico y político de las universidades. Detallemos:

Sandra (Profesora UPN, campo de formación: pedagógico)

> En sociales [LEBECS] hay otros profesores que tienen grupos de estudio interesados en movilizar el tema de los derechos humanos con distintos sectores y comunidades, por ejemplo, hay grupos que trabajan sobre la problemática de derechos de la comunidad LGTBI, sobre feminidades, otros interesados en fundamentar los debates sobre neoliberalismos y su impacto en los derechos económicos, algunos grupos de estudiantes se apoyan en las clases de los profesores para potenciar esos debates internos sobre problemáticas relacionadas con los derechos como el conflicto armado, la situación de las víctimas, de los desaparecidos, eso ha sido muy útil y también le da una dinámica distinta a las organizaciones estudiantiles que existen en la universidad [...] como la FUN [Federación Universitaria Nacional] y la FEU [Federación Estudiantil Universitaria], entre otras, a las que pertenecen algunos de nuestros estudiantes y el Departamento [de ciencias sociales] siempre ha tenido la política de apoyar los eventos de todos las organizaciones, tenemos una programación semestral y les pasamos [entregamos] a los estudiantes unos formatos para que presenten sus propuestas para apoyarlos con afiches de difusión de la información, para gestionar conferencistas, salones, etc., entonces les servimos de apoyo para que las organizaciones desarrollen sus iniciativas, algunas de las cuales tienen que ver con los DDHH porque es una temática de preocupación e interés del movimiento estudiantil.

Wilson (Profesor UPN, Campo de formación: pedagógico)

> Recuerdo lo que se hizo con el MOVICE [Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado] con la campaña ¡nunca más! Con estas organizaciones de derechos humanos se ha hecho un trabajo desde la práctica pedagógica, por ejemplo, caracterizar la violación sistemática de DDHH y cómo ha sido ese proceso en distintas regiones. Tenemos entonces estudiantes que trabajan con estas organizaciones, conocen otras maneras de intervenir, es decir, a partir de conocer la situación de las comunidades, desde el trabajo de memoria, formación política, o sea, apoyarlos y articularlos al trabajo del MOVICE, de la casa de la mujer. Hay otra experiencia que tenemos registrada (elaborada a partir de los trabajos de grado), desde esa perspectiva se ha hecho un trabajo sobre las condiciones de los DDHH en Colombia, el de la Región de los Montes de María, en Arauca con la Asociación Campesina; en Santander con la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra. [...] Para los estudiantes, en su proyecto pedagógico ha sido bien recibida la posibilidad de vincularse con organizaciones y movimientos que trabajan alrededor de los derechos humanos. Hay un trabajo más explícito, (donde varios estudiantes se vincularon), me refiero al CINEP [Centro de Investigación y Educación Popular], quien llevó a cabo una propuesta de educación en DDHH en Bogotá, ellos estuvieron haciendo la caracterización de cómo se trabajan los DDHH en las escuelas, qué propuestas surgían.

Los testimonios de estos profesores de la UPN nos confirma la valoración que tienen las/os estudiantes por las organizaciones y movimientos sociales como escenarios de conocimiento de los DDHH, a partir de los procesos de reivindicación que llevan a cabo estas expresiones organizadas. Llama la atención el hecho de que no solo las/os estudiantes de ciencias sociales llegan a ellos por efecto de la aplicación de sus prácticas pedagógicas o ejercicios de investigación, lo hacen porque también son militantes de las causas políticas y sociales que enarbolan estos movimientos, situación que nos ayuda a comprender la acentuada presencia que tienen en las universidades estatales las organizaciones estudiantiles, muchas de ellas ligadas a movimientos y partidos políticos de izquierda con una fuerte tradición en el país como son el Partido Comunista, El Polo Democrático, El MOIR (Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario), el MODEP (Movimiento por la Defensa de los Derechos de los Pueblos), y más recientemente organizaciones como El Congreso de los Pueblos, La Marcha Patriótica, por citar solo los casos más representativos.

De acuerdo a esto, se puede inferir que la relación existente y constante entre procesos de formación de profesores en universidades estatales y movimientos sociales se explica no solo por el carácter profundamente político que caracteriza la educación, sino por la urgencia que representa para una sociedad como la nuestra hacer efectiva la garantía de los

DDHH como medio para dignificar las relaciones humanas. Este aspecto, para el caso de los profesores en formación en ciencias sociales, es un tema de interés académico, pero, sobre todo, de interés político debido a la influencia que ejerce en las/os estudiantes las diversas organizaciones y movimientos sociales, así como la sensibilidad que concita en ellos los distintos dramas humanitarios que sufre de manera reiterativa la sociedad colombiana, muchos de los cuales logran ser conocidos en profundidad por efecto de sus prácticas pedagógicas y militancias políticas y sociales.

Esto nos confirma que las universidades estatales que han tomado la decisión de trabajar en los procesos de formación de profesores se encuentran bastante influenciadas por las exigencias éticas y políticas del movimiento por los DDHH, en tanto sus demandas expresadas en consignas como *verdad, justicia y reparación, ¡nunca más!, solución negociada del conflicto armado,* entre otras, se convierten en imperativos a los cuales difícilmente estudiantes y maestros de programas de pedagogía en ciencias sociales pueden esquivar. En ese sentido, Gallardo nos recuerda que "[…] derechos humanos deja de ser un asunto de casos, aunque no se los abandone, y se constituye como movilización social y política permanente tras el objetivo de una cultura (*ethos*) de derechos humanos, lo que equivale a una sociedad en permanente movilización [...] política y de transformación cultural". (Gallardo, 2008, p. 108)

Pasando a un tercer escenario de formación en DDHH, estrechamente ligado al anterior, encontramos en los testimonios de profesores/as en formación y profesores/as universitarios, dinámicas de ***capacitación no formal o complementaria que ofrecen distintas ONG y entidades públicas*** que enriquece el conocimiento de los DDHH por parte de las/os estudiantes de ciencias sociales bajo modalidades de congresos, seminarios, diplomados o convenios que se establecen con diversas instituciones.

Tal y como se observó en los testimonios anteriores, para algunos estudiantes de los programas de ciencias sociales analizados, los aspectos (contenidos y problemas) que complementan el conocimiento de los DDHH que se da a través del acercamiento con organizaciones y movimientos sociales, en contacto con comunidades que han sido vulneradas en sus derechos, es mucho más profunda y significativa de lo que se aborda en las asignaturas convencionales establecidas en los diferentes currículos. Esta tendencia,

según narraciones, se prolonga con las ONG e instituciones que brindan capacitación o que permiten el desarrollo de pasantías de extensión de las/os estudiantes. Al respecto, observemos lo que nos cuentan las/os profesores en formación:

Cindy (10º semestre, UPN

[...] yo tuve la oportunidad de participar en un proceso formativo que hizo el Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo, aquí se hicieron unos seminarios donde se explicaba por qué se habla de la responsabilidad del Estado en las violaciones a los derechos humanos; también se hizo una lectura histórica, sociológica y jurídica de cómo leer el conflicto armado y las responsabilidades internacionales del Estado en materia de Derecho Internacional Humanitario. En Ecuador, con otra ONG, trabajé más el tema de derechos de la migración y del derecho de refugio, entonces esos si fueron temas muy específicos de legislación internacional, nacional, de los pactos entre Colombia y Ecuador, fue un poco más enfocado a la jurídico desde el tema de migración y refugio.

Ricardo (10º semestre, UD)

[...] yo creo que sí, esos espacios que tu llamas escenarios han existido ligados a la acción política y al tema de los procesos organizativos colectivos en los cuales he estado vinculado, el primero es una mesa de derechos humanos que se hizo en la universidad desde la dirección de bienestar [oficina de bienestar universitario] con acompañamiento de la Personería de Bogotá hace dos años, con ellos empezamos un proceso de fundamentación sobre el tema de protección de derechos y se hizo una vaina muy importante y es que una vez nos encontramos con la antítesis del movimiento estudiantil, es decir, con la fuerza pública, con ellos se realizó una reunión y también se les dio el mismo taller de protección a los derechos humanos, eso fue muy bacano, en el sentido de ver hasta qué punto desde el otro lado hay posturas tan irracionales y contradictorias, a pesar de que hablamos de los mismos derechos para todos [...]

Juan Camilo (10º semestre, UD)

Por fuera se conoce más de los derechos humanos que en la propia academia, la universidad no ha desarrollado un componente profundo sobre esta temática, si tú tienes contacto con comunidades y con organizaciones tienes más posibilidades de llegar al tema de los derechos humanos; por ejemplo, hace como un año estuve en un diplomado que se hizo en el Centro de Memoria, no era precisamente sobre derechos humanos pero era de conflicto social en Colombia con comunidades desplazadas y uno se empapa de esas pequeñas luchas que se libran en las regiones por el reconocimiento de los derechos de las víctimas, conoce uno mujeres que han trabajado y resistido en diferentes contextos políticos y a partir de su experiencia puede uno entender que esas personas no han ido a grandes escuelas de derechos humanos porque la vida misma les ha enseñado muchas cosas teóricas y

jurídicas, han aprendido empíricamente y eso les ha permitido defender sus comunidades, de esa forma entonces uno tiene ese conocimiento y se vuelve más válido porque es a partir de la experiencia de personas que han vivido en carne propia situaciones de violación a sus derechos. En ese diplomado tuvimos la oportunidad de conocer a María Angélica Bello[29], la defensora de derechos humanos, que al parecer, dicen que después se suicidó, entonces fue muy impactante cuando estuvimos en un taller con ella en el centro de memoria y nos contaba todo el proceso de violencia sistemática paramilitar y todos los intereses que hay ligados allí, [...] ella contaba que después de haber recibido una situación de abuso sexual por parte de los paramilitares había diseñado un esquema de seguridad muy empírico sin muchas herramientas jurídicas, porque el tema de los derechos humanos desemboca siempre en aspectos jurídicos que a veces no se conocen, por eso yo diría que la academia debería fortalecer ese conocimiento de las normas que protegen los derechos porque no hay un manejo apropiado de las leyes, pero uno afuera en la calle los necesita todo el tiempo.

[29]Angélica Bello murió el sábado 16 de febrero a las 10:50 de la noche en Codazzi (Cesar). Tenía 45 años, cuatro hijos (tres mujeres y un varón) y lideraba acciones de protección y reparación de los derechos de mujeres desplazadas víctimas de violencia sexual. Con las uñas había creado y dirigido desde 2006 la Fundación Nacional Defensora de los Derechos Humanos de la Mujer (Fundhefem). Su vida fue una trayectoria de coraje excepcional. Nacida en Bogotá, militó en la Unión Patriótica y migró al Casanare, donde el año 2000 el paramilitar Martín Llanos se le llevó dos hijas de 9 y 14 años y las esclavizó sexualmente casi un mes. Desafiando toda clase de peligros, Angélica logró reclamarle a Martín Llanos la devolución de sus hijas, a lo cual este accedió pero la forzó a desplazarse de la región. Convertida en activista de los desplazados, sufrió en 2001 un atentado en Villavicencio, que la dejó discapacitada de una pierna.

Forzada a desplazarse de nuevo, se radicó en la costa atlántica. Desplegó una fuerte actividad también en el norte del Valle y en Bogotá, donde promovió ante la Corte Constitucional el auto 092 de 2008 para la protección de mujeres víctimas de desplazamiento forzado. En 2009, saliendo del Ministerio del Interior y de Justicia fue secuestrada por dos hombres que la llevaron en un taxi a la avenida circunvalar y la violaron, advirtiéndole que dejara de hacer reclamos al Gobierno. Cínicamente le dijeron que "no la matarían porque no la querían volver héroe" y que la violencia sexual era para que "tuviera la boca cerrada".

Lejos de amilanarse, denunció públicamente la violación que había sufrido. Recibió el apoyo de la Defensoría del Pueblo, de organizaciones de mujeres y de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, que ordenó medidas cautelares a su favor. Se convirtió en destacada promotora del proyecto de ley en curso sobre violencia sexual y fue elegida delegada del Espacio de Interlocución Transitorio Nacional, creado por la ley de víctimas. En tal calidad, el pasado 9 de enero participó en el Comité Ejecutivo para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, donde conmovió al presidente Santos, quien, "en nombre de los hombres", le pidió públicamente excusas por las violaciones que ella denunció. […]

La semana pasada dos hombres en moto la amenazaron en su vivienda en Codazzi y le dijeron que debía abandonar la región. El alcalde y el comandante de Policía de Codazzi dicen que se suicidó con el revólver que uno de sus escoltas había dejado en su cuarto. ¿Usted qué cree?

(Gallón, 2013) en: http://www.elespectador.com/opinion/de-murio-angelica-bello (consultado el 22 de mayo de 2015)

Predomina en estos testimonios de las/os estudiantes un reconocimiento especial a la labor formativa que cumplen otras instancias diferentes a la universidad en materia de DDHH. Se reconoce, de acuerdo a las narraciones, el importante papel que cumplen instituciones públicas y privadas en labor de capacitación promoción y defensa de los derechos, además del impacto cognitivo, político y ético que ejerce en la formación de los futuros profesores de ciencias sociales, al respecto surgen algunas inevitables preguntas:¿Cómo entender la afirmación de Juan Camilo cuando sostiene *que por fuera se conoce más de los derechos humanos que en la propia academia?*¿Por qué en los planes de estudio de las licenciaturas en ciencias sociales los DDHH aparecen como un asunto marginal, mientras en los movimientos sociales, las ONG y algunas instituciones públicas los DDHH son un asunto de interés estratégico? ¿Por qué gran parte de las militancias políticas de las/os estudiantes, los DDHH aparecen como un centro de interés que nuclea gran parte de sus reivindicaciones?

Si bien se reconoce la cantidad de dimensiones y variables que le asiste a un programa de formación de profesores, es importante considerar y visibilizar el aporte que cumplen otros escenarios educativos desde la educación no formal, pues ellos son aportes esenciales para la configuración de los profesores/as como sujetos políticos y de derechos, lo cual complementa –significativamente– la labor que cumplen las facultades de educación. Este aspecto es reconocido y visibilizado por algunos profesores/as que acompañan esta labor formativa y que ven en las instituciones que promueven y defienden los DDHH un escenario importante para fortalecer la formación del licenciado en ciencias sociales. Veamos algunos testimonios:

Javier (Profesor UD, Componente ético político y de innovación e investigación)

> [...] la modalidad de pasantías se ha venido dando en la LEBECS fundamentalmente en dos entidades, la Personería de Bogotá y la Defensoría del pueblo. En la personería hemos venido apoyando durante seis años trabajos de pasantes de investigación que han venido sistematizando, interrogando e investigando experiencia sobre EDH, en particular, en el caso de la Personería de Bogotá ya que ella venía haciendo la vigilancia y control en el caso de la Cátedra de derechos humanos decretada por el Concejo de Bogotá en el año 2004 y que convirtió en obligatoria para todas las entidades educativas como en instituciones del Distrito, allí hemos acompañado varios grupos que han hecho la indagación en la experiencia en EDH en entidades del Distrito como

IDIPRON, Secretaria de Gobierno, Secretaria de Educación, allí hubo un estudio para analizarlo que se ha venido haciendo, yo acompañe esto, mirando que había hecho la Secretaría y el Instituto para la investigación y desarrollo pedagógico IDEP, posteriormente empezamos a hacer preguntas específicas en el sentido de cómo a partir de la experiencia que se estaba dando en el desarrollo de la Cátedra en derecho humanos se estaba generando cultura de derechos humanos, entonces, hay un primer núcleo de reflexión en el sentido de qué se entendería por cultura de derechos humanos y en la última fase estábamos viendo los aportes de proyectos y programas de educación en derechos humanos y experiencias con poblaciones específicas, por ejemplo, poblaciones de protección especial: jóvenes, minorías étnicas, población LGTB, niños y niñas etc., cómo a partir de estas experiencias dirigidas a población especial se estaban generando prácticas y discursos relacionados con cultura de derechos humanos. Con respecto a la Defensoría del Pueblo, allí se ha hecho un trabajo más de pasantías de extensión para apoyar programas y ayudar a consolidar propuestas formativas, evaluar y sistematizar información que le permitiera a esta institución hacer una mirada sobre su trabajo, pero es un trabajo de difusión e información en derechos humanos más que de educación, recuerdo que evalué una experiencia mirando como ha sido el trabajo en el campo de la educación no formal desarrollada por la Defensoría y allí las chicas [estudiantes] alcanzaron a hacer una reflexión muy interesante en relación a las formas de generar EDH desde ámbitos totalmente informales, utilizando medios de comunicación, nuevas tecnologías, etc.

Francisco (Profesor UD, Componente Pedagógico e Investigativo)

Hay varias cosas, hay unos muchachos que pertenecen a una cosa que se denomina la Cátedra Jaime Pardo Leal, de muchachos que pertenecen a distintas universidades, hay una que se denomina Tejer, que hace una serie de eventos relacionados, no específicamente con derechos humanos pero si traen a cuento todo lo de las teorías críticas. Ese escenario, de los de Tejer, me parece muy valioso, que entre otras cosas, todos los semestres tiene invitados internacionales y ahí abordan temas de derechos humanos, conflicto y paz, y está el observatorio de derechos humanos de estudiantes que creo que lo han logrado institucionalizar porque tienen cierta financiación por parte de la universidad y que hace una observación específicamente en el campo de la educación superior, junto a docentes, estudiantes etc. Con todos los conflictos que tiene ese contexto de la educación superior, no solamente de la Universidad Distrital, está encargado de mirar los problemas y conflictos al interior de la universidad, pero también lo miran en el contexto local y nacional, no se limita a eso, [...] en el campo institucional el IPAZUD[30] jugaba un papel clave en procesos con la Cátedra de democracia y ciudadanía, ya que no hubo cátedra en que no hablaran del tema de los derechos humanos, en todas las cátedras se hizo una fundamentación desde distintas perspectivas y posturas sobre el problema de los derechos humanos, no solamente aportó desde la Cátedra de democracia y ciudadanía, sino

[30] Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital.

también en el seminario internacional que se hacía y en la creación de la línea de memoria y conflicto [...].

Se destaca en los testimonios de las/os profesores universitarios, la diversidad de escenarios complementarios a la formación de sus estudiantes, los cuales consiguen identificar y relacionar a partir de sus áreas de trabajo y de sus intereses investigativos y pedagógicos, conectados con el campo de los DDHH. Vale la pena enfatizar cómo los intereses investigativos de profesores universitarios y profesores en formación logran conectarse con intereses de instituciones que tiene a cargo la promoción y defensa de los derechos, así como el desarrollo de proyectos en EDH, en los cuales las/os estudiantes que se vinculan y relacionan con dichos escenarios, encuentran oportunidades valiosas para complementar o suplir los conocimientos relativos a los DDHH que no alcanzan a ser abordados por los planes de estudio de los programas analizados.

Esto nos indica que un programa de formación de profesores no puede ser analizado única y exclusivamente a partir de lo declarado en las asignaturas que conforman el plan de estudios, en tanto el abordaje de dichos temas, contenidos y problemas al ser implementados por distintas posturas teóricas, conceptuales y políticas, así como por la diversidad de intereses que portan profesores/as en formación y profesores universitarios, despliega distintos sentidos y experiencias que dan paso a innumerables contenidos, entre ellos el de los DDHH, más allá de lo declarado en el currículo, tal y como lo hemos observado en la relación que se establece con otros escenarios formativos que se dan en los movimientos sociales, las ONG y algunos organizaciones estatales.

Las facultades de educación no pueden olvidar, tal y como afirma Magendzo (2005.p. 109) que "la educación en derechos humanos, particularmente en América Latina, comenzó con y desde los movimientos sociales o movimientos de ´educación popular´: movimientos por la paz, movimientos feministas, movimientos de trabajadores, movimientos ambientalistas, movimientos de derechos de las minorías, etc., trabajando con el enfoque de Freire, en el cual a través del diálogo las personas aprenden y toman conciencia de que son sujetos de derecho [...]." Esta tendencia, como lo hemos visto en las narraciones anteriores, se mantiene y se ha incorporado fuertemente al ámbito de las instituciones públicas, constituyéndose para los programas de formación de profesores/as en escenarios que

complementan y potencian los conocimientos y experiencias que demanda el futuro licenciado/a en ciencias sociales, frente a lo cual van quedando importantes aprendizajes para tomar decisiones respecto al abordaje de la formación en DDHH en los planes de estudio, que orientan el desarrollo de las licenciaturas analizadas, pero mientras eso sucede o se toman decisiones al respecto, las/os estudiantes de éstos programas nos muestran que su interés en la temática los ha llevado a experimentar distintas estrategias de conocimiento, promoción y defensa de los DDHH, veamos:

> **Camila (7º semestre, UD)**
>
> Yo he tenido fuera de la universidad acercamientos a los derechos humanos con un colectivo independiente (El colectivo se llama Mochila Ambulante) que tengo con unos compañeros, que es de comunicación popular, entonces, nosotros hacemos cubrimiento en zonas de conflicto no solo a nivel urbano, en diferentes barrios populares, sino que también en eventos que requieran un cubrimiento por parte de un medio alternativo, que nosotros consideremos que lo requiera, entonces, cuando nos hemos trasladado a otros territorios rurales, en diferentes zonas del país, nos enfrentamos constantemente a violaciones de derechos humanos, tanto a nosotros como periodistas cuando cubrimos una situación, como a las comunidades que se encuentran protestando, entonces, hemos tenido un acercamiento voluntario de consulta de textos, de asistir a conversatorios entre nosotros mismos, para generar reflexiones y debates, es decir, la formación ha sido muy desde nosotros, por eso investigamos, porque para el trabajo que realizamos es fundamental para nosotros tener herramientas básicas discursivas, jurídicas, pedagógicas.

Ahora bien, tal y como se ha podido observar a lo largo de los testimonios incluidos en esta tercera parte del capítulo, los escenarios que inciden en el conocimiento de los problemas y contenidos de los DDHH, por partes de las/os profesores en formación, son bastante diversos y producen en ellos distintas percepciones y saberes que determinan, en parte, posturas pedagógicas, éticas y políticas frente a su que-hacer como profesores/as de las ciencias sociales. Detengámonos ahora en un cuarto y último asunto.

2.2.4. La enseñanza de los contenidos en DDHH en las prácticas educativas de las/os licenciados en ciencias sociales.

Para Martínez (1998) la enseñanza es una categoría que permite caracterizar conocimientos, sujetos y prácticas. Esta manera de concebir la enseñanza nos admite entender, en el marco de las experiencias pedagógicas[31] que llevan a cabo los profesores/as en formación, que algunas de esas prácticas les permite experimentar la enseñanza de contenidos y ejes problémicos que tienen relación con los DDHH en escenarios escolares y comunitarios.

En ese sentido, hemos encontrado en los testimonios de las personas entrevistadas, que las experiencias relacionadas con la enseñanza de los DDHH transitan entre aquellas que surgen directamente de la experiencia académico-formativa que se da a las/os estudiantes de licenciatura, fundamentalmente a través del desarrollo de proyectos pedagógicos y de investigación y, aquellas que tienen relación con las militancias políticas y sociales en las que participan las/os entrevistados, encontrando en algunas de ellas una conexión con sus prácticas universitarias. Para una mayor comprensión de estas experiencias, detengámonos primero en aquellas que brotan de las asignaturas y proyectos contemplados en los planes de estudio de las licenciaturas seleccionadas, no sin antes advertir que difieren en contenidos, sujetos, prácticas y formar de concebir la enseñanza de los DDHH:

Andrea (8º semestre, UD)

> Este semestre he hecho dos propuestas y las he podido llevarla a la práctica, la primera fue para hablar de los estereotipos que los medios de comunicación proyectan hacia las mujeres y lo enfatice sobre la mujer, para hablar de una vida digna, teniendo como base los derechos individuales, fue una actividad en un colegio en la que solicitaron un trabajo de concienciación el día de la mujer en el colegio Delia Zapata en Suba y era para estudiantes de sexto a once; en el taller lo que yo hice fue proyectar cortos de novelas, de comerciales y previamente hacía una exposición sobre los estereotipos más manejados por la publicidad y la televisión, para catalogar a la mujer. La reflexión en medio de todo era mirar hasta qué punto la mujer tiene los mismo derechos que los hombres, es decir, que tanto se puede hablar del derecho a la igualdad para las mujeres; en esos estereotipos veíamos las condiciones laborales que para los hombres eran unas y para las mujeres eran otras, esa fue una actividad bastante significativa, los estudiantes fueron muy atentos, y la reflexión fue esa, que las mujeres ya estaban en condiciones de hacer lo mismo por los diversos hechos que se han

[31] Cuando hablamos de experiencias pedagógicas de las/os profesores en formación, nos referimos a aquellas experiencias educativas que llevan a cabo a partir del desarrollo de proyectos pedagógicos y de investigación que les demanda la universidad para ser desarrollados en una institución educativa, una ONG, o una organización comunitaria. Para efectos de este estudio, también se consideran aquellas experiencias educativas que son llevadas a cabo a nombre de la organización o movimiento social al que pertenece el profesor en formación, la cual tiene importantes aportes a su proceso de formación pedagógica.

dado y la otra actividad fue proyectada desde la universidad, como una prueba piloto y fue enseñar derechos sociales y políticos a una población de desplazados, inicialmente lo hicimos con compañeros de un asignatura y luego la llevamos a una ONG que se llama Vivir Colombia en la Localidad de Bosa, allí trabajamos con adultos y el tema que nosotros desarrollamos fue el de los mecanismos para la defensa de los derechos humanos, algo que la población desplazada necesita mucho. Después de estas experiencias aprendí mucho, pero también me di cuenta que también me hace falta conocer demasiado.

Jairo (9º semestre, UD)

Sí claro, he tenido oportunidad de abordar la enseñanza de los derechos, porque en toda la práctica pedagógica que nosotros realizamos, con mi compañero Ignacio, la enfocamos a la reivindicación de derechos, especialmente la que realizan los campesinos en Colombia. Este proyecto pedagógico lo aterrizamos en un colegio llamado Leonardo Posada, en la Localidad de Bosa. Nuestra práctica pedagógica se centró en los Derechos Humanos y las pedagogías de la memoria, desde el cual quisimos trabajar con los estudiantes de éste colegio la situación que ha vivido el campesinado colombiano por la guerra en sus territorios, pero también sus prácticas de organización y resistencia. A partir de esta experiencia pudimos constatar que a muchos estudiantes les interesa este tipo de problemáticas, pero a otros tantos no les afecta para nada, de ahí lo complejo de enseñar derechos en instituciones educativas.

Cindy (10º semestre, UPN)

[...] la experiencia que se exigía como práctica pedagógica nosotros, con mi compañera de tesis, la vinculamos al tema de la formación en derechos humanos desde el discurso del bicentenario de la independencia, esa fue la temática que en ese momento tomó la línea de investigación de la licenciatura; allí tuvimos la oportunidad de hacer una lectura más socio-histórica del tema de derechos humanos, en el marco de la conmemoración del bicentenario, también trabajamos cómo se estructuraba el discurso del Estado colombiano y cómo se daba la formación de unos sujetos sociales, a partir de la idea de derechos humanos y cómo se vinculaba últimamente ese discurso a la situación de violencia política y armada en el país.

Nosotras manejamos tres categorías de análisis: el Estado, el sujeto social y los derechos humanos en el marco de la violencia, y a lo largo de las 16 sesiones que tuvimos con los estudiantes de un colegio se trabajó un poco el tema, a partir de la problematización de estas tres categorías, pero teniendo una periodización histórica, aprovechando la conmemoración del bicentenario. Nuestra apuesta principal fue de construir un poco la idea de derechos humanos, no como algo que está dado en nosotros, como lo propone el derecho natural, sino más bien volcarnos a una lectura más socio-histórica, es decir, como parte de unas luchas sociales, eso por un lado, y seguidamente nos dedicamos a problematizar el discurso de los derechos y a cuestionar los imaginarios entorno al bicentenario de la

> independencia. Eso en concreto fueron algunos de los contenidos que manejamos, para problematizarlo lo hicimos a partir de relatos y concepciones que se tenían sobre la independencia, los movimientos sociales y la violencia, a partir de estudios de caso, de análisis de contextos y trabajamos como tema de sensibilización lo que fueron las galerías de la memoria, un poco copiándonos de lo que maneja el MOVICE[32], eso lo adaptamos un poco para problematizar y a los estudiantes les impactó bastante

La riqueza de estas narraciones nos permite entender que la enseñanza de los DDHH no es un asunto ajeno y desinteresado por parte de las/os maestros en formación, por el contrario, los proyectos pedagógicos y de investigación establecidos en los programas curriculares encuentran en los DDHH y sus problemas, un eje de reflexión y de intervención pedagógica importante que le permite a las/os futuros profesores pensarse el problema de la enseñanza de las ciencias sociales, a partir de un campo problémico e interdisciplinario como son los diversos énfasis que establecen las/os estudiantes en sus proyectos de intervención, asociados, en su mayoría, al problema del disfrute y garantía de los DDHH para diversos sectores sociales.

Otro aspecto importante que llama la atención sobre el desarrollo de estas experiencias educativas, tiene que ver con la forma en que se vinculan las problemáticas asociadas a la garantía y respeto de los DDHH como eje de análisis y reflexión en las instituciones escolares. Esta condición nos confirma que una de las maneras más usadas por los profesores/as en formación para llevar contenidos relacionados con los DDHH a las experiencias educativas que lideran, se da a través de los mismos problemas que sufren distintas poblaciones como las mujeres, los campesinos, la población desplazada, entre otros, para alcanzar el reconocimiento y respeto de sus derechos; es decir, los futuros profesores/as de ciencias sociales entienden que la una de las vías para llegar al conocimiento de los DDHH es aquella que se enfoca en la identificación y análisis de situaciones que tienen relación directa con la vulneración a los DDHH de las personas y/o comunidades con las que llevan a cabo la experiencia educativa.

Esto nos lleva a pensar que la tarea educativa que emprenden quienes se preparan para ser profesores de ciencias sociales se encuentra asociada a la necesidad de sensibilizar a sus estudiantes de los problemas que padecen diversos sectores sociales para acceder a sus

[32]Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado.

derechos, no solo como una decisión instrumental para generar conocimiento acerca de los DDHH, sobre todo, como una decisión ético – política para generar un compromiso con la defensa y el respeto de la condición humana, tal y como afirma Gil y Jover (2008, p. 243) "La ética de los derechos humanos radicaliza el proyecto educativo, lo saca de su habitual ensimismamiento miope centrado en la condición de alumnos, menores, ciudadanos, hijos, hijas, etc., para situarlo, como dirían los escolásticos, en el fin final de la educación: ¿eres más humanos?, ¿tratas a los demás más humanamente?"

De la misma manera que se estableció en la tercera parte de este capítulo, las militancias políticas y sociales en las que participa un grupo significativo de las/os profesores en formación, se convierten en un vehículo importante para llevar a cabo distintas experiencias relacionadas con el conocimiento, la divulgación y, en ocasiones, la enseñanza de los DDHH. Esta práctica no es distante a las prácticas formativas que se imparten en los programas de formación en ciencias sociales, en tanto la relación movimientos social / organización política – universidad, se presenta como una constante que posibilita un diálogo cercano entre dichas experiencias, pues como se ha visto en varias de las narraciones, las ONG, los movimientos sociales, las comunidades en resistencia, etc., son "usadas" por estudiantes y profesores universitarios para el desarrollo de prácticas pedagógicas y de investigación.

De la misma manera, las organizaciones políticas y sociales en las que participan los profesores/as en formación, ven en las universidades un escenario de despliegue de sus propuestas y acciones a través de foros, cine-foros, actividades culturales, seminarios extracurriculares, entre otras iniciativas que enriquecen el conocimiento de la realidad en materia de DDHH, al igual que el abordaje conceptual de categorías que son afines a los DDHH, lo cual nos permite sostener que la presencia de éstos sujetos políticos organizados en las universidades estatales, constituyen un lugar de aporte a la formación de las/os profesores de ciencias sociales, por lo menos de las/os estudiantes de licenciatura que participan en ellos.

Teniendo en cuenta esto, nos detendremos ahora en identificar algunas de esas experiencias que posibilitan la enseñanza de los DDHH de los profesores/as en formación a partir de su vínculo o relacionamiento con movimientos y organizaciones sociales.

Ricardo (10º semestre, UD)

La experiencia más significativa que he tenido hasta ahora en educación en derechos se desarrolló en procesos barriales y digo que es significativa porque nos involucramos con un actor que pensamos que era contrario a una postura de defensa de derechos humanos. Nosotros tuvimos un proceso de más o menos dos años en un barrio que se llama Casablanca y ese barrio tiene la particularidad de que tiene una Escuela de Carabineros de la Policía y en esa época tuvimos una discusión con otro grupo de trabajo que estaba allá, porque ellos querían plantear el tema de objeción de conciencia al servicio militar obligatorio, y obviamente todos los niños que asistían a nuestros talleres eran hijos de policías, entonces era muy complicado en el sentido de: "oiga porque nos vamos a echar de enemigos a la gente", porque no más bien construimos desde allí. Tuvimos una reunión con la gente de la Escuela de Carabineros, no con las instancias superiores u organizativas de la escuela, sino con los padres de familia que eran policías y que vivían en el barrio y con ellos empezamos a hacer un diálogo sobre el tema de derechos humanos, específicamente con los temas más superficiales de la sociedad, la delincuencia, el consumo, el acceso a la educación, y llegamos a unos puntos claves de acuerdo para trabajar sobre unos temas básicos. Ellos [los policías] nos contaron que los de más alto rango, los mandan a cumplir con una cuota mínima de detenidos, y por eso al pelado [joven] que veían por ahí en las esquinas es al primero que detienen y más si se encontraba metiendo vicio. Entonces, empezamos a generar el debate sobre el tema del consumo, no criminalizándolo sino abordando la propuesta de la Corte Constitucional, hablando el tema del derecho al consumo, de la dosis mínima y mostrando cómo eso no es respetado por la fuerza pública que se supone debe hacer velar por el cumplimiento de la ley y el respeto a los derechos. Ellos nos decían "es que a veces a nosotros nos gana ese impulso de hacer lo que a nosotros nos da la gana y pasamos por encima de las normas", fue una experiencia muy buena, en el sentido que pudimos generar un diálogo con ellos y en el tiempo que nosotros estuvimos se empezaron a generar prácticas de diálogo, ellos mismos empezaron a generar charlas sobre el tema del consumo, hicieron obras de teatro sobre el tema de los psicoactivos, camellámos [trabajamos] cosas bien interesantes, no eran criticas ni propuestas profundas, pero si fue un elemento importante para generar el diálogo y respeto entre la policía y los jóvenes de la localidad.

Cindy (10º semestre, UPN)

La otra experiencia que tuve sobre educación en derechos fue totalmente aparte de la universidad, aunque usé muchas cosa que me dio la carrera. A mí me salió la oportunidad de irme a trabajar a la frontera norte ecuatoriana con una comunidad afrodescendiente, en el tema de refugio y derechos humanos, por eso en ese momento decidí aplazar semestre, me fui en ese momento por todo lo que yo había trabajado acá con una organización de defensa y promoción de derechos humanos, algo que hice paralelamente a mi formación en la universidad pero también aproveché todo lo que había alcanzado a trabajar en la práctica pedagógica. Tomé muchas de las cosas que había trabajado en el

colegio con los estudiantes y las usé allí para implementar mi proceso de formación con éstas comunidades [...] allá el tema era más vinculado al de garantía de derechos de las poblaciones refugiadas por conflictos en sus países de origen, entonces, allí yo retomé un montón de cosas que había visto en la carrera, las problematicé en otro contexto y pude llevar a cabo mi trabajo. Ya cuando vuelvo a la universidad y me pongo en contacto con el profesor Wilson, que ahora es mi tutor de tesis, yo le comenté que veía muchas similitudes con el proceso que había hecho dentro de la universidad y el que hice en Ecuador. Nos pusimos de acuerdo y allí fue cuando decidimos que un proceso que se había dado de manera paralela al de universidad lo podíamos vincular a la licenciatura, en una de las línea de investigación establecidas por la carrera.

Cristian (9º semestre, UPN)

[...] mi concepción es que la educación está en todas partes. Tú te educas cuando vas caminando por la calle, cuando estás en la casa, cuando te relacionas con tus papas, cuando te relacionas con tus compañeros de Universidad y cuando te organizas en tu barrio. Entonces, en todo momento debe haber una experiencia de educación y específicamente en DDHH, en mi caso yo la he tenido y la he visto. En relación a los camellos [trabajos] sociales que hace la red de derechos humanos de Usme, tuvimos una experiencia en algunos colegios de la localidad; este trabajo se enfocó más hacia los Derechos que tenían los jóvenes dentro de la localidad, el punto fuerte ahí fue promover el derecho a la objeción de conciencia como un elemento en contra de la guerra; es decir, un llamado a la paz con dignidad, con justicia social; y la garantía de derechos para los pelaos [jóvenes] en sus colegios, para que no sean reclutados por el Estado para sus filas armadas. A parte de eso, todos los procesos que nosotros desarrollamos en otros espacios: escuelas artísticas, cine clubs y demás, siempre son aprovechados para hacer un llamado de respeto a la vida, como el principal derecho que se debe garantizar para trabajar por una vida en dignidad.

Estas narraciones nos confirman una vez más que los espacios organizativos en los que participan los profesores/as en formación, son una fuente de conocimiento importante sobre los problemas que viven diversos grupos y comunidades relacionados con asuntos que comprometen el respeto y garantía de sus derechos; de igual manera, se reconocen en estas experiencias el abordaje conceptual y jurídico que implica la promoción y defensa de los DDHH[33], en tanto la puesta en discusión de derechos relacionados con el libre desarrollo de

[33] En los últimos tres años he tenido la oportunidad de dirigir y acompañar el seminario de DDHH en la Universidad Distrital (Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales). Este espacio me ha permitido interlocutar, reflexionar y debatir con algunos asistentes que pertenecen a distintas organizaciones políticas y sociales. En sus saberes, argumentos y posiciones, he podido entender cómo éstos espacios organizativos enriquecen su formación política y ciudadana, incluido los conocimientos acerca de los

la personalidad (dosis mínima, objeción de conciencia, derecho a la educación, entre otros) y los derechos que les asiste a la población en condición de desplazamiento forzado hacia otro país (derechos de los refugiados), son experiencias que implican procesos de estudio y argumentación, así como poner a prueba diversas estrategias educativas necesarias para la enseñanza de los DDHH, como dispositivo que permita a las comunidades apropiarse de sus derechos y defenderlos.

Si bien una sola de las narraciones se refiere al aporte mutuo que existe entre la universidad y las organizaciones sociales, es innegable que gran parte de estas experiencias son aprovechadas para alimentar sus propuestas pedagógicas, pues como bien lo reconoce Cindy en su testimonio, su experiencia con las comunidades negras del Norte de Ecuador, alimentado en parte por los aportes de la licenciatura, le sirvió, además, para nutrir una de las líneas de investigación que existen en su programa formativo, así como para fortalecer su trabajo monográfico de grado.

Igualmente, es importante destacar que las experiencias relacionadas con la enseñanza de los DDHH que se llevan a cabo, por parte de los profesores/as en formación en las organizaciones sociales, se inscriben en lo que Zibechi (2008) ha denominado las *pedagogías en movimiento*, es decir, aquella que considera la acción de los movimientos sociales como intencionalidad pedagógica, en tanto constituye al sujeto que participa de éstas experiencias como un sujeto educativo, pues los diálogos, los talleres, las denuncias, las movilizaciones, se hacen con un propósito educativo en doble vía, tanto para quien las propone como para quien las recibe.

DDHH, por eso no es ajeno para mí, que en desarrollo analítico de éste estudio emerja el aporte de dichos movimientos a la formación de nuestros estudiantes; sin embargo, tengo que decir que no todos los aportes dados por éstas organizaciones son enriquecedores, en el entendido que algunos de las/os profesores en formación adoptan posturas ideológicas de corte dogmático, que impiden una comprensión crítica y contextualizada de los DDHH; por ejemplo, un grupo representativo de estudiantes asumen que "los DDHH son una construcción burguesa liberal y qué por tanto no pueden ser asumidos como un libreto emancipatorio para organizaciones que luchan por la construcción del una nueva sociedad". Posturas como estas han dificultado la comprensión de las luchas históricas que han implicado para la humanidad alcanzar y materializar derechos civiles y políticos como la libertad de pensamiento, de opinión, de organización, entre otros, quizás porque se desconoce, como diría Herrera Flores (2005), que los DDHH son una construcción cultural, de la cual no sólo han participado los Estados, ante todo las organizaciones sociales que han demandado su exigibilidad jurídica y política, entre ellas, organizaciones sindicales, campesinas, estudiantiles, etc., algunas de las cuales, ellos (las/os profesores en formación), reivindican y defienden. Es por eso que en estas situaciones, evidencio que ciertas posturas ideológicas que adoptan las/os estudiantes se constituyen en un bloqueo epistemológico para comprender la naturaleza histórica, crítica e inacabada de los DDHH.

Estas experiencias nos recuerdan que la universidad no es el único escenario de formación por excelencia, que existen otros modos de significación y producción de conocimiento que se dan desde el margen, desde la periferia, desde las organizaciones comunitarias, desde los movimientos sociales. Afortunadamente los programas de formación de licenciados en ciencias sociales nos muestran ese vínculo estrecho con éstos nuevos escenarios formativos, desde lo cuáles los DDHH tienen una posibilidad de análisis, de promoción, de educación y de investigación.

En esta perspectiva, es conveniente citar a Torres cuando afirma: "Desde la óptica de los ámbitos académicos plebeyos, de buena parte de los campos de estudio transdisciplinar, de las Organizaciones No Gubernamentales y de los movimientos sociales, el interés investigativo está motivado por la comprensión, construcción y/o transformación de ámbitos y prácticas sociales específicas como la educación social, la comunicación alternativa, las políticas culturales o las organizaciones populares. Junto a la investigación rutinaria y de "frontera" está generándose una investigación "de borde", que desde el umbral de las ciencias sociales y las instituciones académicas modernas puede ser su alternativa."(Torres, 2004, p. 67)

Finalmente, antes de cerrar la exposición analítica de este capítulo, es preciso señalar que la relación que se da entre los programas de formación de profesores y las organizaciones y movimientos sociales se explica, en parte, por las características de las/os estudiantes que hacen parte de estos programas, pues en su gran mayoría son hombres y mujeres jóvenes que hacen parte de sectores populares, clasificados por el Estado de acuerdo a su condición socioeconómica como pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3, esta condición es particular, en tanto las difíciles condiciones que viven gran parte de éstos sectores, entre ellas la constante vulneración a sus derechos, posibilita que se den las condiciones sociales y políticas para que los pobladores de estas comunidades generen procesos organizativos o se vinculen a movimientos sociales afines a sus intereses. Quizás eso nos ayude a entender la participación significativa de las/os profesores en formación en estas agremiaciones, así como las oportunidades que tienen en ellas de desplegar experiencias relacionadas con la enseñanza de los DDHH, característica representativa de las/os jóvenes que se forman en universidades estatales y, de manera muy específica, en los programas de ciencias sociales.

2.3. La EDH: entre la indefinición y la búsqueda de espacios *(A manera de síntesis)*

El desarrollo analítico de este capítulo, soportado en las experiencias y narraciones de los profesores/as en formación y de los profesores/as universitarios, nos muestra una variedad de escenarios que se conjugan al momento de preguntarnos cuáles son los principales contenidos y problemas que ayudan a orientar el conocimiento y análisis de los DDHH por parte de las/os estudiantes que se forman para ejercer como profesores del área de ciencias sociales en las instituciones escolares de educación básica y media y, en escenarios de educación no formal.

Un aspecto que vale la pena mencionar, tiene que ver con la diversidad de fuentes de información que circulan en la universidad acerca de los contenidos y problemas relacionados con el conocimiento de los DDHH y las dificultades que se enfrentan para su garantía y reconocimiento, pues si bien los planes de estudio que orientan la formación de licenciados/as en educación para la enseñanza de las ciencias sociales, muestran la exigua presencia de este tema en los componentes y asignaturas establecidos, no por ello se puede afirmar que los futuros profesores/as no tienen espacios para su análisis y conocimiento.

Los testimonios dados a lo largo del capítulo, nos mostraron cómo diversos contenidos anclados a la comprensión de los DDHH son abordados en diversos seminarios, cátedras, proyectos pedagógicos y de investigación, así como por la presencia y acción que tienen organizaciones sociales y políticas, ONG y algunas entidades públicas que se relacionan con esta licenciatura en las dos universidades de manera directa o indirecta. Llama poderosamente la atención el hecho de que las/os estudiantes en su proceso de conocer los DDHH, tal y como lo proponen Magendzo, 2005; Herrera, 2005; y Gallardo, 2008, insistan en la necesidad de enlazar la teoría de los DDHH con la práctica, en tanto la experiencia de vincularse con las comunidades que han sido vulneradas, de llevar a cabo ejercicios de enseñanza de los derechos, pero también de realizar acciones de promoción y denuncia, los lleva a conocer de manera más profunda y significativa los conceptos, las normas jurídicas y los mecanismos para su protección, así como el fortalecimientos de actitudes y aptitudes

éticas y políticas necesarias para su reivindicación. De ahí la insistencia de los profesores/as en formación al afirmar que los DDHH se conocen más por fuera de la universidad que dentro de ella, tratando de mostrar que es imposible hacer un abordaje teórico desligado de los problemas que dan cuenta de las vulneraciones a los derechos por parte de diferentes actores, así como de las acciones de resistencia y organización que se emprenden para su restitución.

De esto se desglosan una serie de criterios pedagógicos que pueden ser tenidos en cuenta para promover y desarrollar con mayores precisiones, iniciativas de EDH en los programas que forman profesores para la enseñanza de las ciencias sociales. Entre los criterios pedagógicos que encontramos, tenemos aquel que emerge de las posturas y experiencias de los profesores/as en formación, en tanto nos confirma que la mejor enseñanza es aquella que se da a parir del abordaje de problemas de la realidad, es decir, de aquellas situaciones que comprometen la seguridad, la vida y la dignidad de las personas, frente a lo cual un grupo representativo de las/os maestros en formación se han vinculado a trabajar en la búsqueda de soluciones a dichos problemas, tanto en la universidad como en diferentes comunidades.

Esta perspectiva, analizada en clave pedagógica, también podría denominarse *formación en y para la acción* (Agudelo, 2014b) o como muy bien lo ha denominado Zibechi (2008) *pedagogías en movimiento*, al referirse a la capacidad formativa que tienen los movimientos sociales en el contexto de sus procesos de movilización y lucha. Esto nos indica que los procesos de educación en derechos humanos que se desprenden de los programas de formación de profesores/as en ciencias sociales y, por su cercanía a las dinámicas de las organizaciones y movimientos sociales que promueven y defienden los DDHH, se convierten en una interesante alianza que transgrede las formas convencionales bajo las cuales se forman los profesores en Colombia o, por lo menos, le propone a los programas de licenciatura en ciencias sociales, otras formas más creativas e interesantes, también retadoras y exigentes, de acercarse a los contenidos y problemas que entraña el conocimiento de los DDHH.

En consecuencia, bien podríamos indicar que los contenidos y problemas que inciden en el conocimiento en y para los DDHH por parte de las/os profesores en formación de los

programas estudiados, conjugan una serie de temáticas, problemas, actores y escenarios, que ofrecen distintas posibilidades de acercamiento y comprensión respecto a la temática que nos ocupa. De acuerdo a esto, tenemos que las concepciones y posturas que van adquiriendo los profesores/as en formación, les permite asumir los DDHH como un saber y una producción crítica, dinámica y con diversas posibilidades de transformación, en la perspectiva que propone Silvia Fernández (en Sacavino, 2012, p. 91), cuando nos plantea cuatro formas de entender el sentido y el contenido de los DDHH:

> [...] los derechos humanos entendidos como ***instancias protectoras*** de la dignidad humana, lo que implica trabajar por garantías jurídicas que hagan posible el respeto a los derechos humanos; los derechos humanos vistos desde el prisma de la ***ideología de la solidaridad***: son los derechos de los pobres y los oprimidos, en la tradición de Bartolomé de Las Casas; los derechos humanos como ***conciencia ética***, centrada en el valor de la dignidad y que da sentido a la norma de derechos humanos; y, por último, los derechos humanos como ***instancia crítica*** de convivencia humana. A partir de los derechos humanos es posible cuestionar la violencia, la injusticia y el formalismo de las instituciones.

Esta manera de concebir los contenidos y problemas relacionados con los DDHH nos permite afirmar que su carácter ético, problémico, crítico y transversal se constituye en una forma novedosa, alternativa y creativa de promover la formación de nuevos profesores/as de ciencias sociales, en tanto la manera en que se dan rompe con la lógica disciplinar formal, con las prácticas pedagógicas ancladas exclusivamente a la discusión teórica y nos muestran diversas posibilidades para asumirlos como campo de acción ético-política que orienta la formación de las/os futuros licenciados en sus prácticas profesionales como profesores y como ciudadanos inmersos en una sociedad marcada por distintas formas de la violencia. Con esto confirmamos, que si bien el contenido de los DDHH no es explicito y abundante en los programas de formación de licenciados en ciencias sociales, tampoco es marginal por su carácter ético-político, problémico e interdisciplinar.

De esto se desprende, que si bien los programas de formación de profesores/as en ciencias sociales tienen que avanzar en la inclusión curricular de los DDHH como parte estratégica que fortalezca su formación, lo que nos va mostrando este capítulo es que el mejor aliado para llevar a cabo dicho propósito se encuentra en la relación y vínculo con las organizaciones y movimientos sociales y políticos, así como con las ONG y las

instituciones del Estado que hacen promoción, capacitación y defensa de los DDHH, en tanto allí existe un saber acumulado, como afirma Torres (2004) un saber que es alternativo al que se produce en el seno de las universidades.

Ante este panorama, la universidades estatales se ven permanente afectadas y exigidas por el contexto de vulneración a los derechos a responder de manera creativa a esas situaciones de transgresión. Gran parte de esa demanda externa y también interna, en tanto como lo afirman las/os estudiantes en sus narraciones al sostener que en la misma universidad también se irrespetan los DDHH, se convierte en un factor de presión que nos lleva a curricularizar, es decir, a darles un tratamiento más selectivo y destacado al conocimiento y análisis de los contenidos propios de los DDHH, toda vez que dichas situaciones, según lo vimos en los testimonios, se convierten en fuentes de análisis y debate académico a través cursos electivos, líneas de investigación, desarrollo de proyectos pedagógicos y de investigación, o se convierten en ejes de debate y reflexión en las asignaturas que ya tienen un lugar definido en los planes de estudio de las/os licenciados de ciencias sociales

Esta exigibilidad de la presencia de contenidos y problemas propios de los DDHH en la formación de licenciados/as de ciencias sociales nos recuerda una de las tesis de Santos para referirse a la necesidad de fortalecer una universidad de ideas. Sobre esto nos recuerda que "La universidad debe disponerse estratégicamente para compensar la inevitable declinación de sus funciones materiales con el fortalecimiento de sus funciones simbólicas. En una sociedad de clases, la universidad debe promover transgresiones interclasistas. En una sociedad al borde del desastre la universidad debe desarrollar una depurada conciencia [...]" (Santos, 1998, pp. 274-275)

Desde esta perspectiva, los programas de formación de licenciados en ciencias sociales no pueden desconocer que el conocimiento de los DDHH es una fuente inagotable de posibilidades que les permite a los profesores/as de esta área del conocimiento escolar, fortalecer el desempeño de sus prácticas pedagógicas, especialmente por las posibilidades de concebirse y concebir a sus próximos estudiantes como sujetos de derechos, en la perspectiva que nos ofrece Gil y Jover (2008) cuando nos recuerdan que la finalidad más importante de la educación en ser más humanos y tratar a los demás más humanamente,

para lo cual la propuesta y el sentido ético y político de los DDHH son uno de los aliados más primordiales.

Si bien lo hallado hasta el momento nos arroja una luz de esperanza respecto a la manera como los profesores/as en formación de ciencias sociales conocen los DDHH y lo incorporan paulatinamente a sus prácticas de enseñanza, no por eso podemos dejar de mencionar que en la concepción misma de los programas de formación de profesores para esta área del conocimiento escolar, los DDHH no son una preocupación central para afectar la formación de quiénes próximamente tendrán bajo su responsabilidad la formación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en instituciones escolares y en otros escenarios de carácter no formal.

En ese sentido, lo que nos permite comprender el desarrollo de este capítulo, es que el conocimiento referido a los DDHH es un asunto coyuntural, posicionado en el discurso de la universidad por efecto de situaciones problemáticas que tienen un profundo impacto para la sociedad y las mismas instituciones de educación superior; también llevado a las universidades por las organizaciones políticas y sociales de izquierda, o por instituciones públicas y privadas que tienen como finalidad la promoción y defensa de los DDHH, o por interés que tienen algunos profesores universitarios, en tanto ven en éste contendido un aporte importante para enriquecer el desarrollo de sus asignaturas.

Ahora bien, la dinámica descrita nos permite sostener que la manera en que se conoce los DDHH en estos programas de formación de profesores, no es suficiente y, menos aún, la más pertinente para un profesor de ciencias sociales que a lo largo de su ejercicio profesional será exigido por diferentes disciplinas, así como por diferentes problemas sociales, a responder de manera más sistemática a las necesidades de conocimiento que tienen las instituciones escolares sobre los DDHH; necesidad que no solo se agotan en el conocimiento académico de los mismos, sino ante todo, en el uso ético, político y jurídico que se requiere de ellos para intervenir situaciones de violencia e irrespeto a la dignidad que constantemente se dan en las escuelas y comunidades donde laboran las/os profesores.

En este sentido, preocupa la falta de rigurosidad que se da en el conocimiento de los contenidos y problemas que tienen que ver los DDHH. Si bien se conocen algunas nociones

generales o algunos mecanismos de protección, este estudio encuentra que no es suficiente porque lo alcanzado hasta el momento, si bien genera procesos importantes de sensibilización y solidaridad, especialmente con las víctimas de las violencia política, esto no es suficiente para dotar al profesor en formación de las herramientas filosóficas, éticas, políticas y jurídicas necesarias para encarar la enseñanza y la promoción de los DDHH con el rigor y profundidad que se debe asumir esta terea.

Frente a estos vacíos, los programas de formación de profesores/as en ciencias sociales están llamados a demandar y proponer una enseñanza de los DDHH más definida y estructurada, pues no puede entenderse que una finalidad educativa como esta, quede a expensas de la coyuntura social y política, o de los intereses de estudiantes y profesores militantes de organizaciones políticas o sociales, o de los programas externos que ofrecen o desarrollan en la universidades las organizaciones promotoras y defensoras de los DDHH, sin que las facultades de educación asuman una postura al respecto.

Capitulo3.

RELEVANCIA QUE LE OTORGAN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES Y SUS PROFESORES/AS A LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Presentación

> El hecho de que haya en nuestros días tantos intelectualesy militantes pro-dignidad humana, y existan tantos espaciosde debate y de propuestas, no significa que las problemáticas que componen el trabajo teórico de los derechos haya alcanzadoun *status* teórico y práctico definitivo y absolutamente consagrado.
>
> Joaquín Herrera Flores (2005, p. 32)

Una vez identificados los principales contenidos y problemas que orientan o inciden en el conocimiento y análisis de los derechos humanos en el proceso de formación de los licenciados/as en ciencias sociales, ahora nos detendremos a analizar cuál es la relevancia que le otorgan estos estudiantes y sus profesores a la enseñanza de los DDHH durante su etapa formativa.

Para establecer dicha relevancia, nuevamente acudimos a los referentes empíricos que se obtuvieron en el trabajo de campo, fundamentalmente con la entrevista en profundidad, aplicada a los dos grupos de actores educativos en mención. Según se estableció en el capítulo metodológico de este estudio, dicha herramienta nos permitió recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas entrevistadas relacionados con sus creencias, actitudes, opiniones, valores, conocimientos y sentimientos respecto al lugar que ocupan los DDHH en la formación de profesores. Al ser este un estudio de caso, basado en la experiencia y desarrollo de dos programas de licenciaturas en educación básica con énfasis en ciencias sociales, de dos universidades estatales, hemos privilegiado como fuente primaria de información las voces, sentires e interpretaciones que los sujetos convocados nos entregaron segúnsu experiencia formativa, unos en su rol como profesores universitarios y otros como profesores en formación.

Las categorías de análisis que se usan en este capítulo emanan de una serie de preguntas que tienen relación con sus visiones y proyecciones de futuro respecto a la manera cómo imaginan que se desplegará la enseñanza de las ciencias sociales y, dentro de estas, la

enseñanza de los DDHH en el mundo escolar. Desde esta perspectiva, se busca anticipar, en la mirada y en experiencia de las/os sujetos entrevistadosqué le sobreviene a un profesor en formación cuando ha tenido la oportunidad de conocerlos DDHH en su etapa formativa; de igual manera, identificar cómo se dilucida, a futuro, el ejercicio profesional de la enseñanza de las ciencias sociales, en la labor de un profesor/a que en su etapa formativa no tuvo la oportunidad de conocer y comprender el sentido ético, político y pedagógico de los DDHH, esto es, que consecuencias podría traer ese desconocimiento sobre su rol como profesional de la enseñanza de las ciencias sociales.

Siguiendo esa misma dirección de imaginar los desarrollos futuros del profesor/a de ciencias sociales, se indagó en las voces de las/os entrevistados, cómo imaginan la tarea de un profesor que en su etapa formativa conoció y comprendió el sentido histórico, ético y político de los DDHH para el desarrollo de las sociedades presentes y, qué tanto, ese saber incide en las prácticas de enseñanza de su área de experticia, considerando que, tal y como se afirmó en el anterior capítulo, los contenidos y los problemas asociados al conocimiento de los DDHH dejan una huella, una identidad y una postura que nuclea y orienta el desarrollo de nuestras prácticas educativas, o como afirma Giroux y Mclaren (2011, pp. 98 - 99) "[…] los futuros maestros necesitan entender que el conocimiento hace más que distorsionar; también produce formas particulares de vida. Finalmente, en términos de Michel Foucault, el conocimiento contiene esperanzas, deseos y necesidades que resuenan positivamente con la experiencia subjetiva de una audiencia particular, y tal conocimiento necesita ser analizado por las promesas utópicas frecuentemente implícitas en sus demandas."

El foco de atención de este capítulo se centra,entonces, enel análisis y valoración de estudiantes y maestros a la enseñanza de los DDHH en la formación de maestros. De igual manera,se intenta precisar cuáles son esos aspectos relevantes que tienen que ver con el lugar de los DDHH en la etapa de formación y en su próxima etapa profesional como responsables de la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones escolares y en otros ámbitos de formación, por fuera de la escuela.

3.1. Argumentos para considerar la EDH durante el proceso de formación de los licenciados/as en ciencias sociales y en su futuro desempeño profesional.

Una de las formas para identificar cuál es la relevancia que las/os estudiantes de licenciatura en ciencias sociales y sus profesores le otorgan a los DDHH, como componente de la formación de licenciados de ciencias sociales, fue a través de la formulación de preguntas que les permitieran imaginarse qué tipo de cambios pueden suceder en el profesor en formación, cuando éste ha tenido la oportunidad de conocer y comprender el sentido de los derechos para el desarrollo del ejercicio profesional de la docencia.

Poder comprender cuáles serían los cambios que sufrirá el profesor en formación con la inclusión de los DDHH en su plan de estudios, así como sus principales argumentos para que en éstos programas se visibilice la Enseñanza de los DDHH como componente de la formación de licenciados de ciencias sociales, constituye un reto para la formación de licenciados/as porque implica interrogarse por los referentes éticos y políticos que sustentarán su vida como profesional de la pedagogía y la didáctica de las ciencias sociales.

Este ejercicio, es también una respuesta a los cambios que se han venido dando en Colombia y en el conjunto de la región latinoamericana respecto a la implementación de políticas públicas orientadas al reconocimiento y garantía de derechos a poblaciones específicas, entre los que se incluyen niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que confluyen en las instituciones escolares y a quiénes, además de garantizarles el derecho a la educación, también se vela por la garantía de otros derechos específicos ligados al reconocimiento de su identidad, el libre desarrollo de la personalidad, la participación, entre otros, no menos importantes.

Esta exigibilidad y responsabilidad con la garantía y el respeto de los derechos de las/os estudiantes de la educación básica y media, reconocida ampliamente por la Constitución Política Nacional, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) , por mencionar las más representativas en Colombia, le

demanda a las facultades de educación responsabilidades específicas en la formación del profesorado, para hacer efectivo el reconocimiento y el empoderamiento de las/os estudiantes como sujetos de derechos; es decir, es una exigibilidad pública que desborda cualquier interés investigativo, para instalarse en la vida cotidiana de las/os estudiantes que asisten a la escuela. Para ampliar esta mirada, considero importante incluir los aportes de Álvarez (2010, p. 152), cuando sostiene:

> El derecho a la educación puede significar incluso el impulso de políticas que luchen contra la escuela convencional. Desde esa perspectiva, la escuela es el símbolo del disciplinamiento y el adoctrinamiento y, en general, una institución que viola los derechos de los niños y de las niñas. Por eso no se puede entender una política pública en educación que amplié la cobertura, que escolarice a la población, sin cuestionar lo que pasa por dentro de la escuela. No se trataría simplemente de crear más escuela; la educación entendida como un derecho humano no es solo más escuela para todos, sino qué tipo de escuela; implica, incluso, por momentos, luchar contra lo que la escuela hace, en términos de violencia, de discriminación, de segregación, de dominación.

Parafraseando al profesor Álvarez, bien podríamos decirque no se trata de formar más profesores, se trata de preguntarnos qué tipo de profesor/aestamos formado actualmente en las facultades de educación, para responder a las exigencias sustantivas que encaran las instituciones educativas de estas primeras décadas del siglo XXI, es decir, con qué referentes pedagógicos, con cuáles contenidos disciplinares o interdisciplinares, con quésentidos éticos y políticos, en tanto las expectativas, necesidades y problemas que enfrentan las niñas, los niños y los jóvenes de hoy, son bastante lejanas de lo ofrecido por la escuela moderna, pues su finalidad educativa se centró en el control y la reproducción del sujeto homogéneo según valores instaurados por los Estados Nacionales, y no precisamente en el desarrollo de capacidades para el reconocimiento del sujeto de derechos.

Desde esta perspectiva, la pregunta por la EDH a los futuros profesores/as en formación, para nuestro caso, del área de las ciencias sociales, resulta ser una pregunta estratégica, toda vez que el nivel de conocimiento y comprensión que pueda alcanzar un profesor/a acerca de los DDHH puede constituirse en punto de referencia que postule la diferencia pedagógica y política en las instituciones educativas, para responder a esas expectativas y necesidades que enfrentan las/os estudiantes hoy en las escuelas y, por supuesto, la sociedad en que

crecen como sujetos y ciudadanos, pues una sociedad que no conoce, promueve y defiende los DDHH, es una sociedad dispuesta a vivir en condiciones de injusticia e indignidad.

Teniendo en cuento esto, detengámonos ahora en conocer cómo los profesores/as universitarios, desde su experiencia docente e investigativa, perciben los alcances y las afectaciones de lo que ha sido y sería el proceso formativo de los licenciados en ciencias sociales, cuando se ha incorporado en su currículo los DDHH.

3.1.1 Percepciones de los profesores/as universitarios cuando se ha incorporado los DDHH al proceso formativo de los licenciados/as en ciencias sociales.

Los profesores/as universitarios entrevistados[34] para este estudioreconocen que la enseñanza de los DDHH en el proceso de formación de licenciados en ciencias sociales, constituye un referente importante que ayudaría a transformar las prácticas pedagógicas, en tanto se asume una nueva concepción sobre la educación y sobre el tipo de relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes. Sobre esto se afirma:

Adolfo (Profesor UPN, Campo de formación:Científico)

> […] por supuesto que sí, en primer lugar, los hacen mejores maestros y, en segundo lugar, mejores ciudadanos, no sé si la lógica sea en ese orden, pero creo que el maestro en formación cuando enfrenta los derechos humanos adquiere más herramientas para su trabajo, no solo con los educandos sino con la comunidad en la que se inscribe su escuela, etc., y creo que por eso nosotros también hacemos hincapié en los DDHH, en segundo lugar, yo creo que es una tarea que hemos asumido y es la de que nuestros estudiantes adquieran, esa formación ciudadana no solo porque lo convierte en actor político del país sino porque también lo hace un sujeto de derechos, hábil para defender esos derechos, no solamente individuales sino también sociales.

Francisco (Profesor UD, Campos de formación:Pedagógico e Investigativo)

[34] Recordemos que para el desarrollo de este estudio, se seleccionó una muestra representativa de profesores y profesoras universitarias que tienen vínculo directo con las/os profesores en formación en ciencias sociales y que hacen parte de diferentes campos de formación de ambas licenciaturas. En total se entrevistaron 10 docentes, 5 por cada universidad, lo cual representa una muestra aproximada del 10% de los profesores.

Yo creo que al proceso formativo le afectarían varias cosas, lo sé porque he podido estar con los estudiantescon los que he trabajado, sobre todo en los ciclos de investigación y pedagógicos, lo que más me llama la atención es que hay un giro en su proyecto de vida como docentes, generalmente llegan a octavo semestre con unas expectativas de ser sociólogos, antropólogos, historiadores, geógrafos, etc. Desde mi perspectiva cuando pasan por este proceso lo que uno puede ver es que se les afecta el plan de vida y comienzan a entender que se están formando para ser maestros y maestras. […] el papel que juegan allí los derechos humanos es clave en ese proceso de formación, porque es la forma como ellos entienden, comprenden y traducen sus cambios en su proyecto mismo de vida, que es otra cuestión que yo he visto, cuando llegan a octavo [semestre] no tienen todavía muy clarificado en su proyecto de vida ser pedagogos, eso no lo tienen claro, pero cuando culmina el proceso de los tres semestres [8º, 9º y 10º], salen con mayor claridad de que su función como ser, como persona, como sujeto es hacer un trabajo en contextos conflictivos, porque los contextos educativos van a ser conflictivos y la formación en derechos humanos que ellos han recibido en el transcurso de la licenciatura les va a contribuir a fortalecer esas prácticas pedagógicas, es decir, cómo involucro unos contenidos de violación de DDHH al aula de clase, sin necesidad de decirles que esto es una clase de derechos […]

Douglas (Profesor UPN, Campo de formación: pedagógico)

[…] dentro de la línea de formación política, uno de los presupuestosfundamentales es que la elaboración de la propuesta pedagógica, necesariamente tiene que reconstituir el sujeto docente que está en formación y tiene que reconstituirlo en el sentido en que ese estudiante que está involucrado en un proceso particular de implementar una propuesta educativa, ya sea en una escuela o en una organización, pues primero tiene que cuestionarse los lugares desde los cuales se para a pensar el hecho de ser maestro; se tiene que cuestionar la valoración que hace de su propio saber, tanto a nivel teórico como a nivel político, por qué propone de esa manera su proyecto de grado. Finalmente, hay una cantidad de presupuestos que lo han ido construyendo, que lo han ido formando, pero ese procesopedagógico también tiene que llevarlo a deconstruir posturas, enfoques, teorías, bien para que se reafirme o bien para que se transforme o para que pueda hacer algo.Pero lo que no puede pasar allí es que haya una aprehensión dogmática de la formación que han tenido a lo largo de seis o siete semestres.Creo yo que los derechos humanos en ese proceso, en particular, han sido importantes en la medida en que han permitido repensar esas construcciones de los estudiantes, pero desde la realidad misma, un poco pensando en la realidad del país, eso para mí ha sido lo más importante. Te coloco un ejemplo, vas a encontrar en el 90% del estudiantado que se declaran pedagogos críticos y la pregunta que yo les hago, por ejemplo, a unos compañeros que hicieron la experiencia pedagógica en Puerto Matilde con la ACVC [Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra] fue: ¿desde la pedagogía critica, tú qué propuesta le haces a esa comunidad que está en medio del paramilitarismo, de las FARC, del ELN y del Ejercito Nacional, para que efectivamente les permita constituir una propuesta educativa sostenible en el tiempo en que estén ustedes y que, finalmente, le sirva a la organización, pero también que le responda a la comunidad misma? Eso implica primero formularse

preguntas en tanto ¿qué conozco yo de eso que pregono?, ¿qué categorías debo reformular?, y ¿cuáles conceptos requiero afinar? […]

Si bien la pregunta que se les formuló a estos profesores universitarios fue una pregunta hipotética, buscando rastrear la relevancia que le darían a los DDHH si fueran incluidos como parte del proceso de formación de los futuros licenciados/as en ciencias sociales, fue imposible que en sus respuestas no hicieran alusión a sus experiencias pedagógicas e investigativas que llevan a cabo con sus estudiantes. Esto nos confirmalo hallado en el capítulo anterior, en tanto que los DDHH, sin tener un lugar destacado en los planes de formación, emergen de diversas maneras a través de contenidos, campos problémicos, etc., instalándose en los distintos escenarios de formación establecidos por los programas, y los establecidos por las/os estudiantes, las organizaciones sociales, las instituciones promotoras y defensoras de los derechos, quienes juegan un rol importante en la formación de los posteriores licenciados/as. Ahora bien, los DDHH son usados por los profesores/as universitarios porque son una especie de "cable a tierra", una manera de establecer compromisos reales, entre los profesores en formación y las poblaciones con las que se llevan a cabo experiencias pedagógicas y de investigación.

Ahora bien, si observamos con detalle los testimonios de los profesores universitarios, encontramos en sus respuestas que sí existen afectaciones/transformaciones profundas en el modo como los profesores en formación se van haciendo maestros, específicamente cuando tienen el espacio en sus asignaturas y proyectos que les permite conocer y comprender los DDHH, pero no solo desde una enseñanza teórica sino además en conexión con las realidades de vulneración que se dan en las escuelas, las comunidades y las organizaciones sociales, permitiéndoles encontrar un mayor sentido a los DDHH en esos contextos de trabajo, al igual que poderse preguntar e interrogar por su rol pedagógico, ético y político como futuros profesores/as de ciencias sociales.

Cuando los profesores/as entrevistados sostienen en sus testimonios que con el conocimiento de los DDHH "[…] se puede llegar a ser mejor maestro, mejor ciudadano; que se da un giro en su proyecto de vida como docente […]"; o que los proyectos pedagógicos en los que están involucrados los DDHH "… llevan a los estudiantes a deconstruir posturas, dogmas […]", lo hacen a partir de valorar la importancia de éstos

contenidos en la formación de profesores, pero sin desconocer que éstas afectaciones y transformaciones se logran a partir de conjugar una serie de dimensiones, proyectos y experiencias que intervienen en el proceso de formación de las/os profesores.

Si se parte de reconocerque este énfasis formativo puede generar cambios para enfrentarse a la enseñanza de las ciencias sociales, es decir, en su labor directa en las aulas de clase en escuelas y comunidades, es importante entonces señalar, de acuerdo a los aportes de los profesores/as universitarios que se citan a continuación, que también se da una transformación en su condición ética y política como ciudadanos, como sujetos políticos que se encuentran inmersos en una realidad social que demanda de él una actitud de compromiso y acción con esa realidad, tal y como lo define Santos (1998): una formación de subjetividades inconformes y rebeldes para la acción transformadora. En esa misma línea de argumentación otros profesores/as señalan:

Jorge (Profesor UPN, Campo de formación: Pedagógico)

[…] afecta que ellos puedan tener fundamentación sobre temas propios de los derechos humanos, tener ubicación sobre tendencias, enfoques, lugares teóricos que abordan el tema, lo segundo sería más pretenciosos de mi parte, tiene que ver con queellos como licenciados y con el conocimiento adquirido, pueden hacer que su práctica esté dirigida a la defensa de la dignidad humana, a estar en oposición a cualquier tipo de explotación que vaya en contra de la condición humana y eso se relaciona con el tema de los derechos humanos. Hay estudiantes que lo toman con mayor compromiso, por eso desarrollan su práctica profesional en organizaciones comunitarias y barriales, no con instituciones educativas formales, lo cual no significa que allí no se puedan defender.

Diana (Profesora UD, Campo de formación: investigativo y ético-político)

[…] algunos elementos ya los he señalado, pero creo que un licenciado en ciencias sociales está muy vinculado con situaciones de conflicto, porque la escuela en sí misma es una institución que de alguna manera recoge y asume, refleja los problemas de una sociedad de distinta manera, y nuestro contexto es bien particular, porque como decía hace un momento, nosotros tenemos un conflicto armado que de alguna manera incide, afecta y llega hasta la ciudad, también tenemos unos problemas y contradicciones sociales y económicas profundas, unas fracturas sociales muy profundas que hacen que la conflictividad social sea muy evidente, sobre todo en ciertos sectores de la ciudad, el propio desarrollo de la ciudad tan desigual, tan fragmentado, incluso, segregado, hace que en ciertos escenarios esos conflictos sociales sean más latentes y un licenciado en ciencias sociales se va a encontrar con todo ese panorama, y además tiene que cargar con esa idea de que el licenciado en ciencias sociales es el único en la escuela que tiene

los elementos para comprender esa problemática social y herramientas para ayudar a tramitarlas, por eso hemos visto que proyectos y cátedras de esta índole siempre son referidos a profesores de ciencias sociales, entonces, el medio en que trabaja le va a exigir muchísimo de eso, por un lado, tiene que tener esas herramientas para responder a las demandas que el ámbito laboral le va a exigir, creo que más humanísticamente que profesionalmente. Creo que un licenciado cualquiera, pero más un licenciado en ciencias sociales, debe tener más herramientas que le permitan comprender dónde es que surgen esas problemáticas, esa conflictividad social, y elementos más positivos para solucionarla. Yo creo, es una convicción, que los derechos humanos son una conquista positiva que ayuda a tramitar los conflictos entre las personas, que ayuda a que las personas puedan tener una vida más digna, que puedan ejercer la ciudadanía, creo que formarse en estos componentes le va a dar estas herramientas al licenciado en ciencias sociales, entender que la realidad es mucho más compleja y proponer salidas más eficaces para tramitar los conflictos.

Diego (Profesor UD, Campo de formación: Pedagógico)

[…]yo creo que la perspectiva y el horizonte de los derechos humanos, como te decía ahora, es insuficiente en los escenarios y en los espacios de formación, no solamente de los licenciados en ciencias sociales, sino de los educadores, en general, que me parece tendría que ser más fuerte el componente formativo en este campo [los DDHH]; a pesar de esto, uno de esos contenidos más diseminados a lo largo de toda la carrera son los derechos humanos, porque son fundamentales para la comprensión de la realidad, se da la posibilidad de reconocer mecanismos que garanticen la defensa de los derechos humanos de las personas y de las comunidades. Este conocimiento implicaría que el licenciado aborde en la escuela, en las comunidadesotro tipo de contenidos, otras lógicas y metodologías para enseñar, incluso, otras formas distintas de concebir la evaluación. Me parece, entonces,que las implicaciones serían fuertes para el futuro licenciado, en la medida en que podrían salir mucho más preparados, no solamente para entender la realidad en la que vivimos, sino para intervenir acertadamente en ella y poder trabajar por alcanzar lo que finalmente a nivel constitucional se consagra y es defender la condición como Estado Social de Derecho, aspecto éste que le compete trabajarlo al docente de ciencias sociales.

Los profesores/as universitarios reconocen y valoran las ventajas que representaría para el ejercicio de la profesión docente el hecho de que sus estudiantes sean formados en DDHH, en tanto dicho conocimiento, según sus testimonios, afecta y transforma la manera como se concibe el acto educativo y, por demás, el trabajo pedagógico en el aula de clase. Concita la atención de estas narraciones, el hecho de que se le asigne a los futuros profesores/as de ciencias sociales la promoción y defensa de los DDHH, en tanto se reconoce que las situaciones conflictivas en las que se realiza la enseñanza implica que el/la profesor/a de esta área escolar, esté atento a situaciones que vulneren o atenten contra la dignidad

humana de sus estudiantes y de las comunidades en las que se circunscribe la experiencia educativa.

Evidentemente, las respuestas dadas por los profesores/as universitarios se encuentran signadas por un *deber ser* de la profesión docente; sin embargo, pareciera que en sus análisis proyectivos se olvidara las condiciones concretas en las que se lleva a cabo la enseñanza en las instituciones escolares, especialmente las de carácter formal, en las que la labor educativa suele ser concebida como prácticas sustentadas en el control y el disciplinamiento, aspecto este, que no en pocas ocasiones desconoce u olvida la condición de las niñas, los niños, los adolescentes y los jóvenes como sujetos de derechos. Al respecto, Francisco Cajiao nos recuerda que

> [...] a las funciones sociales de formación ciudadana y desarrollo del conocimiento asignadas a la escuela como centro especializado para la educación moderna y el desarrollo de la sociedad, se sumó desde el siglo XVII una función central de control social de la infancia y la juventud mediante el establecimiento de un régimen disciplinario. Esta última función adquirió tal peso que vale la pena preguntarse hasta qué punto ha llegado a desplazar sus fines principales, llegando inclusive a obstaculizar el logro de las metas de formación humana. Es por esto que la pregunta por la calidad de la educación adquiere una relevancia tan grandeen el actual momento de evolución de nuestras sociedades." (Cajiao, 1994, p. 39)

La pregunta por la formación humana como parte de los fines de la educación colombiana y de los proyectos específicos de las universidades y facultades de educación, es una pregunta que debe ser central en los programas curriculares; de ahí la importancia de preguntarse cuáles son las capacidades intelectuales, pedagógicas y éticas que deja en las/os estudiantes de licenciatura el proceso formativo en el que vienen participando, pues se espera que las capacidades adquiridas les permita leer críticamente lo que acontece en las instituciones escolares respecto a la función educativa del aparato escolar, más allá del control y el disciplinamiento. Si bien la tradición escolar es un dispositivo que se expresa con fuerza en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de un maestro/a cuando se encuentra en escena con sus estudiantes, en tanto las manifestaciones de control y disciplinamiento emergen constantemente, esto no significa que los profesores/as no adopten otras posturas en la relación con sus estudiantes referidas al fortalecimiento de la autonomía, la participación, el

respeto a sus identidades, etc., elementos éstos que son alimentados por los saberes que se producen en el campo de la pedagogía, las ciencias sociales, la ética y los DDHH, y que van marcando una distancia con las premisas instauradas por el enfoque tradicional-normalizador[35]de la escuela moderna.

Ahora bien, es necesario recordar que el énfasis que pone la escuela en el control y el disciplinamiento de sus estudiantes es un dispositivo mucho más amplio porque ha sido empleado para el conjunto de las instituciones que conforman las sociedades modernas, y en la cual la escuela es apenas una expresión de ese gran dispositivo de control social, tal y como lo sostienen Aiello, *et. al.*,cuando nos precisan:

> […] que las sociedades modernas se constituyen esencialmente en sociedades disciplinarias con base en el sistema jurídico. Éste legitima al Estado como metainstitución regulatoria de la vida de los ciudadanos, así como a los demás dispositivos institucionales, entre ellos la escuela, que van a garantizar la producción y reproducción de su soporte subjetivo.[36] Se comprende, entonces, que la expansión de la escuela, como forma educativa hegemónica, no se produce naturalmente, sino a través de mecanismos que impone el mismo Estado. Provisto de los medios legales, asegura su presencia a través del reconocimiento constitucional del derecho a la educación, en la sanción de leyes de escolarización obligatoria y el control de su cumplimento."[37] (2012, p. 80)

Esta condición reguladora y disciplinante que imprime la escuela y los medios de comunicación a sus estudiantes, es una condición que necesariamente entra en disputa y en tensión con la expansión y el reconocimiento de derechos incorporados en distintas leyes de la República a las instituciones educativas (tanto del nivel básico, medio y superior),colocando a la escuela en un juego de poderes que se mueven entre la regulación y el reconocimiento de derechos.

[35]Este enfoque recoge parte de los postulados de la escuela moderna que asimilan la educación a la reproducción de las tradiciones más importantes que le dan sustento y continuidad al Estado moderno, en tanto se considera que un sujeto es educado si conoce y asimila los fundamentos filosóficos, políticos, científicos y culturales más emblemáticos de la cultura occidental, por eso el profesor/a es asimilado como un agente encargado de civilizar a los barbaros o a los alumnos, y su dispositivo más importante es el disciplinamiento-autoritario para normalizar al que se encuentra por fuera de dichos postulados.

[36] Hasta aquí las autoras se refieren a la postura de Corea y Lewcowickz (2004)

[37] Es evidente que ese lugar de control y disciplinamiento por parte del Estado y sus instituciones asociadas, entre ellas la escuela, es un lugar fracturado, poroso y en disputa con el poder político y cultural que ejercen los medios de comunicación, en tanto, como diría Corea y Lewcowickz (2004), no se trata sólo de una subjetividad institucional dominante, también se trata de una subjetividad massmediática, diría yo, que va a pasos agigantados.

De acuerdo a esto, los procesos de formación de licenciados en ciencias sociales no pueden omitir este campo de disputa, pues no se trata de decirles a los futuros profesores/as que las instituciones escolares son un espacio expedito para la promoción y defensa de los DDHH, en tanto su proclamación y reivindicación suele desatar sospechas y señalamientos por parte de directivas y de grupos de profesores, a quienes los promueven y reivindican. Recordemos que en el imaginario social que se ha creado sobre los defensores de los DDHH en Colombia,en repetidas ocasiones por parte del mismo Estado, incluso en cabeza de algunos de sus gobernantes, ha difundido la idea que quiénes los promueven y defienden son"o bien subversivos o bien aliados de la subversión", idea esta reiterada en distintas alocuciones presidenciales entre los años 2002 y 2010.

En ese mismo sentido, los testimonios dados por los entrevistados enfatizan en que los DDHH, además de servirles a los futuros profesores para la defensa de la dignidad humana, son un referente y una herramienta que le servirá en su ejercicio profesional, para entender la complejidad de la realidad y proponer alternativas de abordaje y tratamiento a esos problemas. Dicho énfasis nos lleva a preguntarnos ¿qué tanto los programas de formación de licenciados en educación posibilitan o permiten a los futuros profesores/as conocer la situación de los DDHH en las escuelas? Situación asociada en los últimos tiempos, no solo a la garantía del derecho mismo a la educación, sino también avivada por las situaciones de violencia interna que se vive en las escuelas, muchas de ellas ancladas en prácticas de violencia física, psicológica, simbólica, que involucra a distintos actores educativos y, dondelamentablemente,las instituciones educativas no son el mejor referente para la promoción, garantía y respeto de los DDHH.[38]

[38] Un fallo reciente de la Corte Constitucional de Colombia se pronuncia a favor de las víctimas de la violencia escolar, a partir del caso del estudiante Andrés Urrego: "La Corte Constitucional falló unta tutela a favor de **la madre del estudiante Sergio Urrego Reyes,** quien en agosto de 2014 tomó la trágica decisión de ponerle fin a su vida arrojándose de la terraza de un centro comercial en Bogotá debido a la presión de las directivas de su colegio por su orientación sexual. Alresolver la acción judicial el alto tribunal determinó que si se presentó**una violación de los derechos de intimidad, igualdad y debido proceso** por parte de los accionados. En este punto se manifiesta que se presentó una vulneración de sus derechos después que se conociera que sostenía una relación amorosa con un estudiante del mismo plantel.

´No es concebible, dentro de un Estado Social de Derecho que la trágica muerte de un joven producto de la incomprensión, sea una nueva razón,**para reconocer nuestro compromiso en evitar que la realidad masiva, reiterada y estructural de la violación de los derechos fundamentales de las niñas,los niños y los adolescentes en nuestro país**, indica la decisión.En el pronunciamiento, la Corte manifiesta que ´**es**

Al respecto, uno de los profesores entrevistados insiste en su narración, sobre la necesidad de tener en cuenta estas realidades escolares y los permanentes cambios que se dan en ellas, pues el sujeto escolar es un sujeto distinto, complejo, con expectativas y necesidades formativas específicas, situación que puede ser comprendida por el aporte que brinden, entre otros saberes, los DDHH al futuro profesor. Así, para el profesor Javier:

Javier (Profesor UD, Campo de formación: ético político y de innovación e investigación)

> Una adecuada formación en derechos humanos del maestro implicaría un re-posicionamiento pedagógico importante, porque haría que ese maestro re-pensara su relación con el otro,es decir, el otro niño, el otro joven, el otro radicalmente diferente al sujeto maestro que es representante institucional, vocero que encarna al sujeto adulto, que legitima unos saberes institucionalizados. Entonces, una visión desde una perspectiva de los derechos humanos tendría que replantearse la relación social pedagógica, replantearse el proceso formativo y replantearse la formación del sujeto contemporáneo. Me parece que introduciría cambios fuertes en el proceso pedagógico y, lógicamente,frente al sujeto político, en tanto le obligaría a replantearse la formación política, implicaría una transformación, también, de las espacialidades y de las relaciones societales. Vamos a dar un ejemplo, eso implica replantearse las relaciones de pareja, replantearse la construcción de los espacios de sociabilidad, replantearse el manejo de los conflictos, de cómo entendemos y asumimos diversidades en la sociedad contemporánea; por lo tanto, una mirada desde los derechos humanos aportaría mucho a un re-planteamiento fuerte de las tradiciones y de las relaciones ciudadanas en las instituciones escolares.

---

imposible aspirar a una sociedad robusta, deliberativa, plural y democrática si nuestros ciudadanos son formados a partir del sobresalto y la incomprensión´. Por estos hechos le pide a todas las partes en este caso que se abstengan de hacer apreciaciones negativas y ofensivas al buen nombre de Sergio Urrego y sus familiares.

El alto tribunal exhortó al Ministerio de Educación para que en el término de un año a todas **las instituciones educativas públicas o privadas del país actualizar sus manuales de convivencia** frente al respeto sobre la diversidad sexual de los estudiantes, esto con el fin de garantizar su libre desarrollo de la personalidad. Además le ordena al Colegio Gimnasio Castillo Campestre, donde estudiaba Urrego Reyes, otorgarle un grado póstumo. **El cual le fue negado por decisión de la rectora, decisión que fue cuestionada por el estudiantado y los familiares del joven de 16 años** al considerar que se le vulneraron todos sus derechos.
´Como una medida que busca reparar de manera integral los derechos del menor, se ordenará instalar una placa en las instalaciones del colegio con el fin de honrar la memoria del hijo de la accionante y recordar que los espacios educativos deben promover una deliberación en la diferencia, el respeto y la pluralidad´, indica la decisión**". Disponible en:** http://www.elespectador.com/noticias/judicial/corte-constitucional-fallo-tutela-interpuesta-familia-d-articulo-580725**(Febrero 8 de 2016)**

En definitiva, lo que destaca este profesor universitario es que si los DDHH son incluidos en el currículo de los profesores en formación, esto desataría una serie de ajustes y replanteamientos de orden pedagógico y político,lo que, a su vez, conllevaría a adoptar una relación diferente con los otros, llámense éstos niños, niñas, adolescentes, jóvenes, profesores en ejercicio, madres y padres de familia. Estos cambios, a mi entender, implicarían una mudanza de concepción respecto a los fines educativos que persigue la formación de profesores/as en Colombia, en lo atinente específicamente a los profesores de ciencias sociales. Es un asunto que no puede estar al margen de las necesidades y problemas que enfrentan cotidianamente las y los estudiantes; por el contrario, es un saber que requiere estar anclado en la vida para que sea útil al momento de enfrentar situaciones de conflicto o situaciones de violencia que atentan contra la dignidad de las personas.

Este énfasis nos conduce a la pregunta por la forma en que se producen los saberes escolares, en tanto el paradigma tradicional-normalizador ha estado centrado en la inculcación y el adoctrinamiento, en otras palabras, en asumir que lo que se transmite unidireccionalmente en las instituciones escolares es lo más relevante para la vida de las/os estudiantes, desconociendo de plano que existen otros propuestas pedagógicas que ponen el énfasis en el desarrollo de experiencias dialógicas que le permiten a las/os estudiantes conocer y problematizar las contrariedades de la sociedad y asumir reflexiones y posturas éticas que den un sentido útil a la vida y a la convivencia en sociedad. De ahí la necesidad de comprender cómo se da en los programas de formación de profesores el asunto de la enseñanza de los contenidos disciplinares, su abordaje educativo y la conexión de los saberes producidos con la cotidianeidad de los distintos sujetos escolares.

De acuerdo a esto, Rodríguez (2015, p. 41) sostiene que la "[…] la deliberación y la comprensión crítica constituyen dos elementos axiales en la gestión pedagógica de los saberes a fin de promover aprendizajes de tipo práctico-moral en la formación política y ética […]", para lo cual los DDHH son una importante herramienta, en tanto su conocimiento y su uso representan una acción práctica en favor de la vida, de ahí la necesidad de inclusión y desarrollo en los programas de licenciatura en educación con énfasis en ciencias sociales, tal y como lo sostienen los profesores/as entrevistados, quienes, además, insisten en la necesidad de que éstos programas de formación ayuden a

contrarrestar la idea de que el profesor es "un dictador de clase", sin considerar otros compromisos que implica hacer efectivo el derecho a la educación. Al respecto:

> **Frank (Profesor UD, Campo Científico e Investigativo)**
>
> Creería que el maestro debe tener una postura sobre el derecho a la educación, una postura lo más amplia posible, más allá de las cuatro *Aes* del derecho a la educación que propone Tomasevski [**Asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad**], creo que hace falta un profesor con una perspectiva integral, que sea capaz de reconocer que no solamente el Estado crea las condiciones para su labor; esto lo sostengo porque también encuentro que existe en los docentes una perspectiva política sobre la educación y el derecho a la educación, pues suelen considerar que de acuerdo al nivel de pago que reciben, así mismo es la calidad educativa que se imparte, es decir, un docente que asume esta actitud, no reconoce que puede negar a los estudiantes el derecho a enriquecer el capital cultural y con esto debemos de tener mucho cuidado en las facultades de educación, porque es una situación que se ha metido en las prácticas de muchos docentes; entonces, no solamente es un dictador de clase sino alguien que se preocupa por dotar a los educandos de posibilidades, de referentes. Me gusta mucho una categoría de un autor francés cuando dice que existen escolaridades de alta y de baja intensidad que no tienen que ver con las lecciones presupuestales del Estado, sino con la dedicación docente para enganchar a los chicos con su proyecto educativo, esto puede alterar entonces la mirada sobre la educación y sobre lo que hace el docente.

Los aportes del Profesor Frank resultan potentes y esclarecedores para entender que la garantía del derecho a la educación va mucho más allá de la disponibilidad de cupos que ofrece el Estado y de las horas de clase dictadas por los profesores. Entender el derecho a la educación en su integralidad implica apelar al compromiso ético y político de los maestros/as al momento de asumir las relaciones cotidianas en el aula con sus estudiantes, pues se entiende que gran parte de las disposiciones normativas que rodean en ejercicio educativo son contrarias al propósito de los DDHH, en tanto aún persisten prácticas como la dominación, la discriminación, la segregación, la violencia, etc., que deben ser denunciadas y corregidas por quienes asumen el compromiso de enseñar, en el entendido que el derecho a la educación no se restringe exclusivamente a la hora de clase dictada, sino al tipo de educación que hace más personas y más ciudadanos a las/os estudiantes para asumir las diferentes relaciones sociales que les demanda su existencia.

Ahora bien, éstos son algunos de los argumentos dados por los profesores/as universitarios respecto a las afectaciones/cambios que se darían si los DDHH son asumidos en los

programas de formación de profesores de manera más visible y reglada. Ahora detallemos, en las narraciones de las/os estudiantes (profesores en formación) cuáles son sus argumentos para defender la existencia de procesos más definidos y sistemáticos de EDH en sus planes de estudio.

Una de las principales ideas que emerge en las narraciones de las/os entrevistados, tiene que ver con la situación de violencia política que vive Colombia, como consecuencia del conflicto armado y la persistencia de otras violencias diseminadas en la vida cotidiana. Esta situación, de la cual no se encuentran eximidas las universidades estatales, pues el conflicto tiene una manifestación recurrente en ellas, por su presencia allí de simpatizantes y militantes de algunas de éstas organizaciones alzadas en armas, se constituye en unos de los argumentos más importantes para considerar la EDH en los currículos de los profesores/as de ciencias sociales. Se asume que los profesores tienen una responsabilidad en ayudar a comprender la naturaleza de los diferentes conflictos como fenómeno históricos y socialesrecurrentes en las diferentes relaciones políticas que determinan la vida de las/os ciudadanos colombianos, y presentar las posibles iniciativas que desde diferentes sectores y organizaciones de la sociedad se promueven para la transformación no violenta de los conflictos. Al respecto se señala:

Leidy (9o semestre, UPN)

[…] sí, creo que en la licenciatura hay un vacío fuerte frente al tema de los derechos humanos, considero que independientemente de que tú seas abanderado o no de la causa de los derechos humanos, tienes que conocerlos, trabajarlos y tenerlos en cuenta por el contexto en el que estamos inmersos, porque nosotros estamos en un país que está en guerra, y esa guerra tiene unas consecuencias no solamente en las zonas rurales, también en los barrios en donde trabajaremos algún día como profesoras; por eso creo que sí se debe reforzar un poco la enseñanza de los derechos en la carrera, para tener herramientas que te permitan entender y actuar contra esa violencia.

Jairo (9º semestre UD)

Los argumentos deben centrase en la suposición de que nos estánformando como licenciadosintegrales. Un licenciado que es hábil en la interdisciplinariedad; que está pensando no solo en enseñar en la escuela sino también en aportarle a la sociedad. El principal argumento sería que si estamos formando un licenciado en ese sentido, pues ese licenciado debe estar al tanto de todos los debates que se mueven en la actualidad, en su realidad circundante y una de ellas son los DDHH. Porque un licenciado en Colombia va a salir a enseñar en un país que está inmerso en un conflicto social y armado, y el debe enseñar en pro

y para los DDHH. No es solo el conflicto en la ruralidad, son también los conflictos urbanos, además, hoy en día la escuela está en medio de una conflictividad que se ha vuelto cada vez más fuerte, y es ahí donde los mismos estudiantes se agreden entre ellos mismos, por ejemplo, por situaciones como el matoneo, lo cual afecta y limita sus propios derechos. El licenciado que va a enseñar en esas escuelas debe estar al tanto de los DDHH de sus estudiantes, debe contribuir con ese conocimiento, no sólo para que no se dé ese tipo de situaciones, sinoque en caso de que se dé, se pueda optar por una mejor solución o adecuada prevención.

Kimberly (9º semestre UD)

Tenemos que abordar diferentes problemáticas que impactan a distintos grupos que se ven afectados en la sociedad por la violación de los DDHH, entiendo yo que a medida que ha pasado el tiempo, se ha venido contemplando otras cosas que nos permiten comprender lo que significa ser humano. Por ejemplo, la dignidad humana en tanto es algo que se está construyendo permanentemente, por eso es algo que debemos pensarnos hoy en día con las problemáticas que atañen a la sociedad colombiana. Acá a diario uno escucha cosas que me resultan tan difíciles de comprender, como por ejemplo, que mataron a un barrista por llevar la camiseta del equipo de futbol que le gusta, o que el mismo Estado sigue persiguiendo a las personas que hacen parte de las organizaciones políticas que se piensan otra sociedad […], por eso yo pienso que los DDHH son una posibilidad de garantizar el derecho que tienen estas organizaciones y sus comunidades de pensarse otra tipo de sociedad sin que los maten, por eso como profesores no solo debemos conocer los derechos, también aprender a defenderlos, porque vivimos en una sociedad muy violenta e injusta.

Juan Camilo (10º semestre, UD)

[…] el argumento más fuerte que tenemos ahora,relacionado con la enseñanza de los DDHH a los licenciados de sociales, es el conflicto político y social que vive el país. Estamos en escenarios urbanosdonde la delincuencia ha ganado espacios con el micro-tráfico de drogas en escuelas y universidades; también tenemos los diálogos con actores armados para generar procesos de reconciliación, se está hablando de un postconflicto, aunque sabemos que todavía estamos distantes de esa situación, sabemos que todavía tendremos que soportar más muertos para hablar de eso; por eso yo insisto en que este contexto de violencia es el argumento más fuerte para entender la importancia de los DDHH por parte de los profesores, especialmente nosotrosque tenemos una formación de pedagogos debemos aplicar una serie de herramientas con nuestros estudiantes en las aulas, que nos permitan darcuenta de lo que está ocurriendo en el contexto, para que se entienda o se aprendan a respetar los derechos.

Lynn Hunt sostiene que "[…] uno conoce el significado de los DDHH porque se siente afligido cuando son violados. Las verdades de los derechos humanos podrían ser paradójicas en ese sentido, pero, a pesar de todo, aún son evidentes." (2010, p. 220). Esa

convicción es la que muestran los profesores/as en formación cuando se refieren a la necesidad de su inclusión en los procesos de formación de licenciados, en tanto no conciben un profesor de ciencias sociales que no los conozca y comprenda, pero, sobre todo, que no utilice los DDHH como un marco de referencia y de acción ética y política para contribuir a la solución de los conflictos en el aula y por fuera de ella, toda vez que los DDHH pueden seguir siendo usados para contrarrestar los efectos de la violencia política y social que aún persiste en nuestra sociedad y que como en las demás instituciones sociales, se reproduce en la escuela.

Nótese como la principal fuente para la enseñanza de DDHH está puesta en situaciones asociadas a la práctica de la violencia, me refiero por ejemplo, a situaciones asociadas al conflicto armado, el desplazamiento forzado y la violencia social en general. No aparece en ninguno de los testimonios, quizás esto se encuentre implícito, argumentos relacionados con la necesidad de aumentar una cultura de conocimiento y respeto, o la necesidad de ampliar el bagaje teórico y conceptual del futuro licenciado/a, apartir del conocimiento histórico, jurídico y ético de este campo del saber. No, lo que aparece es un deseo manifiesto y urgente de llevar a la práctica los DDHH como posibilidad de respuesta a la propagación de la violencia, lo cual es entendible y justificable porque ningún profesor/a quisiera ejercer su profesión en condiciones de violencia e irrespeto constante a los derechos fundamentales, pues ellos son la base para construir una sociedad democrática, justa y en paz, construcción que implica y compromete a la escuela.

Esto nos confirma la consideración de Hunt, en tanto el principal argumento para conocer los DDHH se encuentra asociado a situaciones de indignidad que se propagan por las distintas violencias que conocen las/os estudiantes en diversos escenarios y que involucran lo personal, lo familiar, lo barrial/comunitario, la universidad y la sociedad misma.

Otro aspecto que llama la atención, tiene que ver con algunas de las inquietudes que surgen delactual proceso de negociación del conflicto armado entre el Estado y la guerrilla, específicamente conlas FARC-EP, en tanto se insiste recurrentemente en medios de comunicación, en diversos escenarios académicos, instituciones públicas, que Colombia debe asumirse y prepararse para vivir en una situación de postconflicto, aspecto que concita la duda y el temor de uno de los entrevistados cuando afirma con crudeza:“sabemos que

todavía tendremos que soportar más muertos para hablar de eso". Quizás nos está advirtiendo que los escenarios de postconflicto a veces resultan más violentos que la misma guerra que se libra, por lo menos así lo han mostrado los proceso de negociación y paz que se vivieron en la década de los noventa en países como El Salvador, Guatemala y Honduras, o quizás se prevea esa tendencia y se logre revertir hacia la consolidación de escenarios de paz más reales y efectivos.

Pasando a otras posturas, algunos estudiantes señalan en sus narraciones que una EDH, reconocida y sostenida en los planes de estudio, le permitiría al profesor/a de ciencias sociales diseñar y desarrollar, con más criterio pedagógico y ético, sus proyecciones como profesor de ciencias sociales, tanto en la escuela como en la comunidad, buscando que las/os estudiantes asuman los DDHH como herramienta útil para la vida, especialmente cuando el contexto que los rodea es de alta conflictividad y desigualdad social. Veamos:

Erika (9º semestre UPN)

Los DDHH claro que son importantes. En el ámbito docente amplían el horizonte como profesionales, además permite que nosotros como licenciados en Ciencias Sociales transmitamos el conocimiento de DDHH a nuestros estudiantes. Como es sabido, en Colombia existe una desigualdad bastante grande, por eso es importante que la gente conozca a qué tiene derecho, cómo lo puede exigir y sobre todo, cómo se puede generar una resolución de los conflictos, de manera pacífica. No me refiero solo a los conflictos como el conflicto armado, sino que tiene que ver con conflictos en los barrios y en la misma escuela. Para mí es muy importante trabajarlo desde la escuela, que es donde se empieza a desarrollar el proceso de formación política y ciudadana. Uno como docente puede influir en los estudiantes para que no permitan que sean vulnerados sus derechos y también para que no vulneren los de los demás.

Ricardo (10º semestre UD)

Ahí lo primero que habría que plantearse es la relación de la universidad con la sociedad, me parece que eso es fundamental y, a partir de allí la profesión que nos lleva a trabajar en un campo especifico con la sociedad que nos rodea. A veces suele pasar que se llega a creer que el joven que va al colegio solo existe en ese escenario, y es un error, en el sentido de que parte de las condiciones externas a la escuela condicionan el rendimiento del joven, por eso yo pienso que la educación en derechos humanos es importante para la formación del docente en ciencias sociales y para el docente, en general, porque hay que referirse a esa realidad, creo que el problema de los derechos humanos en un país como el nuestro no ha sido tan importante en el pasado como lo es hoy día. Es tan grave el asunto, que es necesario meterle las manos al problema desde todas las esferas o profesiones, especialmente desde nuestra profesión docente, porque desde allí se pueden trabajar una serie de contenidos, además romper con esa concepción

tradicional de la educación que reproduce esquemas y modelos sociales en los jóvenes. Yo diría que lo fundamental es empoderarlo y para eso es importante conocer los derechos humanos, porque les permite a los jóvenes llevarlo a la práctica, a partir de metodologías que le permitan interiorizarlos y ser practicados en las comunidades donde viven.

Andrea (10º semestre UPN)

El licenciado en ciencias sociales tiene un peso y una responsabilidad política a nivel social bastante grande, entonces, tener conocimiento acerca de los derechos humanos y, así mismo, enseñar esto a los niños y niñas en los colegios es importante a nivel social, por el peso que tienen, pues necesitamos que los educandos se den cuenta de la importancia de los derechos humanos para sus vidas y para la sociedad en que viven, de esa forma logramos que los estudiantes no solo los aprendan sino que también enseñen a sus compañeros, a sus padres y a su comunidad.

Estas reflexiones proyectivas, que nos describen los profesores/as en formación,resultan significativas y sugerentes,pues dicha finalidad educativa necesariamente se encuentra asociada a un fin práctico[39], en tanto se busca que los DDHH sean asumidos en las relaciones cotidianas como un referente útil para orientar las interacciones sociales y prevenir y corregir las acciones que limitan el disfrute de los derechos, límites que no solo se establecen en las instituciones escolares, también se presentan en escenarios comunitarios y familiares a los que pertenecen las/os estudiantes. De ahí el llamado de atención que nos hace Ricardo en su testimonio, cuando insiste en la necesidad de conocer la realidad de las/os jóvenes más allá del escenario escolar, pues las/os estudiantes son producto de otras relaciones sociales que se manifiestan de diferentes maneras en las instituciones educativas, algunas de las cuales expresan comportamientos que son contrarios a la idea de los DDHH o, también, encarnan valores y prácticas que pueden ser aprovechados en el fortalecimiento de una cultura de respeto y vivencia de los DDHH.

En ese sentido, cuando los profesores/as en formación reconocen que los DDHH son necesarios para empoderar a los estudiantes, significa que los reconocen como saber que se materializa en las relaciones que se dan en diversos escenarios, por eso insisten en que son necesarios para resolver conflictos en la escuela y en los barrios o, sencillamente, porque se

[39] El sentido práctico de los DDHH en la educación, esto es la capacidad de usarlos como medio para prevenir la violencia y , en general las violaciones que se comenten a dichos derechos, depende en gran medida de la capacidad y disposición que tengan el licenciado/a en ciencias sociales de conocer y comprender sus marcos filosóficos, jurídicos, conceptuales, así como su alcance político y ético, puesto que su eficacia práctica depende en gran medida de los saberes adquiridos que respaldan sus acciones.

los pueden enseñar a otras personas para que sepan a qué tienen derecho y cómo defenderse. Esta toma de posición, de los profesores/as en formación a través de sus testimonios, permite entrever un tipo de representación social que ve los DDHH "[…] como un camino a seguir, un puente entre las prácticas de violencia y terror que tienen lugar en nuestro país y una vida social fundamentada en el respeto; en última instancia como un escenario para actuar en la vida cotidiana." (Agudelo, 2014, p. 175).

Es decir, para éstos futuros profesores aprender DDHH durante su proceso formativo es una manera de prepararse para enfrentar situaciones conflictivas y violentas que, como hemos visto, tienen manifestaciones recurrentes en los contextos escolares y barriales, no solo como respuesta atenuante a esas situaciones de violencia y vulneración a los DDHH, también como espacio de creación de ambientes de respeto y garantía. Los profesores/as en formación dejan ver en sus narraciones que son conocedores de las complejas realidades que rodean la vida de las escuelas y sus entornos comunitarios; igualmente, son conscientes del contexto de exclusión, pobreza y desigualdad en el que viven gran parte de las/os estudiantes con los que trabajaran cuando lleguen a ejercer la docencia, pues ellos mismos,cuando fueron estudiantes en la educación primaria y secundaria, vivieron circunstancias similares, por eso reconocen que el conocimiento de los DDHH es una herramienta estratégica para su desempeño profesional, porque los provee de argumentos y posturas para intervenir pedagógicamente en los escenarios escolares y comunitarios, desde la perspectiva de derechos.

Ahora bien, no resulta fácil transformar un escenario como el escolar, al que por muchos años los profesores/as en formación han estado vinculados como estudiantes y luego se retorna a él como maestro/a. Esta ligazón tan profunda y duradera en el tiempo genera una especie *habitus profesional* (Bourdieu, 1977), que en palabras de Sanjurjo (2009, pp. 121-122)

> [...] se va conformando en un largo proceso en el que las experiencias escolares, tanto como alumnos como en los puestos de trabajo, tienen un peso fundamental. La fuerza formadora de la institución escolar reside en que es una de las instituciones universalizadas y en la que los sujetos permanecen mucho tiempo, especialmente quienes eligen la docencia como profesión y trabajo. La docencia es una de las profesiones en la que más claramente se percibe el impacto de la formación institucional previa. La formación docente comienza en las propias experiencias como alumno, por cuanto desde que se inicia la

> escolaridad se comienza a internalizar modos de ejercer la práctica. Por ello, el análisis de las instituciones escolares en general y de las que forman docentes en particular adquiere especial importancia para comprender una cuestión íntimamente relacionada con dimensiones ideológicas, valorativas, actitudinales, como lo es la enseñanza de los derechos humanos.

Así, es comprensible entonces admitir que los profesores/as en formación llegan a las facultades de educación con las concepciones heredadas que les ha dejado su paso por las instituciones educativas, algunas de las cuales se encuentran ancladas en prácticas y estilos que como hemos visto, no se corresponden con el propósito de los DDHH. En ese sentido, es función de las instituciones formadoras de docentes ayudar a deconstruir esas prácticas internalizadas y adquiridas a lo largo de su permanencia en las instituciones escolares, para que al momento de retornar como profesor/a se rompa con la herencia acumulada, para la cual la EDH de los profesores/as en formación se constituye en una poderosa herramienta, tanto para analizar y comprender cómo funcionan las instituciones educativas, así como para adoptar actitudes que rompan con el *habitus profesional* que condiciona las prácticas pedagógicas al poder de la tradición escolar que deja muy poco espacio a la instauración de una cultura de respeto y vivencia de los derechos.

Teniendo en cuenta esto, los testimonios ofrecidos por los profesores en formación nos permiten admitir que las facultades de educación y, en específico, los programas de licenciatura en ciencias sociales analizados, a través de sus planes de formación explícitos y extracurriculares, han logrado concitar la atención de los futuros profesores en el valor que representan los DDHH para la escuela y para la sociedad. De ahí que su conocimiento y uso se reconozca como un dispositivo de transformación escolar y social, para enfrentar las distintas modalidades de violencia que se reproducen en diversas esferas institucionales de la sociedad. Al respecto, Detallemos el siguiente testimonio:

> **Kimberly (9º semestre, UD)**
>
> Creo que los DDHH son una herramienta que nos permite reconocernos y, si se trabajan como un ejercicio constante, nos puede brindar instrumentos para que todos reconozcamos que hay otros que tienen también derechos. Posiblemente es un trabajo que no se puede lograr solamente en un aula de clase sino que debe extenderse a las distintas esferas de la sociedad, porque necesitamos entender que esto no es una responsabilidad que se le puede delegar a los docentes de ciencias sociales, o a la escuela en su

defecto, sino que es una temática que debe ser abordada en distintos espacios, para poder construir otro tipo de sociedad donde podamos vivir de una manera mejor, porque esto que vivimos ahora es una locura.

Así, la enseñanza de los DDHH en el proceso formativo no solo se visualiza como herramienta para enfrentar ese contexto de adversidad y riesgo, también se visualiza como una manera de vivir dignamente, tarea que debe fortalecer la educación en tanto ella misma se concibe como un derecho que es necesario para alcanzar otros derechos. Veamos el siguiente testimonio.

Andrea (8º semestre, UD)

Yo no tengo ningún argumento en contra de que los derechos humanos hagan parte de la formación de los docentes, más bien todos son a favor, precisamente porque vamos a trabajar con otros seres humanos, con otros sujetos, y necesitamos entenderlos en perspectiva de derechos, porque todos necesitamos unas condiciones mínimas para tener una vida digna. También, porque muchos temas de la educación deben ser pensados desde esta perspectiva, por ejemplo, yo no puedo hablar del tema de la contaminación ambiental sólo desde la perspectiva teórica, también debo llevarlo a una perspectiva ética y política teniendo en cuenta los derechos ambientales, además, no podemos olvidar que la educación en sí misma es un derecho y somos profesionales de la educación y, pues si no entendemos eso, no entendemos nada.

Nótese que en el testimonio de Andrea no se pone en duda la importancia de la enseñanza de los DDHH en su proceso formativo, por el contrario,ella sentencia que sí se va a trabajar con seres humanos,entonces es necesario entenderlos en perspectiva de derechos, esto significa reconocerlos como sujetos de derechos. Esa perspectiva divisa una condición que deben alcanzar los profesores/as en su desempeño profesional, lo cual puede entenderse como trato digno de respeto y cuidado por sus estudiantes. Podríamos entender esto de la siguiente manera: garantizar el derecho a la educación implica que les demos a las/os estudiantes un trato digno como seres humanos. Igualmente, implica construir con las/os estudiantes otras relaciones de respeto y de dignidad hacia ellos mismos, hacia los demás, hacia la naturaleza y hacia otros seres vivos, pues como bien nos recuerda Adela Cortina (2009, p. 31) “La comunidad ética se ha identificado hasta ahora con la de los seres humanos y, según las mencionadas voces, no ha dado cabida a otros seres vivos que, o bien tienen un valor en sí, o bien son capaces de sufrir, o bien tienen características similares a las de los humanos.” Es decir, necesitamos ampliar el sentido de la dignidad hacia otras

esferas, que trascienda la dimensión individual humana e involucre otras dimensiones de la vida, tanto humanas como no humanas, de ahí la invitación de la estudiante en su testimonio, para que adoptemos una perspectiva ética y política de los DDHH que le de sustento y desenlace al discurso teórico.

Ahora bien, los testimonios que nos han precedido hasta aquí presentan argumentos que son favorables al momento de pensar la inclusión de la EDH en el proceso formativo. Así, pareciera que es un aspecto que no se cuestiona; sin embargo, una de las entrevistadas, si bien se suma a este llamado, cuestiona que este proceso debería darse a partir de problematizar ciertos enfoques de la enseñanza de los DDHH que a ella le resultan problemáticos e insuficientes al momento de abordarlos en un programa de ciencias sociales. Miremos a que se refiere:

Cindy (10º semestre, UPN)

> Yo estaría a favor y eso es un poco lo que yo estoy planteando en mi tesis [trabajo de grado], pero lo problematizaría bastante porque yo tengo un distanciamiento con los enfoques que hay actualmente en derechos humanos, especialmente con esos que solo se limitan a hablar de ellos como cultura de paz, o de instrumentos y mecanismos internacionales, me parecería muy interesante conocerlos pero a su vez problematizarlos en los contextos a los que uno se acerca, pero también en los que uno vive […], creo que si uno tuviera unas bases de conocimiento antes de sexto semestre en derechos humanos, eso le daría mucho más herramientas que le permiten a uno orientar sus proyectos pedagógicos con otras miradas, pero como no tenemos una base fuerte, muchas de las personas que quieren trabajar derechos humanos en sus proyectos pedagógicos se encuentran con que les toca empezar de cero o a partir de lo que le ofrecen organizaciones sociales a las que uno se encuentra vinculado […].

Esta observación nos remite a la pregunta acerca de cuál es el enfoque más pertinente para abordar la EDH en un programa de formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales, pues a juicio de la estudiante, lasperspectivas que ha conocido a lo largo de su proceso formativo son insuficientes, en tanto limitan la enseñanza de los DDHH a lo dispuesto por el marco internacional de los DDHH, desconociendo las necesidades y exigencias del contexto nacional y regional, lo cual implica un abordaje desde los primeros semestres y no en los últimos cuando es el tiempo de encarar la prácticas pedagógicas con diferentes instituciones educativas y/o organizaciones sociales y comunitarias.

Vale la pena destacar, además, de este testimonio, la demanda de un tipo de educación centrado en los problemas del contexto, es decir, una EDH que responda a los problemas que rodean la vida de los sujetos que hacen parte de esas comunidades educativas, en tanto se busca una práctica pedagógica como campo de posibilidades que permita pensar acciones de transformación, sacando a los derechos humanos de su paquidérmico humanismo abstracto e idealista. La mirada de Herrera Flores nos ayuda a ampliar el reclamo que nos hace esta estudiante:

> […] si en realidad queremos pensar críticamente –es decir, afirmativamente– los derechos, debemos crear nuevas problemáticas que induzcan a la mayor cantidad de militantes por la dignidad humana a encontrarse y actuar conjuntamente de un modo más adecuado a los acontecimientos que estamos viviendo aquí y ahora. Problematizar la realidad –es decir, pensar– supone, pues, crear condiciones que nos permitan un encuentro efectivo con los otros seres humanos y con lo otro: la naturaleza que nos alimenta y nos envuelve. Ese encuentro hace posible una liberación del pensar; o, en otros términos, va a permitirnos salir de los callejones sin salida en que nos encierran las propuestas teóricas descontextualizadas. (2005, p. 52)

Herrera Flores y los profesores/as en formación coinciden en que los DDHH deben asumirse como un referente crítico y práctico, inacabado, que sirva para crear otro tipo de relaciones sociales entre los seres humanos y entre éstos y otros seres vivos, para contar con herramientas, teóricas y prácticas, que nos permitan actuar en los contextos de adversidad y afectación de la dignidad humana y la destrucción de la vida en general. Esa coincidencia, nos permite inferir que los profesores/as en formación entienden los DDHH más allá de su ideal utópico-humanista y le confieren un valor que va más allá de lo instituido, para convertirlos en una fuerza/propuesta instituyente, en la perspectiva deCastoriadis (2007), orientada a la búsqueda de relaciones sociales más incluyentes y respetuosas de la vida y de la dignidad humana.

Invocando la vía instituyente que nos propone Castoriadis, una profesora en formación en su entrevista nos cuenta que los DDHH –apelando a una metáfora convencional– deben servirnos ***para no dejarnos meter los dedos en la boca***, en el entendido de que ellos deben ser asumidos como un referente emancipatorio que le valga a las personas cuando ven amenazada su seguridad y su dignidad, especialmente si el sistema de justicia no responde a las necesidades de la gente. Conozcamos:

Camila (7º semestre UD)

> A mí me parece que todos tenemos un derecho a existir y a defender esa existencia de nosotros como seres humanos […], por eso me parece que es el fundamental que nosotros, como estudiantes de una licenciatura en ciencias sociales y de una universidad pública, tengamos eso como premisa y se haga el compartir de ese saber [de los DDHH] y de esos otros saberes que puedan salir con nuestros estudiantes y, en general, ennuestra cotidianidad con la familia. Empezar a hablar eso porque muchas veces el papá, la mamá, la abuelita, los tíos, los primos, etc., como que no se piensan eso y, por más de que yo le encuentre muchas críticas, creo que los derechos humanos son necesarios para no dejarnos meter los dedos a la boca, para que en ocasiones no seamos tan bobitos y que no se den tanta garra [abusos] con nosotros; por eso creo que debemos conocerlos muy bien, para encontrar que podemos utilizarlos a nuestro favor, más aún, si tenemos en cuenta que el aparato normativo colombiano es un chiste, por eso muchas veces debemos acudir a instancias internacionales cuando nuestra justicia no funciona para nosotros, por eso creo necesario el conocimiento de derechos humanos.

Las y los entrevistados insisten en que la enseñanza de los DDHH no solo es una exigencia para los profesoras/es del área de ciencias sociales, también para el conjunto de los programas que se dedican a preparar los futuros profesionales de la educación y la pedagogía. En ese sentido, bien podríamos preguntarnos si el conjunto de profesores universitarios y de profesores en formación coinciden en necesidad de fortalecer la EDH en los programas de formación de profesores, si es así: ¿Por qué no se avanza de manera más sistemática en la inclusión de la enseñanza de los DDHH por parte de las facultades de educación, en tanto se reconoce y reclama como un saber necesario para el desempeño profesional de quienes se dedicaran a la enseñanza?

A continuación nos dedicaremos a identificar y analizar, nuevamente desde una mirada prospectiva de las/os estudiantes de licenciatura (profesores/as en formación), qué implicaciones tiene para el ejercicio de la enseñanza de las ciencias sociales el hecho de que los profesores/as se enfrenten a dicha tarea sin tener la posibilidad del conocimiento y uso de los DDHH en su etapa formativa. La lógica que sigue este análisis, después de conocer los argumentos que validan la necesidad de incorporar la Enseñanza de los DDHH en dichos currículos, es apelar a la imaginación, pero también a la anticipación de lo que puede ser el desempeño de un/a profesor/a sin el soporte de los DDHH. Los resultados de dicho análisis buscan poder evidenciar nuevos argumentos, a favor o en contra, que determinen la relevancia o irrelevancia de la EDH como propósito de la formación de

licenciados en ciencias sociales, desde la mirada de quienes se forman, para encarar dicha profesión en instituciones escolares o por fuera de la escuela.

3.1.2Implicaciones que se vislumbran para la enseñanza de las ciencias sociales cuando las/os estudiantes de licenciatura *no han conocido* y no han hecho uso de los DDHH en su etapa formativa.

Magendzo, al preguntarse por los objetivos de la EDH, nos recuerda que: "[...] el sujeto de derechos es una persona vigilante de los otros. Su rol de vigilante no es ni de control, ni de censura sino de acogida, de hacer del aprendizaje de la memoria histórica un acontecimiento ético-existencial, un acto de apertura hacia la historia de los 'otros' en sus penas y sufrimientos. (2005, p. 39). Desde esta perspectiva, nos interrogamos por las posibilidades que ha tenido el profesor/a en formación, no sólo para conocer los contenidos y mecanismos de los DDHH, sino también por su capacidad para asombrarse e indignarse cuando una persona, una comunidad es vulnerada en sus derechos, por acciones u omisiones que cometen otros, y por los atropellos que uno mismo lleva a cabo en el desarrollo del ejercicio profesional.

Esta mirada es la que nos sirve de antesala para revelar en las narraciones de las/os entrevistados que vienen a continuación, esa preocupación que se tiene respecto al hecho de que un profesor de ciencias sociales que no acceda al conocimiento de los DDHH, puede encubrir –a través de su práctica pedagógica– acciones que vulneran los DDHH de las/os estudiantes, y por tanto, constituirse en un obstáculo para el respeto y garantía de los mismos. Detallemos que nos dicen sus testimonios:

Leidy (9º semestre, UPN)

> […] nosotros vamos a ser docentes de ciencias sociales en un territorio que tiene unas características determinadas, y el hecho de que nosotros no conozcamos los derechos humanos es un peligro para la sociedad y para los estudiantes; además se vuelve un arma doble filo porque en nuestro caso estamos cercanos a los temas y problemas sociales. Creo que sería contraproducente porque nosotros estaríamos convirtiéndonos en cuenteros que cuentan mal la historia de Colombia, porque no la aterrizaríamos a

nuestra realidad, no mostramos la manera en que nosotros podemos intervenir en ella o cómo podemos legislar o contrarrestar muchas cuestiones de lo que pasa en el país. Entonces, creo que sí es un peligro y es contraproducente en la medida en que nosotros no somos un país cualquiera y nosotros no somos docentes en un país cualquiera, creo que eso ha sido lo que muchos docentes tal vez han olvidado y la práctica docente se vuelve una cuestión de contar y memorizar, no estoy poniendo los derechos humanos en un pedestal pero si son importantes y fundamentales en la enseñanza, por las características que tenemos como país.

Leonardo (9º semestre, UPN)

[…] No saber de derechos humanos es una manera de invisibilizar a los estudiantes y de seguir reproduciendo los mismos discursos que se han venido dando desde hace mucho tiempo por parte de los grupos hegemónicos y no dar alternativas de solución a los graves problemas que tenemos como sociedad. Por eso yo pienso que un docente que no conozca los derechos humanos es un docente que ayudaría a reproducir lo que éste debería trasformar con su práctica docente, estaría entrando en contradicción con su profesión.

Ricardo (10º semestre UD

[…] el docente que no conoce y que no está relacionado con el tema de los derechos humanos tiende siempre a pisotearlos, a desligarlos de la práctica educativa, y a mí me parece que son un elemento fundamental, en la medida en que si no existe una relación directa con el tema de los derechos humanos, la profesión llega a carecer de un fundamento ético trasversal y por eso se dan las prácticas autoritarias, represivas, discriminatorias; prácticas que terminan reproduciendo esa segregación profunda que rodea la sociedad.

Para los profesores/as en formación, imaginar y proyectar una práctica pedagógica que no esté sustentada en el sentido ético-político de los DDHH, constituye una fuente de preocupación, en tanto se reconoce que la educación puede ser utilizada para reproducir el mismo tipo de sociedad en que vivimos, es decir, la profesión docente entraría en una profunda contradicción porque desconocería la función analítica y crítica de la educación, además de continuar propagando prácticas que desconocen y vulneran los DDHH.

Si bien las narraciones ofrecidas por las/os profesores en formación se enmarcan en un ejercicio imaginativo que advierte sobre la consecuencias de ejercer una práctica pedagógica que no se encuentre enmarcada en los DDHH, no se puede desconocer que gran parte de sus respuestas están dadas en un marco de realidad que involucra sus propias

experiencias como estudiantes, en tanto las/os entrevistados son testigos de primera mano, de lo que vivieron como estudiantes en la los diferentes ciclos de la educación formal (preescolar, básica y media), en la cual, la garantía y el disfrute de los derechos era la condición excepcional y no la habitual. Recordemos que "[…] la historia nos enseña que los efectos que provocan largos procesos autoritarios no son fáciles ni rápidos de superar, que los modelos autoritarios internalizados producen no solo comportamientos afines sino complejos procesos de autocensura." (Sanjurjo, 2009, p. 118)

Esto hace evidente la tensión existente entre una escuela concebida para el disciplinamiento y la reproducción y, una escuela asumida como posibilidad de reconocimiento del sujeto, del estudiante que se hace visible porque se le reconoce y se le respeta como lo que es, un sujeto de derechos.

Esto significa que los profesores/as en formación reconocen que gran parte de las prácticas educativas que ellos/as vivieron siendo estudiantes y las que se dan en la actualidad, son prácticas que se dan sin referencia y sustento en los DDHH, pues de antemano reconocen la persistencia de relaciones autoritarias en las instituciones escolares que aún siguen instaladas en los modos como se concibe y se ejerce la educación, tanto por su vivencia como por el análisis que hacen de la institución escolar durante su proceso formativo.

Ahora bien, esas prácticas educativas ancladas en la enseñanza e internalizadas en los sujetos estudiantes conllevan a que la vulneración a los DDHH termine siendo naturalizada como parte de los modos de enseñar o como forma de control social que ejerce el Estado sobre los ciudadanos. Así lo indican los testimonios que se presentan a continuación:

Kimberly (9º semestre UD)

> […] se repetirían las mismas historias que no son ajenas, porque son cosas que suceden a diario por esa carencia en la formación en derechos humanos; quiero decir que como docente podría llegar a sacar a alguien de mi clase porque va peinado de una manera u otra o, si hay una movilización social, el aparato de fuerza y represión llega y violenta la vida de las personas, yo no sabría qué mecanismos podría utilizar o qué podría hacer en esa circunstancia, creería que eso es normal o que ellos efectivamente tienen la potestad de hacerlo por ser parte del Estado, entonces simplemente diría: nada que hacer, nos pegaron y es porque estábamos protestando, por eso entonces no protestemos más, dejemos mejor las cosas así. Cuando uno ve que eso es lo que permite que la impunidad continúe y muchos hechos se sigan repitiendo, entonces, creo yo, que esa sería la principal consecuencia, cuando una persona no tiene

conocimiento de los derechos humanos tiende a pensar que eso es lo normal que debe pasar, entonces se naturaliza ese tipo de actos en la vida.

Jairo (9º semestre, UD)

Me baso en la respuesta que di anteriormente, pues nosotros nos formamos como licenciados no solo para la escuela sino para la sociedad, debemos estar al tanto de todo lo que pasa en nuestra realidad, en nuestro entorno. La falencia de que una persona no sepa cómo enseñar DDHH, aún más, que no conozca que son los DDHH, y más en una sociedad como la colombiana, pues hace que se sigan vulnerando derechos, que las personas que usted este formando como próximos ciudadanos no sepan defenderse de las vulneraciones que puedan darse a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Es un grave problema y, si a esto le sumamos que muchos profesores que hoy enseñan no saben enseñar derechos humanos, la cosa es más preocupante, y si los que enseñan se quedan con el cuento, no de los derechos sino de los valores, hablan de valores y no de derechos, el cuento no debe reducirse a enseñar valores.

Detállese la manera como estas narraciones de los profesores/as en formación evocan experiencias de su pasado cuando fueron estudiantes de la educación básica y media, en tanto lo que perciben de éstas instituciones en la actualidad es la misma marca que traen en su mente y en sus cuerpos, quizás por eso hay un voto de confianza en la posibilidad de incorporar en los currículos para la formación de profesores la enseñanza de los DDHH, pues abriría un camino y una posibilidad para romper la lógica tradicional-normalizadora que aún rige en las instituciones escolares, es decir, aquella que define sus intenciones formativas en moldear al "buen ciudadano" que se identifica con la patria, al buen trabajador que se acomoda a la lógica del mercado, y al sujeto que acepta con resignación el trato represivo que le da el Estado, bajo la idea de "conservar el orden".

Para desnaturalizar la vulneración a los DDHH en las prácticas pedagógicas institucionales y sociales será necesario romper con esta tradición que impera en las instituciones escolares y, quizás, la que ha operado en las instituciones que se dedican a la formación de profesores, de lo contrario, cómo lo ilustra el testimonio del Jairo, al señalar que muchos docentes confunden la enseñanza de los DDHH con la formación en valores, lo que se evidencia en la imposición a los alumnos de comportamientos moralizantes, anclados en la tradición judeo-cristiana, sin que éstos se atrevan a cuestionar las causas y consecuencias de la violencia física, estructural y psicológica que impera en nuestra sociedad. Es decir, la

labor política que podría adelantar un profesor con la EDH termina siendo desplazada por la labor moralizante que tradicionalmente le ha impuesto la escuela y la sociedad.

Meshiany (2006) rastrea una interesante investigación sobre las percepciones subjetivas de los docentes en relación a la función de enseñantes y transmisores de saberes y prácticas relacionadas con la ciudadanía, a partir de la cual se logró establecer algunas "imágenes" que circulan en las instituciones formadoras de docentes y en las escuelas, acerca de la ciudadanía y de la formación de ciudadanos. Veamos qué es lo que se enfatiza en este estudio:

> A raíz del trabajo realizado, pudimos observar una injerencia muy fuerte de la dimensión cívica en el imaginario de los profesores y la idea de que a través de las "buenas acciones" de los docentes, en tanto ciudadanos y enseñantes, los alumnos en este caso los jóvenes, aprenderían el significado de la ciudadanía. Así, el sentido que le atribuyen algunos profesores a la transmisión de contenidos ciudadanos queda estrechamente vinculada a la "formación moral", entendida esta como un conjunto de valores -que operan como si fueran reglas- trascedentes e intemporales. El resultado de esta operación imaginante es la naturalización del concepto de ciudadanía, que se inscribe en el cuerpo como cualidad inherente al ser humano y la deshistorización que sus significados contienen. (Meschiany, 2006, en Sanjurjo, 2009, p. 114)

Al respecto, quisiera mencionar algunas conversaciones que he sostenido con egresados de la LEBECS – UD cuando regresan al espacio universitario después de "saborear" sus primeras experiencias en la enseñanza de las ciencias sociales en instituciones escolares de carácter privado, algunas de ellas confesionales al credo católico. Al interrogarlos sobre cómo ha sido su experiencia profesional al enfrentarse con estudiantes de diversas edades y condiciones sociales, muchos de ellos nos han reclamado que se sienten engañados por el programa, sostienen que esos discursos de las pedagogías críticas, de las innovaciones educativas, del reconocimiento del estudiante como un sujeto hacedor de experiencias y significados es "pura carreta", que ese discurso es para la universidad, no para las escuelas, porque allí lo que prima es el disciplinamiento, el control de sus cuerpos y de sus mentes y la transmisión de saberes prescriptos. Que al menor intento de proponer otro tipo de relaciones con las/os estudiantes, de hacer modificaciones a los planes de estudio, de atreverse a imaginar otro tipo de educación, inmediatamente les dicen que esos discursos no sirven para la escuela, pues allí se funciona de otra manera.

La situación de desilusión llega a tal punto que varios de ellos, en sus conversaciones, manifiestan explorar otras opciones laborales, porque ven muy difícil poder realizar lo que imaginaron durante su proceso formativo. Cito esta experiencia personal con mis estudiantes de pregrado para señalar las tensiones y las distancias que existen entre la formación de profesores y las dinámicas de funcionamiento de las escuelas, pues muchos de ellos confirman que la misma concepción educativa conservadora y reproduccionista que dejaron cuando terminaron su bachillerato es la misma que encontraron al momento de regresar a la escuela como profesores.

Esta situación, revalida una vez más el peso que tiene la concepción tradicional basada en la reproducción social en las instituciones escolares y las dificultades que enfrentará el futuro licenciado/a de ciencias sociales para instaurar un discurso, una propuesta y una cultura de respeto y garantía a los DDHH. Obviamente, como lo acabamos de ver en los anteriores testimonios, no conocer los DDHH representa y representaría para los futuros profesores la mejor posibilidad para continuar propagando la tradición normalizadora-disciplinadora, pues esta corriente hace parte del esquema fundacional de la escuela y no será tan fácil derrotarla si no se avanza al tiempo en la transformación y cualificación de los programas de formación de profesores. Y los profesores de ciencias sociales, frente a este panorama, tienen mucho que decir y aportar, pues en el imaginario escolar aún pervive el lugar crítico/transformador que caracteriza a los profesores de esta área del saber escolar.

Un trabajo de investigación sobre formación ética y ciudadana en la Patagonia Argentina, liderado por Isabelino Siede, nos muestra que "Al revelar las descripciones y justificaciones de los docentes sobre prácticas de educación moral se puede apreciar una fuerte impronta moralista, que da continuidad a algunas tradiciones civilizatorias, higienistas y homogeneizantes desarrolladas desde los orígenes del sistema educativo provincial […]. Lo que circula como formación ética y ciudadana en las escuelas parecería ser parte, no obstante, del *currículo* oculto, que es la *cultura* que la escuela transmite e inculca sin explicar. Mediante una operación que constituye al sistema educativo como depositario de la cultura oficial, el capital simbólico y la cultura que la escuela transmite es catalogado positivamente como la *cultura legitima*: es útil, correcto, moral e indiscutible". (Siede, et al. 2015, p. 65) Una pregunta que surge de estos hallazgos es: ¿Cómo formar a las/os

futuros profesores/as para comprender y desenredar esa *cultura legitima* instalada en la escuela y que actúa como una poderosa máquina de vigilancia y censura que castiga al pensamiento crítico, autónomo y renovador?

Observemos y detallamos ahora otras posiciones de los profesores/as en formación respecto a las implicaciones que representaría para el ejercicio docente el desconocimiento de los DDHH, algunos de las cuales nos advierten sobre las dificultades para ampliar el horizonte profesional y asumir la práctica pedagógica con un sentido más coherente, de acuerdo a las necesidades del contexto.

Los testimonios que vienen a continuación nos recuerdan que además de ser un contenido académico, los DDHH son una responsabilidad del profesor/a, en tanto su labor no se limita solo a enseñar un contenido, sino la manera como ese contenido puede ayudar a problematizar la realidad, para que la gente conozca el sentido político de sus derechos y los use de manera práctica en el momento que sienta que está siendo vulnerado en su condición como persona digna.

Erika (9º semestre, UPN)

> Yo creo que [el desconocimiento de los DDHH y su no enseñanza] no permite el análisis más amplio de la realidad en términos académicos, tampoco lo involucra a uno como ser humano en las realidades del barrio, la ciudad y el país. Es decir, no conocer los derechos es no saber a qué tengo derecho; por lo tanto, no podría transmitir a la gente la importancia de los DDHH para sus vidas y eso llevaría a que se sigan vulnerando como se ha demostrado históricamente. En ese sentido, la escuela seguiría siendo tradicional en su enseñanza, no se podría hacer un proceso de innovación y transformación más amplio. Seguiríamos simplemente dando contenidos, por ejemplo, en un tema como la enseñanza de la historia de Colombia, no se alcanzaría un análisis más profundo, porque nos limitaríamos a contar el hecho y no las situaciones que rodearon ese hecho. Ahora, si nos remitimos al contexto de las escuelas del Distrito, creo que es fundamental que exista la enseñanza de los DDHH para los estudiantes debido a que son personas potencialmente vulnerables; personas que están siendo afectadas de distintas maneras por las redes sociales, por sus mismos compañeros, por la gente de su barrio. Entonces, si no se enseñan los derechos humanos, se restringen muchas posibilidades.

Cindy (10º semestre, UPN)

> […] si uno se va al tema del contexto escolar hoy en día, encontramos que es una exigencia vincular el tema de los derechos humanos y manejarlo de una manera trasversal en las distintas áreas. Pero yo, lo que he visto, es que al final cuando se quiere vincular eso, no ha habido una problematización, entonces

> se maneja el mismo discurso, ese de que todos los hombres tenemos derechos por el hecho de ser humanos, pero eso realmente es una cuestión que va mas mucho más allá, porque existen herramientas jurídicas, existen distintas formas de vulneración, distintos actores involucrados en esas violaciones, pero eso realmente nunca se problematiza y lo que pasa es que sí se están enseñando los contenidos que siempre se han manejado, pero al final a nadie le interesa indagar mas allá, porque se enseñan los derechos alejados de los problemas reales de la gente y por eso no les llegan, no se logran conectar, en cambio si se problematizan, sí tendríamos alcances mayores, sobre todo, en el tema de formación política, a la hora de pensar los contextos escolares y cercanos a la escuela y ni que hablar de los contextos no escolares.

La información arrojada por las/os entrevistados nos muestra otras de las consecuencias que representa para el ejercicio de la enseñanza de las ciencias sociales, el hecho de que un profesor de esta área del saber escolar, no acceda al conocimiento y problematización de los DDHH en una sociedad y en un tipo de sistema educativo como el que rige en Colombia. De estos testimonios se puede inferir la proyección de un uso ético, político y práctico que las profesoras en formación le asignan al conocimiento de los DDHH. Este conocimiento y uso de los DDHH se relaciona con una serie de tareas de transformación que las estudiantes de licenciatura visualizan en su experiencia formativa y en sus futuros desempeños docentes; por ejemplo, enfatizan en la necesidad de cuestionar y cambiar los enfoques tradicionales arraigados en la escuela y que no permiten el conocimiento y el análisis de los problemas sociales; igualmente, visualizan la posibilidad de que las/os estudiantes conozcan a qué tienen derecho y cómo ese saber específico puede ayudarlos a prevenir situaciones contingentes que los hace vulnerables, tanto en el ámbito escolar, como en el comunitario y familiar.

Igualmente, señalan que el conocimiento de los DDHH es necesario para su formación porque les permite concebir otro tipo de educación y emprender procesos de innovación, por ejemplo en la enseñanza de la historia, para cuestionar la historia oficial y emprender procesos de análisis más complejos que incidan en la formación política y ciudadana de sus estudiantes. En suma, lo que estas narraciones nos permiten establecer es el carácter útil y práctico de los DDHH, pues se reconoce en ellos un instrumento importante que puede ayudar a contrarrestar los efectos de la condición vulnerable en la que se encontraran muchos de sus estudiantes, cuando ejerzan como profesores/as de ciencias sociales.

Esto significa que las/os profesores en formación encuentran en el conocimiento de los DDHH una base filosófica, jurídica, ética y política importante para orientar y desarrollar su práctica profesional, toda vez que la actividad pedagógica conlleva diversas posibilidades de conocer y comprender el mundo en el que vivimos, para reconocernos en él, y trazarle posibilidades de cambio y de transformación[40]; más aún, si se trata de la pregunta por la enseñanza de los DDHH en un contexto y en un territorio como el colombiano, donde el disfrute y la garantía de los derechos es un camino lleno de obstáculos que demanda conocimiento, organización y uso de instrumentos legales y políticos para llegar a su reconocimiento.

Por ende, los profesores/as en formación son conscientes de que conocer y asumir la enseñanza de los DDHH en la enseñanza de las ciencias sociales implica asumir un proceso de formación política, en el entendido que la construcción histórica de lo que conocemos hoy como DDHH ha implicado una profunda disputa política con los regímenes de poder que han asumido o impuesto el control y el gobierno de la sociedad en distintas épocas y contextos. Es decir, asumir esta propuesta ética y política implica, como dice Pinto (2005), construir una visión de poder que le dispute al Estado y a la escuela tradicional-normalizadora, el reconocimiento de los ciudadanos y de las/os estudiantes como sujetos loables de igual respeto, libertad y dignidad.

Si se asume y se entiende la educación como derecho y se reconoce el importante rol que cumple los profesores/as en su garantía y respeto, entonces, es posible asumir que la enseñanza de las ciencias sociales puede cumplir un rol importante en el proceso de reconocimiento de las/os estudiantes como ciudadanos que deben ser asumidos como sujetos, para lo cual la transmisión de contenidos y la reducción de la EDH a la imposición de valores de comportamiento resultan insuficientes para éstos futuros profesores/as. Veamos al respecto lo que dice Andrea:

Andrea (8º semestre, UD)

[40] Al respecto, Mónica Pinto, en el Prólogo al texto de Cardinaux, N., Clérico, L., et al. (2005) afirma que "La enseñanza del derecho es bastante más que un problema pedagógico, eventualmente más que un problema de derecho. Definir la enseñanza del derecho en un ámbito, un país, una institución es construir una visión política, social, una visión del poder. Es armar uno de los pilares de la sociedad."

> No conocerlos [los DDHH] tendría implicaciones teóricas y prácticas porque sólo se hablaría de una historia que se queda como en el hecho oficial y la historia ya no es contar lo que ha pasado en cada país, sino también por qué eso ha pasado y cómo se conecta con el mundo y los problemas que tenemos hoy. Entonces, teóricamente empieza a no tener sentido enseñar ciencias sociales de esa manera y, a nivel práctico, no sé hasta qué puntosu perspectiva de formación no sería tan coherente con las necesidades de la sociedad, es decir, si yo quisiera formar a un chico para que sea un buen ciudadano que cuide a sus compañeros, que los respete y no les explico el alcance de los DDHH en el reconocimiento de todos como sujetos de derechos pierde sentido porque no se puede quedar todo en la mera trasmisión de valores y comportamientos, también debe trascender a los problemas sociales y las posibles soluciones que tenemos que enfrentar.

Nótese como éste testimonio es coincidente con otros ya citados respecto a que la EDH deberá contribuir a la transformación de los métodos convencionales usados por la escuela normalizadora, tan arraigados en las instituciones escolares, en tanto su perspectiva no puede quedar atrapada en la lógica de la reproducción y la descontextualización; por el contrario, se insiste en la relación de los contenidos que enseña la escuela en ciencias sociales con los problemas del contexto, como una manera de conocerlos y comprenderlos para orientar la acción política y ciudadana; funciones que se asignan y demandan permanentemente al profesor/a del área de ciencias sociales.

No deja de sorprender la convicción de éstos profesores/as en formación, respecto a las posibilidades políticas y de transformación que esperan cumplir en su futuro rol como profesores de ciencias sociales, muy a pesar de que son conscientes de las profundas limitaciones que tienen las instituciones educativas para enfrentar un proceso de transformación pedagógica, especialmente en sus métodos de enseñanza, y de las dificultades para asumir y encarar a las/os estudiantes como sujetos de derechos, tal y como se señaló en páginas anteriores. Quizás por ello señalan con tanta vehemencia los peligros de seguir profundizando una formación de profesores sin el sustento ético y político de los DDHH.

Esta convicción bien podría conectarse con lo que Siede (2013) ha denominado “amor político”, concepto que desvela esa profunda creencia que tenemos algunos profesores respecto a que nuestro acto educativo es y debe ser un acto profundamente político:

> Por mi parte creo que la tarea de un educador se funda en este "amor político", que es amor a la humanidad del otro, que incluye amor a la dignidad del sujeto y al valor del mundo. Quien elige enseñar, sólo puede sostener su tarea si mantiene abierta la convicción de que vale la pena conocer el mundo y que cada niño es merecedor de ese legado; así como también si sostiene la idea de que el mundo puede ser mejor de lo que ha sido y esa transformación no está en sus manos, pero sí está en sus manos dar herramientas para que otros construyan. No es un amor personal, sostenido en el vínculo primario con cada alumno, sino un amor que siempre mantiene el sentido del vínculo secundario, donde el docente no es amigo o una madre, sino el responsable de generar proyectos a partir de roles diferenciados con intereses comunes. Es un amor que se parece mucho a la justicia. (Siede, 2013, p. 246)

Teniendo en cuenta esta perspectiva es importante reconocer en las narraciones de quienes se preparan para ser profesores/as de ciencias sociales en las instituciones escolares, que gran parte de sus deseos y expectativas se encuentran enfocadas en las posibilidades que representa la educación como opción de cambio. Esta perspectiva se amplía aún más cuando se trata de los profesores/as de ciencias sociales, porque en el imaginario social se encuentra instalada la idea de que ellos son sujetos críticos, que tienen ideas de izquierda, que conocen los problemas sociales, que participan de diversos procesos organizativos, entre otras miradas. Este imaginario social, presente en sus testimonios, actúa como una pieza efectiva de control, que dispone de antemano su rol como profesor/a de ciencias sociales que se profundiza cuando éste entra en contacto con propuestas de EDH y se conecta con el análisis de problemas sociales que impactan el respeto y garantía de los derechos, frente a lo cual se espera que el/la profesor/a reaccione con propuestas de generación de acciones y proyectos educativos.

Hasta aquí hemos conocido algunas de las implicaciones que tendría para el ejercicio de la enseñanza de las ciencias sociales el hecho de que los profesores en formación no conozcan y comprendan los DDHH en su etapa de formación. Ahora detallemos, desde la perspectiva de los profesores/as universitarios y desde los mismos profesores en formación, cómo se imaginan el desempeño profesional de los futuros profesores/as de esta área del conocimiento escolar, cuando en su proceso formativo se incorpora la enseñanza de los DDHH.

3.1.3 Implicaciones que se vislumbran para la enseñanza de las ciencias sociales cuando los profesores/as universitarios y las/os estudiantes de licenciatura *sí han conocidoy promovido* los DDHH durante su etapa formativa[41].

El conocimiento de los DDHH, como se ha advertido a lo largo de este estudio, implica un saber y una postura que va mucho más allá del dominio conceptual, jurídico y procedimental que demanda este campo del saber. Conocer los DDHH y asumirlos en la vida personal y colectiva requiere, además, adoptar una serie de posturas cognitivas, éticas y políticas que tienen que ver con la defensa de la vida y con el respeto a esas diversas formas de vida, es decir, los DDHH implican conocimiento, actitud, disposición y acción.

Esta perspectiva es asumida y reconocida por las/os docentes en formación cuando en sus narrativas sostienen que *los derechos humanos son un estilo de vida,* por lo tanto, su conocimiento se traslada al plano de las relaciones interpersonales que asume el docente cotidianamente, cuando en el marco de sus responsabilidades profesionales en distintos escenarios educativos encuentra que no puede pasar de incognito ante casos de injusticia y vulneración a los DDHH de las personas con las que trabaja regularmente.

En ese sentido, hemos encontrado una serie de narraciones que anticipan las ventajas que representa, para los profesores/as universitarios y en formación, conocer y comprender los DDHH, así como las ventajas que esto traería a sus prácticas educativas. Una de esas ventajas tiene que ver con la sensibilidad social que adquiere el profesor cuando se enfrenta a la experiencia educativa y en ella es capaz de reconocer diferentes situaciones que afectan la dignidad de sus estudiantes y colegas, así como la capacidad de comprometerse con la búsqueda de alternativas que ayuden a consolidar una cultura de respeto y garantía a los derechos fundamentales de las personas. Veamos lo que desvelan sus testimonios:

Jenny (10º semestre, UD)

[41]Para explicar y fundamentar los hallazgos que se presentan en este apartado, acudimos a las narraciones y testimonios ofrecidos por los principales protagonistas de éste estudio: las/os profesores universitarios de las dos licenciaturas en ciencias sociales y las/os profesores en formación que participan de dichos programas.

A mi modo de ver, creo que sería lo contrario de lo que dije si no los conociera [los DDHH], cuando dije que sería un docente mecanicista e individualista, para mí [al conocerlos] sería una persona más humana en relación al contacto con sus estudiantes, me preocuparía más porque los contenidos de las ciencias sociales fueran más cercanos a los estudiantes y me preocuparía más por su bienestar. Entendería que el estudiante que está en la clase trae consigo una historia y unos problemas; por lo tanto, tendría un contacto más afectivo y sentimental con su comunidad de trabajo. […] no me imagino a ese docente dictando una cátedra de derechos humanos llena de contenidos, pero si me la imagino diariamente en su práctica profesional, actuando y peleando para no dejarse vulnerar sus derechos ni el de sus estudiantes.

Andrea (8º semestre, UD)

[…] me la imagino una persona más humanizada, precisamente porque entiende lo que es ser un ser humano. Entendería muy bien qué son los derechos humanos y esperaría que sepa cómo llevarlos a la práctica, porque no sólo se dedicaría a divulgarlos o, a que sus estudiantes se los memorice. La ventaja que tenemos es que los licenciados en ciencias sociales de la [universidad] Distrital no recibimos las asignaturas desligadas del contexto, de la realidad, nos ha tocado ir a trabajar en comunidades e instituciones no formales y, eso es muy importante, porque la mayoría de esas comunidades tienen personas que han sido vulneradas en sus derechos o están en alguna situación de vulnerabilidad y, conocer esas situaciones nos permite, nosolamente, llenarlos de conocimientos teóricos sobre un tema específico, sino también enfrentar de manera práctica qué hacer o cómo actuar cuando se presentan esas situaciones de vulnerabilidad. Por lo tanto, eso se daría porque hemos tenido distintas formas de lograr esa sensibilización sobre la importancia de los DDHH.

Diego (Profesor UD, Campo de formación:Pedagógico)

[…] creo que estaría dotado de diferentes herramientas a diferentes niveles. Primero, no solo tener esa sensibilidad social que lo habilita para sentir el dolor ajeno de las personas que han sido atropelladas en sus derechos, sino que su formación le daría las herramientas conceptuales y técnicas para saber, en este contexto y en esta sociedad, qué es posible hacer, a qué instancias, instituciones, organizaciones y personas acudir para informarse mejor y tramitar los casos que tengan que ver con la violación de algunos derechos fundamentales de las personas; además, podría desarrollar también herramientas pedagógicas para tramitar conflictos en su aula de clase y enseñarlas a sus futuros estudiantes. Por eso hablaría de un nivel humano de sensibilidad, de un nivel técnico de conocimiento respecto de las instituciones u organizaciones que defienden los derechos humanos, y un nivel pedagógico para poder aplicarlos en el aula de clase.

Jorge (Profesor UPN, Campo de formación: Pedagógico)

Por una parte creo que sería un licenciado [profesor] que tiene una capacidad de descentrarse de su postura, porque las reflexiones sobre los derechos humanos, cuando éstos ya se han conocido y comprendido, exigen que usted se pueda poner en diálogo con otras posiciones políticas u otras

> posiciones sobre el mundo y la sociedad. Entonces, un licenciado tendría esa capacidad, si lo ha logrado comprender; por otro lado, se pueden dilucidar temas como la diversidad de posiciones y opiniones, que eso en el escenario escolar de los licenciados es muy valioso, por ejemplo, yo discuto mucho con mis estudiantes cuando les digo que la educación no es una tribuna política o un lugar de adoctrinamiento ideológico, pero que sí es un escenario de discusión de lo político y lo ideológico, ahí, entonces, surgen entre ellos distintas posiciones que tienen un lugar de discusión fuerte. Yo a veces utilizo una frase fuerte en las clases con ellos, cuando las discusiones se ponen muy acaloradas y, eso pasa bastante, cuando abordamos temas relacionados que involucran sus posiciones políticas, entonces yo les digo: ustedes tienen dos opciones, la guerra o a la educación y, me parece que la educación es la opción más larga, la más difícil, pero puede ser la opción menos tortuosa de la que ya hemos tenido, que ha sido la guerra; entonces ustedes deciden, si quieren un fusil o quieren utilizar la educación para cambiar el mundo, entonces un licenciado entiende que su labor no es solamente enseñar disciplinas y conceptos referidos a las ciencias sociales, sino que su función es intervenir en el mundo a partir de una posición personal. Lo otro, si es un estudiante que ha entendido los temas y se ha compenetrado con ellos, seguramente tendrá en el desarrollo de su práctica profesional trabajos referidos con las temáticas de los derechos humanos, entonces, tendrá proyectos trasversales, tendrá prácticas vinculadas con análisis de la coyuntura, donde relacione lo que ha aprendido en la universidad con los problemas del contexto inmediato de sus estudiantes, porque el análisis de los derechos humanos no solamente lo exige, sino que uno llega a ellos a través del análisis de los problemas sociales.

Resulta muy importante para este estudio que profesores/as universitarios y en formación coincidan en que los DDHH ayudarían al futuro docente a volverse más sensible con los problemas de sus estudiantes y, en general, con los problemas de los demás. Si el conocimiento de los DDHH puede forjar en el futuro profesor/a de ciencias sociales un perfil más humano, más comprometido con la realidad de sus estudiantes, entonces, se entiende que dicho conocimiento desborda los intereses meramente académicos y procedimentales de este saber, y se instalan en el campo de la necesidades y relaciones vitales, para hacer de la enseñanza de las ciencias sociales un acto pedagógico con rostro afectivo, crítico y humano, toda vez que no desconoce al sujeto de la escuela en su condición de ser social e histórico, por tanto, asume que es un sujeto permeado y afectado por la conflictividad política y cultural que caracteriza a las instituciones escolares de este tiempo, en la que se espera que la escuela y sus profesores doten de herramientas a las/os estudiantes para entender y enfrentar las contingencias que los limitan en el reconocimiento y disfrute de sus derechos.

Sin embargo, no podemos olvidar que las expectativas que la comunidad educativa guarda sobre los profesores/as de ciencias sociales, y más si éste es conocedor de los DDHH, desborda también sus propias capacidades, en tanto ellas/os son producto de una sociedad, de un sistema educativo, de una conflictividad social, que a pesar de sus capacidades y deseos, los configura, los potencia y los limita en sus posibilidades como sujetos pedagógicos. Así lo advierte Castillo (2002) en un estudio sobre las/os profesores de ciencias sociales en ejercicio:

> […] los maestros de Ciencias Sociales presentan características del país en el que habitan. Son, por su formación profesional, actores con sentimientos y cuestionamientos sociales, preguntándose por los problemas de la compleja sociedad colombiana. Pero a la vez, son muestra de esa compleja e histórica sociedad. Esto significa que en la multitud de imaginarios construidos sobre el papel del maestro en la sociedad, los maestros de Ciencias Sociales se encuentran en una disyuntiva paradójica. Asumen la función socialmente dada desde la Universidad y en su socialización profesional, de promotores de los asuntos sociales, de la democracia, la ciudadanía, el valor de la nación y la identidad nacional, entre otras funciones. En sus colegios se encargan de organizar las elecciones y conformación de personeros, consejos estudiantiles, para mencionar sólo algunas actividades. Se consideran líderes preocupados por el bienestar común. Sin embargo, a la vez, son sujetos inmersos en una realidad construida históricamente. Participan de los vicios y virtudes de la sociedad colombiana. Son, en pocas palabras, sujetos construidos históricamente. (Cortés, 2002, pp. 77-78)

Esta referencia nos recuerda que el profesor/a de ciencias sociales es construido socialmente desde muchos lugares, uno de ellos, indudablemente, es la universidad, la cual los dota de unos saberes, unos discursos, unas posturas y les demanda una función social y política en su quehacer profesional. Dentro de esas demandas, los DDHH aparecen como una exigencia de dominio, pues la institución en la que trabajará luego no se pregunta si fue formado o no en DDHH, da por entendido que por ser profesor del área de ciencias sociales los conoce y los maneja, especialmente en las dos últimas décadas con los cambios que introdujo al sistema educativo la Constitución Política Nacional de 1991, la Ley General de Educación de 1994, por citar sólo dos de las más importantes marcos normativos, los cuales le asignaron a las instituciones educativas cumplir un papel más destacado en la formación de las/os estudiantes en temas relacionados con la participación democrática, la resolución de los conflictos, el cuidado y protección del medio ambiente, la promoción y respeto de

los DDHH, y, más recientemente, la Cátedra de la paz, a partir de actuales negociones entre el Gobierno Nacional y un sector del movimiento guerrillero.[42]

Ante este panorama es viable, entonces, advertir que dicha exigencia, que proviene desde distintos órdenes normativos, políticos, pedagógicos y culturales, debería ser leída e interpretada por las facultades de educación que se encargan de la formación de profesores, incluidos los de ciencias sociales, para incorporar en los planes de formación el estudio y comprensión de los DDHH, como una manera de anticiparse a las exigencias académicas y políticas del medio escolar y otros ámbitos de educación no formal que se han instalado en la sociedad, de ahí la importancia de entender, en la narrativa de los profesores universitarios, que la función del profesor de sociales no solo se limita a la enseñanza de conceptos y asignaturas para el conocimiento del mundo social, sino que además su función es generar ideas y proyectos para intervenir en el mundo, para lo cual, afirman ellas/os, los DDHH son una importante herramienta. Los testimonios que vienen a continuación, así lo confirman:

Jairo (9º semestre, UD)

Me imagino la enseñanza de las ciencias sociales como una auténtica educación. Soy de los que cree que la educación no debe quedarse solo en el carácter formal, debe pensarse en el carácter de ayudar liberar y dignificar a las personas, incluido el maestro. Pienso que si un profesor ha sido formado en DDHH debe incentivar a que el estudiante, por medio de espacios de debate, de confrontación, de reflexión, de experiencias, pueda comprender el sentido de los DDHH como una herramienta necesaria para la dignificación de los sujetos. Además, si el profesor tiene interés en formar a sus estudiantes como sujetos políticos, entonces, él deberá dignificarse y liberarse a través de la práctica y vivencia de los DDHH,

[42]El Decreto No. 1038 de 2015 que reglamenta la Cátedra de la Paz, establece en su artículo 2: Objetivos. La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados enla Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la paz contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas:
a) Cultura de la paz: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.
b) Educación para la paz se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario.
c) Desarrollo sostenible: se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 99 de 1993.

porque si no existe eso (me perdonan la expresión), cualquier intento es un "pajazo mental" [se refiere a un autoengaño].

Wilson (Profesor UPN, Campo de formación: Pedagógico)

Más que imaginarme como sería la enseñanza, lo hablo desde la experiencia, ósea desde el trabajo pedagógico que hemos hecho con algunas estudiantes en colegios. En primer lugar, observo que es muy difícil en varios aspectos, el primero de ellos sería con las estructuras curriculares, para ellas y para mí no fue fácil mostrar que varios de los contenidos que tenían establecidos para ese curso tenían relación con los DDHH, eso nos implicó mostrar que se podían articular a partir del contexto colombiano las luchas de reivindicación por parte de movimientos y organizaciones, etc. Eso fue un trabajo difícil, sobre todo cuando escuchamos a los estudiantes decir: *"esto de los Derechos humanos qué tiene que ver con nosotros"*, lo cual nos llevó a pensar que el asunto de los DDHH no se puede abordar como un contenido más, sino como un asunto que nos implica a todos, algo que tiene que ver con lo que vivimos en el barrio, con lo que vivimos en la misma escuela; con lo que vivimos en la familia. Esto fue el otro asunto complicado, es decir, lograr que los estudiantes dijeran que "esto de los DDHH si tiene que ver con todos nosotros, por ejemplo, cuando sucede en el barrio el fenómeno de la limpieza social [asesinatos nocturnos selectivos a jóvenes en los barrios], o cuando tenemos un enfrentamiento con la policía". Otra forma de mostrar que los DDHH tienen que ver con nosotros fue presentar las organizaciones que trabajan con los DDHH, porque eso nos implicó llevar personas (allá a la escuela) que trabajan por los DDHH, que hablaran con los estudiantes, que presentaran sus experiencias. Esto a los muchachos les parecía algo muy extraño, que alguien hable de derechos humanos, que diga que trabaja en derechos humanos, que viva para defenderlos, aun a pesar de su propia seguridad. Esto fue muy importante para ellos porque les permitió a los muchachos reflexionar sobre el ejercicio de esa persona que trabaja los derechos, hasta el punto que comentaran "*esta persona, que es común y corriente hace este trabajo, pues nosotros podemos hacer algo en el colegio*". Hasta ahí se logró con la práctica pedagógica, pero créeme que no es nada fácil este asunto de la enseñanza de los derechos humanos en las escuelas.

Estos testimonios destacan que en la EDH no es suficiente con lograr su incorporación como contenido básico dentro de los planes de estudios, si la manera en que se enseñan, en los programas de formación de profesores, no involucra componentes de orden actitudinal y vivencial, es decir, se requiere que sean concebidos como una práctica educativa que se basa en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción, lo cual implica el desarrollo de capacidades, tantos en profesores como en estudiantes, así como el uso de herramientas que hagan efectivo su uso en situaciones de riesgo y vulneración. Obviamente, no se trata de una formación basada exclusivamente en la experiencia de

promoción y defensa, sino también en la articulación con el dominio de las teorías y conceptos que le dan sentido a la propuesta ético-política de los DDHH.

El otro asunto que llama la atención de estos testimonios tiene que ver con las dificultades que los actores del estudio proyectan que enfrentará el futuro profesor/a con las estructuras curriculares y con la manera como se concibe la enseñanza en las instituciones escolares, pues tal y como lo presenta el profesor Wilson, no es tan fácil que se las directivas escolares abran los espacios y tiempos escolares para la enseñanza de los DDHH y no es tan fácil convencer y mostrar que desde los contenidos habituales de las ciencias sociales y otras área del saber, se puede abordar contenidos y problemas que tienen relación con directa o indirectamente con los DDHH desde una perspectiva transversal, aún a pesar de las innumerables exigencias normativas para su enseñanza.

Estas dificultades demandan de las licenciaturas en ciencias sociales una preparación específica en diseños curriculares flexibles que permita la inclusión de los DDHH en las áreas obligatorias y fundamentales que rigen la educación básica y media en Colombia, dado que el futuro profesor/a se desempeñará en contextos comunitarios e institucionales donde la garantía de los DDHH se enfrenta a una serie de obstáculos que impiden su reconocimiento y respeto, especialmente a los niños, las niñas y los adolescentes. De ahí la importancia de que el licenciado/a en ciencias sociales se encuentre en capacidad de diseñar y ejecutar propuestas curriculares que respondan a las exigencias y necesidades de las comunidades educativas en las que ejercerá su función pedagógica, es decir, currículos que puedan ser asumidos con criterios de flexibilidad y practicidad, de manera que los tiempos escolares no desatiendan necesidades formativas vitales como las que representa el conocimiento y defensa de los DDHH. En ese sentido, afirma Magendzo (2005, p. 89) "Diseñar y elaborar el currículum, en especial referido a derechos humanos, requiere 'negociar saberes', sin claudicar en principios irrenunciables, buscar consensos en la diferencias, tarea que como todos sabemos no es del todo simple, ya que está de por medio el poder y el control sobre el conocimiento."

Cabe destacar, sin embargo, que tanto los profesores/as universitarios como los profesores/as en formación han anticipado algunas ventajas y dificultades que representaría para la labor pedagógica de los profesores de ciencias sociales el hecho de ser formados en el conocimiento y práctica de los DDHH. Una de esas imágenes más representativas se encuentra asociada a la capacidad de sentir los problemas que afectan y limitan el reconocimiento de los derechos, en especial los de sus estudiantes, pues los DDHH se asumen también como una herramienta que sirve para dignificar a las personas, así como al mismo profesor/a, quien a través de la práctica y vivencia de los derechos, debe trabajar en una triple función de dignificación: la personal, las de sus estudiantes y la de las personas que se involucran desde el ámbito comunitario con las actividades educativas que adelanta la institución educativa.

Ahora bien, no se trata de imaginar y proyectar un profesor/a de ciencias sociales como una especie de mesías salvador que con la vara mágica de los DDHH todo lo podrá resolver. Se trata de reconocer en la función pedagógica, ética y política que cumplen éstos futuros docentes, una labor de acompañamiento al desarrollo de construcción de saberes, posturas y proyectos que tengan incidencia en la transformación de las prácticas sociales que nos disminuyen en nuestra condición como sujetos merecedores de respeto y dignidad, o como bien lo sugiere Siede al referirse a los desafíos que enfrenta la EDH en el siglo XXI:

> Los cambios actuales en el horizonte cultural sobre el cual se proyectan las vidas de las personas generan nuevas condiciones para los procesos de subjetivación y de socialización. ¿Qué desafíos enfrenta, entonces, la educación del siglo XXI con respecto a los derechos humanos? Quizás su primer desafío sea trascender la enunciación meramente moral, centrada en aspectos actitudinales y relacionales, hacia una repolitización del currículo que promueva el conocimiento de la realidad social y la construcción de criterios de actuación en ella. (Siede, 2013, p. 152)

En los testimonios que se presentan a continuación, se pueden rastrear algunos de esos desafíos por parte de los profesores/as en formación, en los cuales la pregunta por el conocimiento de la realidad se vuelve un imperativo epistemológico, pedagógico y político para actuar en ella, especialmente cuando se trata de entender las causas de la vulneración a los DDHH.

Karen (9º semestre, UPN)

[…] cada contenido que uno pueda enseñar o que uno pueda aprender en cada disciplina, en mi opinión, necesariamente tiene que relacionarlos con las condiciones de vida de las personas y de la realidad en que viven. Por ejemplo, si voy a trabajar a un colegio privado en el norte de la ciudad y llego a explicarles a los estudiantes que el país está vuelto una nada, pues no me lo van a entender porque su condición de vida es muy diferente a la condición social de los estratos socioeconómicos bajos, por lo tanto su actitud sería de total indiferencia y mirarán más sus celulares que a uno como profesora; pero si uno trata de involucrar desde su condición social como personas, dónde viven, con quién conviven, cuáles son sus intereses, sus necesidades, entonces ellos desde su lugar se pueden interesar y ahí si presentar la situación social y política del país, tratando de que ellos descubran que no todo está bien y que no todo es como lo pintan los medios de comunicación. La otra situación sería trabajar con los chicos de la zona de Cazucá, necesariamente con ellos hay que explicarles que esa situación tan dura en que viven puede tener alguna solución, mediante acciones pedagógicas que fortalezcan proyectos de participación ciudadana, acudiendo a organismos de defensa de los derechos humanos, aprendiendo a usar distintos mecanismos de protección, etc. Entonces, para mí el profesor de ciencias sociales tiene que conocer la realidad y saber dónde de esta parado, para poder actuar y plantear alternativas, pues para eso fue que se preparó, y si conoció los DDHH mucho mejor porque tendrá más herramientas para actuar en esa realidad, donde le tocará ejercer su profesión.

Cristian (9º semestre, UPN)

Creo que los derechos humanos están inmersos en el diario vivir, y las ciencias sociales son una herramienta para entender lo que pasa en esa realidad cotidiana de los seres humanos. Considero que el docente que logre identificar y comprender los derechos humanos en la universidad los puede enseñar de manera más adecuada, porque podría relacionarlos más fácilmente con los temas que enseñan en la escuela, independientemente de cuál sea esa temática. Si el tema es la Segunda Guerra Mundial, si es el descubrimiento de una isla en el punto más remoto del Atlántico; o si es el problema de distribución de las tierras en Brasil o en Colombia, siempre va a relacionarlos con la cuestión de los derechos humanos, porque de antemano sabe que son una herramienta fundamental para la organización social y para fortalecer el tejido social.

Javier (Profesor UD, campo de formación: ético-político y de innovación e investigación)

[…] en este momento el programa de la licenciatura en ciencias sociales, en su estructura curricular, se plantea como eje que los estudiantes comprendan el mundo social, lo cual sería complementario a la Educación en Derechos Humanos, porque no se trata de comprender el mundo social sino también de actuar en él, es decir, poder conocer las coordenadas del mundo histórico y social, pero también ayudar a generar nuevas formas de sociedad política, nuevas formas de sociabilidad y de comunicación, para reconstruir la sociedad. En ese sentido, le cabe muy bien a un programa como el nuestro pensar qué papel pueden cumplir los derechos humanos en la formación de profesores y, cómo estos le ayudarían al futuro licenciado a comprender la realidad social y actuar sobre ella, de igual manera, actuar también en los

colegios, porque no se trata de enseñarle a los chicos cómo ser solidarios, sino como yo mismo genero prácticas solidarias, prácticas de respeto al otro que es radicalmente diferente. Es ahí donde yo encuentro que podría darse una práctica formativa diferente.

Frank (Profesor UD, Campo de formación: Científico e Investigativo)

[…] en estos tiempos el neoliberalismo ha desmontado, incluso, las prioridades del Estado de Derecho y del acceso a la ciudadanía, hay una negación sistemática de derechos, la gente no sabe que tiene derechos, por lo tanto la formación en ciencias sociales es la posibilidad de que los futuros profesores tengan la posibilidad de entender, que aprender ciencias sociales, no solamente es aprender contenidos, es mucho más que eso, es la posibilidad de pensarse como un sujeto que asume la ciudadanía como un ejercicio de autonomía y de responsabilidad, de exigibilidad y de historicidad, que no solamente lo dan los derechos humanos, ese enfoque puede fortalecer la idea de que efectivamente no se trata de dictar cosas sino de potenciar habilidades en los sujetos en formación, para que la gente tenga la capacidad de completar su propia formación como un ciudadano consciente que participa del juego democrático.

Obsérvese como los profesores/as en formación y profesores/as universitarios encuentran en la enseñanza de las ciencias sociales una ligazón con el conocimiento de los DDHH, pues en palabras de Javier *conocer y comprender el mundo social es complementario a la EDH.*Por lo tanto, ese conocimiento de la realidad es subsidiario de la posibilidad que tienen profesores/as y estudiantes de actuar en ella y plantear alternativas que incidan en el fortalecimiento del tejido social, esto es, contar con una comunidad educativa informada, sensibilizada y con capacidad de respuesta ante los factores de contingencia que hacen evidentes las restricciones a los DDHH.

Este aspecto resulta importante, en tanto la referencia al conocimiento de los DDHH no solamente implica apropiar un discurso conceptual, jurídico y político, también demanda un estilo de vida que compromete el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los profesores /as de ciencias sociales, toda vez que se insiste en que la EDH implica un ejercicio político y ético constante, en el sentido de hacerlos visibles a través del estilo de vida que asumimos para ser profesores/as, tal y como lo demanda uno de los entrevistados cuando sostiene que "[...] no se trata de enseñarle a los chicos cómo ser solidarios, sino como yo mismo genero prácticas solidarias[…].

Desde esta perspectiva, el binomio ciencias sociales - DDHH deviene en una relación complementaria interesante, en la idea de que comprender la realidad es una manera de comprometerse con ella y, para eso los DDHH son una opción ética y política que trabaja en la potenciación de habilidades ciudadanas por parte de las/os estudiantes en las instituciones escolares, no sólo desde el punto de vista individual, también desde el punto de vista colectivo, con la intención de contribuir al fortalecimiento de las organizaciones sociales que trabajan en recuperación de tejidos sociales más críticos, respetuosos y solidarios con los demás. Este sentir lo expresa muy bien una educadora en DDHH desde el IIDH:

> Para ser educadores en derechos humanos y en democracia no basta que tengamos ideas claras o conocimientos teóricos sobre estos temas, es fundamental cumplir con una serie de condiciones indispensables que son, entre otras: el sentirnos afectivamente convencidos de su decisiva utilidad para la construcción de una sociedad más humana; que nos comprometamos afectivamente tanto en el proyecto de sociedad que queremos construir como con las personas con las que trabajamos; que creamos en su impacto transformador en la vida de las personas; que tengamos fe en que los seres humanos, hasta el último día de nuestras vidas, podemos cambiar, podemos ser mejores personas, mejores sujetos, mejores humanos (Mujica, 2000, p. 4)

A partir de esta reflexión, bien podrían los programas de formación de profesores en ciencias sociales argumentar que su propósito no es la formación en/para los DDHH, sin embargo, tal y como lo hemos observado a lo largo de este estudio, los contenidos y problemas asociados a esta temática son una constante a lo largo del proceso formativo de los licenciados/as, así como en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Adicionalmente, no es fácil escapar a ellos, en tanto el contexto escolar y social exige permanentemente por parte de los profesores/as, particularmente los de ciencias sociales, encararlos a partir de procesos prevención, denuncia o reivindicación, según las circunstancias y disposiciones éticas y políticas de cada centro educativo y de cada profesor/a.

Estos aspectos ponen en tensión el que-hacer pedagógico de los profesores/as en formación, en el entendido que existe una tradición identitaria de los profesores de ciencias sociales en Colombia, que los vincula y conecta con los asuntos relacionados con la política, la democracia, el conflicto armado, la paz, y un sinnúmero de problemáticas asociadas al campo de las ciencias sociales y de los DDHH. Fuera de esto, existen nuevos enfoques epistemológicos, pedagógicos y didácticos (Wallerstein, 1999; Santos, 2005; Ruíz y Prada,

2012, entre otros) que trazan nuevos horizontes y rumbos para la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto reivindican la construcción del saber social, a partir de la valoración de los saberes locales, la interdisciplinariedad, la memoria, la subjetividad, la literatura, entre otros; con lo cual, se forja una personalidad pedagógica cercana a la relación sujeto-ciencias sociales-realidad-problemas sociales. Veamos otros testimonios acerca de dicha relación:

Oscar (9º semestre, UD)

> Creo que me lo imagino [al profesor de ciencias sociales] más allá del aula, más allá de la institución, ligado a procesos organizativos con la comunidad, fuera de ese espectro de su horario laboral y no solamente metido en su comunidad educativa en la que se desenvuelve como decente, sino en la comunidad en la cual vive cotidianamente, generando procesos de formación, de reflexión y de reivindicación de los derechos humanos.

Cindy (10º semestre, UPN)

> Me parecería una experiencia interesante, me parece que uno problematizando los derechos humanos puede problematizar un sinfín de cosas, por ejemplo, la estructura del Estado, la historia, esa transversalidad que tienen los derechos humanos pueden servir para problematizar todos los contenidos que en este momento son explícitos, puede servir como una categoría histórica, puede problematizar cómo ha venido cambiando la concepción de ser humano a lo largo de la historia, a nivel geográfico también, porque se puede analizar un territorio específico entorno a los intereses que hay allí y cómo se mueven a partir de ellos, la situación de las comunidades y de las personas, el tema de la institucionalidad, si se hiciera un trabajo de promoción en derechos humanos muy amplio creo que las herramientas serían mucho mayores para llegar a problematizar todos los contenidos que se dan en el aula y en las instituciones escolares.

Los testimonios presentados y analizados, hasta el momento en este acápite, dan cuenta del interés manifiesto que profesores universitarios y en formación asumen respecto al conocimiento de los DDHH en los programas de formación de profesores. Sin embargo, no deja de sorprender que tanta aceptación no encuentre un lugar de cuestionamiento a las posibilidades reales que tendría la inclusión de los DDHH en los planes de estudio que orientan la formación de profesionales que se dedicaran a la enseñanza de las ciencias sociales, sin poner en discusión los enfoques formativos que el Estado le impone a las facultades de educación e, incluso, el tipo de conocimientos con que cuentan los profesores/as universitarios para encarar diversas experiencias de EDH.

Se asume que los DDHH *per se* son importantes y necesarios para el afianzamiento de la convivencia y el respeto de las personas. Dicha importancia se acrecienta cuando se relaciona con la formación de profesoras/es, pues ellos tienen a cargo gran parte de la responsabilidad de la formación ciudadana y política de niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas, quizás por esa carga de responsabilidad, ninguno de las/os entrevistados se atreve a dudar de la importancia de estos atributos humanitarios en la formación de profesores, así como del papel que ellos representan en una sociedad signada por múltiples violencias, entre las que sobresale la violencia política y armada protagonizada por el Estado, los grupos insurgentes y los grupos paramilitares.

En cuanto a las dificultades que enfrenta la EDH para implementarse en diferentes ámbitos de la educación, este estudio ya ha señalado algunos obstáculos que se presentan en las instituciones escolares, pero poco se ha mencionado las dificultades que se encuentran en las facultades de educación para asumir de manera sistemática la formación en DDHH por parte de los futuros profesores/as. Uno de los problemas que más podría restringir la inclusión de los DDHH en los programas de formación de profesoras/es tiene que ver con la persistencia de enfoques que se han sucedido históricamente como consecuencia del control que ejercen los estados sobre las políticas de formación docente; ese control selecciona e impone a los profesores/as en formación y en ejercicio, una serie de concepciones que son afines a intereses emplazados por el mercado a las políticas educativas, léase por ejemplo el dominio de una segunda lengua (preferiblemente el inglés), el uso de las tecnologías de la información y comunicación, la formación para el emprendimiento, entre otras. Sin embargo, cuando organismos multilaterales como la ONU demandan, por ejemplo la enseñanza de los DDHH o la educación para el uso responsable de recursos naturales finitos, estas exigencias vitales y urgentes no cuentan con el reconocimiento que se requiere para su inclusión y desarrollo en los diferentes programas curriculares y, que por tanto, conservan rasgos característicos en la tradición formativa de este grupo de profesionales.

Más allá de querer señalar cuál o cuáles enfoques de formación de profesores/as es el más pertinente para acoger la EDH, si es pertinente señalar que los programas en Colombia se debaten en un marco de tensión que oscila entre la visión planteada por el Estado y las

visiones que se conjugan en la construcción cotidiana de las/os profesores universitarios que trabajamos en las facultades de educación. Sin el ánimo de ser esquemático y querer cerrar la discusión, bien podría señalarse que los enfoques de formación de profesores propuestos por el Estado se enmarcan en lo que Diker y Terigi (2008) han denominado tradición academicista, enfoque técnico-academicista o tradición eficientista. Veamos a lo que se refieren:

> **La tradición academicista:**Este enfoque de la docencia y de la formación pone el acento en que lo esencial en la formación y la acción de los docentes es que éstos conozcan sólidamente la asignatura que enseñan. Para esta tradición "la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes" (Davini, 1995). Esta tradición académica, presente desde los inicios desde la institucionalización de la formación docente, "ha tenido un rebrote en nuestro medio en los últimos tiempos, alrededor del debate sobre el vaciamiento de contenidos de la escuela, sobre su atraso relativo en cuanto a los saberes 'socialmente significativos' que deberían incorporarse a aquélla" (Davini, 1995) […] Tradicionalmente arraigada en la formación docente para la escuela, la priorización de contenidos ha llegado a construir un discurso hegemónico para la formación de los docentes de todos los niveles. (Diker y Terigi, 2008, pp. 114-115)
>
> **El enfoque técnico-academicista o tradición eficientista**: Esta tradición establece una clara distinción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, y entiende al segundo como una aplicación del primero. Desde esta perspectiva, según la aguda caracterización que de ella ha realizado Pérez Gómez, "el práctico, el docente, no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales, aquellas que se requieren para la ejecución correcta del guion diseñado desde fuera. […] El conocimiento experto no tiene por qué residir en el agente práctico, docente, sino en el sistema en su conjunto" (Pérez Gómez, 1993). El impacto de esta tradición sobre las prácticas y la formación ha sido enorme: temas como el control del aprendizaje y la evaluación objetiva del rendimiento; recursos institucionales como lamicroenseñanza, la instrucción programada y la enseñanza audiovisual, y sobre todo lo que Davini ha llamado el "furor planificador" apoyaron en su momento toda una nueva lógica de la escuela, del accionar docente y de la formación. (Diker y Terigi, 2008, pp. 115-116)

Si bien cualquier selección de enfoque resulta problemática para encajar la formación de profesores, pues la misma es compleja y diversa, no podemos negar que desde las políticas educativas ha existido una complacencia por estas dos tradiciones, sin negar que existan otras que han incidido de diferentes maneras en las facultades de educación. Al respecto, La Resolución No. 02041 del 03 de febrero de 2016 "Por la cual se establecen las

características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado", expedida recientemente por el Ministerio de Educación Nacional, Establece en su artículo 2, numeral 2, lo siguiente:

> ***2. Contenidos curriculares y competencias del educador.*** La institución de educación diseñará sus currículos de los programas de Licenciatura asegurando que sus egresados una vez estén en el ejercicio de su profesión como licenciados, tengan la capacidad de garantizar la pertinencia y el logro de los procesos educativos a partir de la apropiación de los Estándares Básicos de Competencias, lineamientos curriculares y referentes de calidad, con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para esto, el programa debe incluir formación en pedagogía, didáctica de los saberes escolares, formación disciplinar e investigativa tanto pedagógica como en el saber específico.

Según las características establecidas por esta resolución, un profesor/a estará en capacidad de garantizar el logro de los procesos educativos si apropia muy bien las normas técnicas curriculares establecidas por el MEN, es decir, las facultades de educación deben garantizar la formación de un docente eficiente, en palabras de Pérez Gómez, un "agente práctico", léase un profesor/a competente porque conoce y aplica muy bien las orientaciones curriculares emanadas de las políticas educativas. Si bien frente a esta tradición existe una fuerte resistencia, pues en las narrativas de los profesores/as universitarios y en formación se insiste en la necesidad de afianzar una concepción formativa que asuma y reconozca al profesor como un intelectual de la pedagogía y la educación, no podemos negar que las prácticas instituidas en las instituciones escolares se mueven en esta línea y presentan fuertes resistencias para encarar procesos de EDH con perspectiva crítica.

Retomando nuevamente el análisis de las narrativas ofrecidas por los profesores/as universitarios y en formación, incursionaremos ahora en un tercer aspecto que tiene relación con la manera en que imaginan su que-hacer pedagógico y didáctico cuando se desempeñen como profesores/as de ciencias sociales en las instituciones escolares. Esta mirada, a diferencia de la anterior, señala con cierta resignación lo utópico de pensar y asumir la EDH en las prácticas educativas escolares, pues señalan algunos de los límites y retos que le reclamábamos a los relatos anteriores. Veamos:

> **Leonardo (9º semestre, UPN)**

[…] sería algo utópico porque estamos hablando de que todos en las instituciones educativas se reconocerían como sujetos de saber, de poder, habría cierta horizontalidad e igualdad entre docentes y estudiantes, eso posibilitaría el debate de cualquier tema de clase, pero cuando uno va a hacer sus prácticas en los colegios, ve que eso no pasa y que uno intenta trasformar eso, pero a la final se estanca, se desilusiona. Por eso me imagino la enseñanza muy diferente, cambiaría toda la estructura organizativa del aula, no vería filas en los solones de clase, permitiría una discusión más abierta para que los estudiantes tengan confianza con el maestro y entre ellos mismos, que no les de miedo decir lo que ellos verdaderamente piensan.

Ricardo (10º semestre, UD)

Cabe resaltar el hecho de que exista cercanía con este tipo de conocimientos sobre derechos humanos no es garantía de que esa praxis pedagógica se haga en homenaje a ese recorrido formativo, pero fundamentalmente uno esperaría que, por lo menos, en los casos más críticos, pueda existir un proceso de reflexión interna por parte del licenciado, que se pregunte qué sabe, qué no sabe, qué tan consciente es de lo que está haciendo. Un profesor o una persona que ha sido formada en derechos humanos, me parece que debería aprovechar ese acumulado inmediatamente para romper la estructura tradicional de la educación por un proceso qué piense al niño, al joven, que le reconozca su cultura, que los respete y que lo integre al proceso pedagógico.

Francisco (Profesor UD, Campo de formación: Pedagógico e Investigativo)

Para mísería un docente menos reproductivo, menos repetitivo, más abierto con los estudiantes, menos instrumental, en términos de que si tengo cincuenta estudiantes, simplemente me voy a dedicar a enseñarles historia griega y punto. Me imagino un docente tratando de indagar en qué contexto están los estudiantes y cuáles son los principales conflictos que están cerca de ellos; que les permita hacer de los procesos de enseñanza algo más enriquecedor para sus vidas, por ejemplo, cómo a partir de la realidad social en que están inmersos se puede pensar un proceso de enseñanza más orientado hacia el fortalecimiento de la formación política del estudiante, pero también un proceso de formación ética que le ayude a un desempeño más crítico de su papel como sujeto, que le permita un sentido más emancipador de los problemas sociales; que no queden atrapados de la mera reproducción de cosas y de la mera formalidad instrumental del desarrollo de sesiones de clase, ósea, un profesor más activo, más crítico, más propositivo, más comprometido. Pienso que eso ayudaría muchísimo al proceso de formación de los licenciados de ciencias sociales, si se ha insistido en la Educación en Derechos Humanos, se tiende a instrumentalizar menos el proceso educativo y, obviamente, al estudiante.

Douglas (Profesor UPN, Campo de formación: Pedagógico)

[…] yo creo que un estudiante que se formó y tuvo conocimiento y trabajó un poco la idea de los derechos humanos tendría que reflejar en la práctica educativa, desde el aula, cuáles son sus

> presupuestos frente al problema de la autoridad y el poder, porque antes que enseñarlos, creo yo, los derechos humanos implican una valoración y un reconocimiento de los sujetos que están allí en la escuela, porque si tu no partes de reconocer al otro como sujeto, como persona que tiene un saber, unos problemas, unas búsquedas, entonces no tiene sentido hablar de derechos humanos; si eso se da, es importante entonces que pedagógicamente se asuma que las ciencias sociales que se enseñan en la escuela, tienen que servir para generar dinámicas de encuentro con la comunidad, de esa manera se podría revertir la fuerza de la educación tradicional, de lo contrario es perder el tiempo, porque las enseñanza de los derechos humanos no se puede dar en ambientes cerrados, autoritarios, jerárquicos.

Si se contrastan las palabras de los profesores en formación (Leonardo y Ricardo), con las palabras de uno de los profesores universitarios (Douglas), notaremos que hay un tono de escepticismo respecto a la labor que pudiera cumplir los DDHH en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, en tanto las finalidades de la EDH referidas al reconocimiento del sujeto, su saber, sus problemas no caben en el modelo escolar convencional. Afirma Leonardo "uno intenta transformar eso […] y se desilusiona", por eso los profesores en formación coinciden en la necesidad de cambiar los espacios, los ambientes, las maneras de relacionarse, de crear lugares donde exista la confianza, donde no se siente miedo para poder conversar, discutir y proponer, de tal modo que la EDH tuviera posibilidades y opciones en las instituciones educativas en contraposición al autoritarismo que las caracteriza.

Sin embargo, esta es la situación que caracteriza a las instituciones educativas de carácter formal y, a las cuales, se enfrentaran la mayoría de los profesores/as en formación cuando culminan todos los requisitos de su ciclo formativo. Así, puede decirse, no existen instituciones escolares afines a los ideales de la EDH, por el contrario, los profesores de ciencias sociales, al igual que las/os colegas de otras áreas del conocimiento, se enfrentan a ambientes institucionales en los cuales la cultura de respeto y garantía de los DDHH es una práctica por construir, en tanto la concepción tradicional-normalizadora que impera en la educación básica y media se encuentra bien arraigada en las prácticas pedagógicas de las instituciones escolares, limitando el posicionamiento de otras concepciones educativas más afines a la perspectiva ético-política de los DDHH como son los enfoques críticos, y constructivistas que poco a poco van haciendo presencia y disputando un lugar en la manera de concebir y desarrollar la educación.

Afortunadamente, aún quedan rendijas que le abren espacios a la libertad de cátedra, a la autonomía curricular, al desarrollo de iniciativas incluyentes, pues como dice el Profesor Francisco en su narración, "[…] si se ha insistido en la Educación en Derechos Humanos, se tiende a instrumentalizar menos el proceso educativo y, obviamente, al estudiante". Esta perspectiva nos recuerda que las instituciones escolares, como ya se ha advertido en otros apartados, es un campo de relaciones y de disputas de poder, en las cuales el profesor asume un lugar y un rol dado por su formación, su identidad, su historicidad, sus opciones éticas y políticas, a partir de las cuales construye un lugar de poder, resistencia o de sumisión; sin embargo, al igual que lo asumen profesores universitarios y en formación, a partir de los hallazgos de este estudio se puede derivar que los DDHH se entienden como una oportunidad para el empoderamiento de las/os sujetos que los conocen y los asumen como un estilo de vida, lo cual tiene y tendrá profundas consecuencias en la manera como se concibe, diseña y operan las prácticas pedagógicas a través de la enseñanza de las ciencias sociales u otras área del saber escolar.

En consecuencia, el escenario pedagógico, escolar o social comporta una serie de finalidades, unas más orientadas al disciplinamiento, a la reproducción y al control, otras más dispuestas al desarrollo de la autonomía, la libertad, la solidaridad y el vínculo con los problemas sociales. Ambas finalidades subsisten, aún en las propias instituciones universitarias que se dedican a la formación de profesores/as, así algunos profesores en formación cuestionen que en las facultades de educación se usa un lenguaje ajeno a lo que sucede en las escuelas. Empero, los profesores/as de ciencias sociales podrían evidenciar, en sus apuestas cognitivas, éticas y políticas la relevancia del componente pedagógico como parte de la confluencia de saberes, relaciones, poderes, conflictos, emociones, etc., que no pueden ser calculados o previamente determinados por quienes se dedican a la enseñanza de las ciencias sociales. Sobre esto, las reflexiones de Siede, resultan sugerentes:

> En la experiencia social, ¿la escuela logra siempre lo que se propone? Si esto fuera así, deberíamos reconocer que cada uno de nosotros es el fruto inequívoco de lo que quisieron hacer nuestros padres y maestros. Esta atribución de eficacia absoluta sería la condena final de toda libertad. Por el contrario, quien mira su propia historia, reconocerá que el legado recibido es una carga considerable, pero hay modos más o menos pertinentes para quebrar la inercia. La cotidianidad escolar muestra numerosos y

> variados ejemplos de resistencia, desde los desplantes más exuberantes hasta las sutiles formas de la distracción y el desdén por la enseñanza. En consecuencia, toda la fuerza que tiene la imagen del relato para mostrarnos la presencia de intereses reproductivos en la trama escolar se contrapone con cierta debilidad para sostener que esos intereses son los únicos existentes y posibles. Nuevamente, entonces, encarar la pregunta que nos hicimos más arriba ¿para qué sirve la escuela? No se trata de una pregunta sencilla de responder ni podemos esperar respuestas esenciales o definitivas. Por el contrario, se trata de un problema que demanda respuestas históricamente situadas, porque la escuela sirve y puede servir para fines disimiles. (Siede, 2013, pp. 40-41)

3.2 Qué tan relevante es la enseñanza de los DDHH para los estudiantes de licenciatura en ciencias sociales y sus profesores/as (*A manera de síntesis*)

Tal y cómo se pudo detallar a lo largo del capítulo, existe un sinnúmero de relatos que enfatiza en los aspectos más relevantes de la enseñanza de DDHH, durante el proceso formativo de las/os futuros profesores/as de ciencias sociales.

Un primer aspecto tiene que ver con las posturas que concita la enseñanza de los DDHH en los programas de formación de profesores/as en ciencias sociales. Particularmente los profesores/as universitarios enfatizan en la idea de que con la enseñanza de estas facultades de libertad y dignidad a los futuros licenciados/a, estos pueden ser mejores profesores/as y mejores ciudadanos/as, dado que este tipo de conocimiento necesariamente conecta al profesor/a con las necesidades vitales de las/os estudiantes, pues como se ha visto a lo largo del estudio, no son escasas las situaciones que limitan el reconocimiento y disfrute de los derechos de esta población, frente a lo cual el profesor/a de ciencias sociales difícilmente puede abstraerse de esas problemáticas y dedicarse a la enseñanza de los contenidos de su área de conocimiento como si los mimos no tuvieran que ver con estas realidades de vulneración que comprometen la dignidad de sus estudiantes. De ahí que se resalte el hecho de un profesor/a que conozca y comprenda el sentido de los DDHH, necesariamente se ve compelido a repensar su labor profesional como intelectual de la enseñanza de las ciencias sociales en función del bien-estar de sus estudiantes.

De igual manera, los profesores/as universitarios visualizan que un profesor/a formado en este campo temático de los DDHH tiene mayores posibilidades de concebir la educación y el trabajo pedagógico en la escuela y en el aula, con otros referentes que se distancian de la concepción tradicional-normalizadora, aspecto éste que es coincidente con los planteamientos de las/os estudiantes de licenciatura, en tanto el conocimiento y uso adecuado de los DDHH, como parte de la formación de los futuros profesores/as e incorporado a las prácticas pedagógicas escolares, podrían generar condiciones básicas para que se reconozca y visibilice al estudiante como sujeto de derechos, condición esta que le permite ser considerado como una persona con una identidad particular, con unos saberes propios, es decir con unas habilidades, así como con una necesidades que deben ser reconocidas en el proceso educativo.

El primer apartado de este capítulo nos permitió constatar que existe un sinnúmero de experiencias y posturas que validan la necesidad de una enseñanza de los DDHH más visible, más sistemática, más compenetrada con las realidades institucionales, incluso, que valida el conocimiento de los DDHH como fundamento de uso personal y social, que le permite al profesor/a universitario y en formación revisar y cuestionar sus propios referentes, prácticas, metodologías de trabajo, en tanto, se asume que el profesor en ejercicio es y será responsable de la materialización cualitativa del derecho a la educación, lo cual lo involucra en su preparación, en sus relaciones con las/os estudiantes, en el uso de materiales didácticos pertinentes, en fin, en la pasión y compromiso con la que realizará su función como trabajador/a cultural.

Empero, existen algunos aspectos presentados en las narrativas que es necesario comentar, en tanto si bien se reconoce la validación y relevancia que se le otorga a este conocimiento en la formación de los licenciados/as en ciencias sociales, no deja de sorprender, por ejemplo, que los mismos profesores universitarios que tienen un liderazgo importante en la orientación de dicho proceso formativo, no se interroguen acerca de los vacíos de orden conceptual, jurídico, pedagógico y didáctico que se tienen al momento de encarar la enseñanza de los DDHH. Es como si se diera por sentado que por el hecho de ser profesores de un programa de ciencias sociales, necesariamente se sabe y se conoce sobre

los DDHH, así como la manera de enseñarlos en la escuela y en otros escenarios educativos.

Otro aspecto que genera inquietud es que ninguna de las posturas presentadas, particularmente las de los profesores/as universitarios, enfatizan en la necesidad de avanzar en ajustes a la estructura formativa de las/los licenciados de ciencias sociales, que permitan otorgarle un lugar más destacado a la enseñanza de los DDHH en los planes de estudio, vigentes en cada uno de los programas analizados. Si bien en el capítulo dos dimos cuenta de la diversidad de campos temáticos y problémicos que confluyen en la carrera de ciencias sociales y que, de una manera u otra, enriquecen en conocimiento de los DDHH, también se dijo que dicho proceso requiere mayor nivel de sistematicidad y definición para que su enseñanza no quede al vaivén intereses puramente coyunturales, y alcancen el nivel de decisión programática de los programas de licenciatura.

De manera similar, tanto los profesores/as universitarios como los profesores que se están formando en facultades de educación se adjudican la potestad y facultad de asumir que se sabe educar en DDHH sin preguntarse por la historia, los enfoques, las definiciones, las didácticas, entre otros aspectos que requiere la EDH para ser implementada en diferentes escenarios educativos. Al respecto, Flowers (2004), referenciada en Sacavino (2012, p. 89) sostiene que "Daría la impresión de que los académicos saben bien qué es lo que la educación en derechos humanos debe hacer, pero contrariamente, no saben qué hacer con ella, y sus definiciones de educación para los derechos humanos resultan polarizadas. Por un lado toman la dirección del idealismo sublime; por el otro, el de un acomodamiento limitado al *status quo*."

Un segundo aspecto relevante que arroja este análisis tiene que ver con la manera cómo los profesores/as en formación imaginan las consecuencias de una práctica pedagógica sin sustento en los DDHH. La postura común que emerge de la mayor parte de los relatos es que una práctica pedagógica que no se encuentre sustentada en los DDHH es una práctica incoherente con las funciones mismas que le demanda la sociedad a las/os profesores, en el entendido que se espera que dicha práctica, más aún la que se despliega de la enseñanza de las ciencias sociales, contribuya al empoderamiento de las/os estudiantes como sujetos políticos y de derechos, con capacidad para actuar en el contexto social que los configura.

Sin embargo, estas concepciones, cuando son confrontadas con la realidad de las instituciones educativas, chocan contra una especie de Iceberg que coarta las posibilidades que tendría la EDH en las escuelas, si llegasen a ella profesoras/es con conocimientos y actitudes para promover y defender los DDHH, pues la educación de corte tradicional-normalizador sigue sostenida en el poder disciplinador y moralizante que impera en la lógica de las instituciones educativas formales, lógica que va en contravía de los objetivos que persigue una educación en/para los DDHH, la cual, en no pocas ocasiones es confundida y reemplazada por la mal llamada educación en valores, cuya perspectiva se asemeja más a lo que Siede (2015) ha denominado una "impronta moralista, que da continuidad a algunas tradiciones civilizatorias, higienistas y homogeneizantes […]

A pesar de estas limitaciones confirmadas, resulta muy potente reconocer que los profesores/as en formación ven en la EDH una posibilidad de respuesta a las diversas problemáticas que rodean la vida de las instituciones educativas, en tanto esta propuesta educativa no busca quedar atrapada y reducida a algunos campos temáticos del currículo, de hecho, también busca trascender como opción que fortalece el respeto y garantía de los DDHH, por eso desde las narrativas de los entrevistados/as los DDHH son concebidos como un dispositivo ético, político y pedagógico, que les permitirá en su futuro desempeño profesional, trabajar en la desinstalación de formas naturalizadas de violencia que perviven y son socialmente admitidas en la escuela como parte de su función reguladora y disciplinante. Esto le demanda a los programas de formación de profesores/as un mayor vínculo con el mundo y la realidad de la escuela, es decir, fortalecer cada vez más la formación del profesor como un proyecto político y cultural, tal y como lo concibe Giroux (1997, p. 219)

> El proyecto de "hacer" un currículum de política cultural como parte de un programa de educación del profesor consiste en asociar teoría social radical y un conjunto de prácticas estipuladas a través de las cuales quienes estudian para profesores se capacitan para desmantelar y cuestionar los discursos educativos dominantes, muchos de los cuales son víctimas de una racionalidad hegemónica e instrumental que o bien limita o bien ignora los imperativos de una democracia crítica. […] Nosotros deseamos refundir la educación del profesor y hacer de ella un proyecto político –mejor, una política cultural– que defina a quienes estudian para profesores como intelectuales con la voluntad de establecer esferas públicas donde los estudiantes puedan debatir, asimilar y aprender el conocimiento y las habilidades necesarias para hacer realidad la libertad individual y la justicia social […].

Finalmente, otro hallazgo importante de este capítulo se relaciona con las diversas imágenes y proyecciones que profesores/as universitarios y en formación tienen respecto a lo que pasaría si la enseñanza de los DDHH fuese incorporada, de manera más sistemática a los planes de estudio de los futuros licenciados en ciencias sociales. Al respecto, es relevante destacar la perspectiva afectiva y vivencial de los DDHH en el sujeto profesor que los conoce, en tanto, tal y como afirman en sus narraciones, no tiene sentido formar a alguien en una propuesta ético-política como los DDHH sino se está dispuesto a asumirlos como una práctica de vida, que más allá de sus contenidos permitan generar prácticas de encuentro, respeto y solidaridad en los diversos contextos de trabajo de las/os profesores de ciencias sociales.

Este énfasis pronunciado en el carácter vivencial de los DDHH conlleva a una serie de transformaciones en las prácticas pedagógicas, pues dicha vivencia traería, en principio, como consecuencia, que las relaciones que se dan en las instituciones educativas, en las aulas, en las comunidades donde se encuentran insertas las escuelas, esté mediada por relaciones de afecto, cuidado y solidaridad, para lo cual los encuentros entre profesores y estudiantes estarían mediados por ambientes de confianza y de respeto, donde sea posible dialogar, preguntar y debatir sin sentir miedo de eventuales imposiciones arbitrarias de una autoridad externa.

Lo anterior podría sonar como un simple saludo a la bandera, es decir, como un simple formalismo a las preguntas establecidas por este estudio, pero al analizar el conjunto de relatos se identificaron dos ideas que los cruzan de manera transversal. La primera de ellas tiene que ver con la emergencia que representan los DDHH como posibilidad de dotar de capacidades a las/os estudiantes para que los usen y los practiquen en la búsqueda de su propia dignificación y la de los demás, por eso los testimonios insisten que cualquier enseñanza de los derechos tiene que llevar a que las/os sujetos aprendan a sentirlos, de lo contrario difícilmente se asumirán como una postura de vida. La segunda idea que surgió con fuerza, muy ligada a la anterior, es que los DDHH le servirán al futuro profesor/a de ciencias sociales como un referente ético-político para enfrentarse a las prácticas escolares que dan sustento a la educación tradicional-normalizadora, en tanto dicha concepción es

contraria a la propuesta de los DDHH, pues como se ha sostenido a lo largo del capítulo, este tipo de educación invisibiliza al estudiante como un sujeto de derechos: con historia, identidad, autonomía, libertad y, sobre todo, con capacidad de creación, participación y transformación; condición que compromete por igual a los profesores/as en formación, en tanto sujeto con responsabilidades específicas en el desarrollo de la educación, encargado de velar por el respeto y garantía de sus propios derechos.

En ese sentido, es muy potente la idea que emerge en estas narraciones, pues se insiste en que el binomio ciencias sociales-DDHH es ética, política y pedagógicamente relevante, en la medida en que se complementan y enriquecen mutuamente, pero sobre todo, esclarecen la comprensión de los problemas sociales y despliegan prácticas de transformación que reclaman esas problemáticas, en aras de consolidar una relaciones sociales más solidarias y más humanas. Al respecto, Liliana Sanjurjo enfatiza que:

> Necesitamos docentes que no sólo estén dispuestos a sumarse a los proyectos de educación en derechos humanos, sino que asuman el desafío de tomarlos como eje de su trabajo. Que, además, sepan defender sus propios derechos, que se comprometan en la denuncia de las injusticias con las que se encuentran cotidianamente en su trabajo con niños, adolescentes y adultos, como así también aporten ideas y proyectos para la superación de las mismas. También precisamos instituciones de formación docente con estilos de gestión democrática, que se hagan cargo de formar personas capaces de convertirse en obstáculos para el conformismo, la intolerancia, y otras actitudes que contribuyen a perpetuar la violencia y la injusticia. (Sanjurjo, 2009, p. 132)

Capítulo 4.

PRINCIPALES OBSTÁCULOS QUE RESTRINGEN EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LAS/OS LICENCIADOS EN CIENCIAS SOCIALES COMO SUJETOS DE DERECHOS

Presentación

Si bien los capítulos dos y tres nos han mostrado que existen una presencia y una enseñanza de los DDHH en el proceso de formación de los licenciados/as en ciencias sociales y, que la misma aporta elementos significativos a la formación de los futuros profesores/as como sujetos de derechos, no podemos dejar de referirnos a las dificultades que se presentan en el desarrollo mismo de las licenciaturas y que se convierten en obstáculos que limitan la aprehensión, comprensión y uso de los DDHH, considerando que la vida en las

universidades estatales no se encuentra exenta de una serie de contradicciones que van en contravía de sus propios hitos fundacionales y de los principios enmarcados en sus diferentes proyectos educativos (proyecto de universidad, proyecto de facultad y proyecto curricular o de carrera).

Ahora bien, esas contradicciones que en ocasiones niegan o ponen en entredicho la garantía y el respeto de los DDHH, no solo son consecuencia de las dinámicas internas propias de las universidades estatales como el burocratismo, la corrupción, el consumo recurrente de psicoactivos, la intolerancia política y las vías de hecho que se tornan violentas; estas también son consecuencias de unas condiciones históricas y sociales que han heredado las universidades estatales relacionadas con problemas políticos y sociales de carácter estructural como la ampliación de las políticas neoliberales para la educación superior (léase desfinanciación y privatización de la educación estatal), la reducción y congelamiento de los presupuestos para la financiación de las universidades estatales, la penetración del conflicto armado a las universidades, entre otros problemas, los cuales comprometen aún más el fortalecimiento de una cultura de respeto y garantía de los derechos en estas instituciones educativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este capítulo daremos cuenta de cuáles son esos obstáculos, que a partir de las narraciones de las/os entrevistados, hemos identificado como las principales barreras que se atraviesan en el proceso formativo de las/os licenciados en ciencias sociales y limitan su constitución como sujetos políticos y de derechos.

4.1. Condiciones de indignidad en las que se dan los procesos académicos y administrativos para la formación de profesores

Las/os entrevistados para este estudio coinciden en afirmar que las condiciones de indignidad en las que se lleva a cabo el proceso de formación de profesores, constituyen una barrera muy grande para avanzar en la instauración de una cultura de respeto y defensa de los DDHH, en tanto las garantías básicas con las que se debe contar para hacer efectivo el cumplimiento del derecho a la educación y otros derechos conexos, son una promesa incumplida que pone en juego el respeto a la dignidad de estudiantes, profesores, personal

administrativo y de servicios. Lo preocupante de esta condición es la naturalización que se hacen de esas condiciones, pues a juicio de los entrevistados, terminamos acostumbrados a vivir en entornos de indignidad y esa condición es un mensaje muy negativo para las/os profesores que próximamente asumirán la responsabilidad de la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones escolares.

Observemos entonces lo que al respecto nos dicen los profesores/as universitarios y en formación y como esta sensación afecta la construcción de una cultura de respeto y garantía de los DDHH.

Ricardo (10º semestre, UD)

[…] la educación plantea una práctica pedagógica enfocada a la construcción de un sujeto de derechos y eso requiere de ciertas condiciones que permitan desarrollar esta idea. Me parece que los estudiantes de la universidad pública en general vivimos contrariados frente a este propósito por la realidad cotidiana que vivimos en las aulas, porque a cada momento estamos hablando o se nos plantea la cuestión de la dignidad humana, de la necesidad de asumirnos y reconocernos como sujetos de derechos y toda esa cuestión, pero cuando uno camina por los pasillos de la universidad uno se da cuenta de que no hay nada más contrario a esa idea que la realidad que vivimos a diario, es decir las condiciones en que se encuentran las instalaciones de la planta física, la ausencia de programas de bienestar y protección estudiantil; nosotros como estudiantes hemos reflexionado mucho sobre el compañero de licenciatura en artes que se suicidó en la universidad y nosotros decimos ¡oiga! parece que la vida en la universidad girara entorno a la cuarenta [sede administrativa y financiera] y las otras sedes que se jodan, ¿cómo puede ser posible que en la sede no tengamos un psicólogo, un trabajador social, un médico, haciendo programas de apoyo y prevención para los estudiantes? y uno dice en esas condiciones de abandono a los estudiantes no es mucho lo que se pueda esperar porque vivimos en medio de la ausencia de programas que hagan realidad todo ese discurso de los derechos.

Entrevistador: ¿Vivir en medio de condiciones de indignidad lo hace a uno vivir como un sujeto indigno?

Claro, y uno se va acostumbrando a vivir en medio de esas condiciones, por ejemplo uno se va acostumbrando a comer en el piso, a no tener un servicio médico, a que algunos profesores vengan a clase cuando les da la gana o a dejar que los mismos politiqueros controlen los cargos de dirección de la universidad y uno se va desligando de ese ideal de ser un sujeto de derechos porque esos hechos pesan muchísimo y uno se va acostumbrando a la indignidad.

Karen (9º semestre, UPN)

Yo encuentro muchas cosas, en primer lugar las condiciones económicas a las que nos vamos a enfrentar cuando seamos profesores porque la misma Ley General de Educación y el Estatuto Docente nos dejó en unas condiciones laborales muy precarias ¿cómo es posible que un soldado profesional o un tecnólogo tengan mejor reconocimiento salarial que un maestro? estamos privados de muchas cosas, si a caso tenemos derecho a la libertad de cátedra, y como si fuera poco ahora cualquier profesional puede ser docente, entonces yo no me explico uno para que se la pasa 5 años en esta universidad si cualquiera que no haya estudiado pedagogía va y le disputa a uno su trabajo, ahora uno solo ve en los colegios gente que no pasó por los programas de licenciatura ¿te imaginas que pagaran bien? Ya habrían acabado todas las facultades de educación.

Jorge (Profesor UPN, campo de formación: didáctico y pedagógico)

El principal problema que yo encuentro es que nuestros estudiantes hacen como veinte cosas al tiempo, unos trabajan, militan en organizaciones, rumbean y les queda muy poco tiempo para leer, escribir, asistir a clase, ir a conferencias, consultar en bibliotecas, hacer trabajos de campo, entonces así es muy difícil para ellos ¿a qué horas se forman como profesores en esas condiciones?, pero esa es la realidad de de muchos de ellos. [...] yo encuentro otro problema muy grave y es el que tienen que ver con las condiciones presupuestales que vive la universidad, lo cual ha generado que la oferta cultural, deportiva, artística y en programas de salud y prevención, sea muy reducida; eso nos ha llevado a tener niveles de consumo de alcohol y de drogas muy elevados entre nuestros estudiantes, afectando gravemente el ambiente formativo, aunque reconozco que se están haciendo esfuerzos importantes para revertir esa situación. Esa misma situación la han vivido ustedes en la Universidad Distrital y eso limita mucho la constitución como sujetos de derechos y a eso tenemos que ponerle mucha atención.

Diana (profesora UD, Campo de formación: investigativo y ético-político)

Más que ser un elemento a favor ha sido una cosa en contra para esto de la constitución del profesor como un sujeto de derechos. A la universidad llegan estudiantes de los sectores populares, de los estratos socioeconómicos más jodidos de la ciudad y del país, eso quiere decir que ya tienen unas condiciones limitadas en comparación con otros estudiantes para su proceso de formación en la educación superior. Digo que eso debería ser un punto a favor, porque estoy convencida que la educación es un escenario que permite trasformar, fomentar, auspiciarles un proyecto de vida mucho más amplio, enriquecedor, autónomo. La Universidad ha hecho una apuesta por enfocarse a trabajar con este tipo de población, pero lamentablemente hay una serie de aspectos de esta condición de nuestros estudiantes que se usan en contra de su proceso formativo, yo lo llamo la mentalidad de la pobreza. Ciertos profesores creen que porque los estudiantes provienen sectores populares hay que hacerles muchas concesiones porque son pobrecitos. Por ejemplo, he escuchado a algunos docentes referirse a nuestros estudiantes como aquellos que no tienen las capacidades intelectuales y cognitivas necesarias y que entonces hay que darles lo que se pueda, lo que este a su alcance. Creo que a este tipo de pensamiento y de lógica le juegan muchos de

los propios estudiantes, volviéndose un círculo vicioso, en la que algunos estudiantes piensan que pueden pasar todos los requisitos académicos porque hacen parte de las minorías étnicas, o son desplazados o víctimas de la violencia. Hay una cosa paradójica, la Universidad Distrital es una de las pocas en el país que tiene una acción afirmativa para recibir poblaciones como minorías étnicas, culturales, desplazados y mejores bachilleres. Es paradójico que siendo una universidad con esa vocación (no hay que generalizar), estas minorías terminan con ese discurso de la compasión por pobreza, entonces quieren pasar los requisitos académicos porque son minorías y si alguno no pasa, entonces dicen que uno es racista, sí, yo lo he vivido, o la gente que tiene situaciones económicas difíciles, que son como el 90% de nuestros estudiantes, algunos se excusan de que son pobres, que tienen necesidades, que tienen que trabajar, que no consiguieron para el transporte, en fin, un sinnúmero de excusas para decir que no tuvieron tiempo de leer, de hacer la reseña, de presentar los resultados de un trabajo. Entonces creo que esto se ha vuelto parte de nuestra cultura universitaria, lo cual realmente no favorece que se construyan sujetos políticos ni de derechos y menos ciudadanos, porque están todo el tiempo sujetados a sus condiciones de vulnerabilidad, de exclusión. Lamentablemente esto se vuelve en contra de ellos mismos y de la universidad, porque si la educación cumple el papel de promover una persona, pues en este caso no promovemos a nadie, porque la gente sale graduada y sigue con ese discurso, y si toca graduarlas por decreto, porque son minorías, por esto o aquello, pues son malos profesionales. Entonces no logra la universidad cumplir con ese cometido y eso afecta la constitución de los futuros profesores como sujetos de derechos, porque los que mejor deberían hablar de lo público son los propios estudiantes de la universidad pública, pero eso no está sucediendo y es por eso que nos hemos acostumbrado a vivir en condiciones de mezquindad y abandono, por eso perdimos la acreditación de alta calidad que tuvimos en la licenciatura en ciencias sociales, porque los pares evaluadores no podían creer que tuviéramos tal reconocimiento en las condiciones de abandono y desidia en que tuvimos la planta física.

Diego (Profesor UD, Campo de formación: pedagógico)

[...] yo diría que tenemos varios obstáculos, unos de carácter institucional ligados al funcionamiento burocrático de la facultad y de la misma universidad, que por ejemplo, volverían muy problemática la posibilidad de un cambio curricular para responder a estas demandas de las que estamos hablando. Hay también obstáculos relacionados con la gestión y administración de programas que son claves para la universidad, fíjate que pese a tener una instancia como bienestar universitario, la cual debería estar más vigilante de las condiciones de los estudiantes para que sus derechos básicos sean garantizados, me refiero a la alimentación, la salud básica, la recreación y la cultura, no solamente la parte académica, lo que encontramos es una desatención que vulnera sus derechos.

En estas narraciones se conjuga una serie de obstáculos que se originan en los problemas estructurales que enfrenta la sociedad colombiana, tales como la exclusión y la pobreza que soportan las grandes mayorías de los jóvenes en las barriadas populares de una urbe como

Bogotá y que tienen su expresión en las universidades estatales a las cuales llegan la mayoría de estos jóvenes, necesitados de programas para suplir parte de las carencias que enfrentan en sus territorios. Estas demandas se chocan con las carencias financieras, la desidia administrativa y el burocratismo ineficiente que caracteriza en las últimas décadas a las universidades públicas de Colombia, frente a lo cual la UPN y la UD no son ajenas a dicha situación.

Esta condición compromete, como bien sabemos, la garantía del derecho a la educación, en tanto como se ha insistido desde hace más tres décadas, existen unos factores asociados a la calidad y disfrute de este derecho a saber: equipamiento físico y tecnológico, programas curriculares contextualizados, apoyo nutricional, profesores suficientes y bien formados, ambientes democráticos y participativos, respeto a la diversidad, entre otros. Si analizamos las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso formativo en las universidades estatales, teniendo en cuenta antecedentes históricos y testimonios de las/os profesores universitarios y en formación, podemos concluir que el reconocimiento del derecho a la educación en las universidades estatales es un reconocimiento parcial debido a las carencias narradas por sus protagonistas.

Ahora bien, de esto podemos colegir, tal y como lo afirman los propios entrevistados, que vivir en ambientes que no favorecen el reconocimiento y disfrute de los DDHH, es arriesgarnos a naturalizar en nuestros cuerpos y en nuestras mentes la indignidad, tal y como lo atestiguan Ricardo y Diana, pues a pesar de ser universidades que proclaman y defienden el pensamiento crítico para la transformación de la sociedad, se acepta y se asume que las actividades formativas se lleven a cabo en condiciones precarias que limitan considerablemente el derecho a la educación y otros derechos subsidiarios o análogos a este.

Si aceptamos la tesis de que la pregunta por la dignidad brota de las propias condiciones de indignidad que viven y padecen las personas, entonces es importante inquirirnos ¿por qué para las/os profesores universitarios y en formación las condiciones narradas en las que se reconoce que se limitan los derechos fundamentales son un obstáculo que afecta el proceso de constitución como sujetos de derechos? Este interrogante no es fácil de resolver, toda vez que el ingreso a la universidad se hace en el marco de unas condiciones jurídicas y

políticas que avalan y prometen el reconocimiento de atributos básicos de dignidad en una sociedad que ha elegido la doctrina del Estado Social de Derecho como su orientación política. Esta decisión constituye para los ciudadanos/as una promesa y una esperanza, que al ser incumplida, genera actitudes de desconfianza y frustración que pueden traducirse en apatía e indiferencia o en potencia para la creación de ideas que generan las condiciones que promueven organización y movilización para el respeto y restitución de los derechos incumplidos.

Es importante recordar que el inobservancia de muchos de los factores que garantizan el derecho a la educación, no son de competencia exclusiva de las universidades estatales, en tanto las mismas se encuentran reguladas por un sistema y una política que regula y limita considerablemente los recursos financieros para la implementación de programas de bienestar, la contratación de profesores/as, el apoyo a programas de investigación y extensión, entre otros aspectos que son favorables al derecho a la educación y que, no en pocas ocasiones, han sido motivo de movilizaciones y paros estudiantiles como los mencionados en varios de los testimonios citados a lo largo de este estudio. Sin embargo, es necesario también reconocer que gran parte de ese incumplimiento también se origina en los sistemas internos de administración y poder que se dan en las propias universidades, en el entendido que allí subsisten prácticas de corrupción, clientelismo, burocratismo, abuso del poder, violencia, etc., prácticas que no pueden ser eludidas exclusivamente en la implementación de las políticas neoliberales, sino que hacen parte de una cultura universitaria que contribuye enormemente a esa deficiencia en el cumplimiento del derecho a la educación. Para entender mejor esta dimensión de la crisis política y administrativa de la universidad, veamos la siguiente reflexión:

> La universidad se enfrenta por todos lados, a una situación compleja: la sociedad le hace exigencias cada vez mayores, al mismo tiempo que se hacen cada vez más restringidas las políticas de financiamiento de sus actividades por parte del Estado. Doblemente desafiada por la sociedad y por el Estado, la universidad no parece preparada para enfrentar los desafíos, más aún si estos apuntan hacia transformaciones profundas y no hacia reformas parciales, Además, tal falta de preparación, más que coyuntural, parece ser estructural, en la medida en que la perennidad de la institución universitaria, sobre todo en el mundo occidental, está asociada con la rigidez funcional y organizativa, con la relativa impermeabilidad a las presiones externas, en fin, con la resistencia al cambio. (Santos, 1998, p. 225)

Es precisamente esa rigidez funcional y organizativa la que le impide a las universidades estatales encarar los desafíos que se le presentan para hacer viable la garantía del derecho a la educación, así como otras tareas que le son demandadas por la comunidad. Una de esas demandas, entre muchas otras, consiste en reconocer que la universidad ya no es el único centro de producción de saber por excelencia, existen otros espacios/escenarios como los movimientos sociales, las comunidades étnicas y campesinas, las ONG, las redes de investigadores independientes, entre otros, que están haciendo aportes muy interesantes a los desafíos planteados por la sociedad, por eso estos nuevos productores de conocimiento están llamados a hacer ejercicios de extensión a la inversa, es decir, que vayan a las universidades a difundir sus epistemologías sobre el mundo y sus problemas (Santos, 2007), quizás de esa manera las universidades logren salir de su arrogancia académica y se puedan conectar de manera más propositiva y oportuna con los problema de la sociedad.

Dije más arriba que la desatención y la falta de programas que respondan a las necesidades de las/os profesores en formación, forman una barrera para el disfrute del derecho a la educación, y que a juicio de las/os entrevistados esto constituye un obstáculo para la formación de las/os profesores como sujetos de derechos. Sin embargo, las condiciones precarias en las que se desenvuelven las licenciaturas en ciencias sociales en las universidades estatales no es el único impedimento en este propósito, existen otras barreras que condicionan la formación de los futuros profesores/as y que entran a hacer parte de los desafíos que se deben considerar al momento de pensar en estructurar una propuesta de EDH para las/os profesores de licenciatura en ciencias sociales.

Particularmente las/os profesores universitarios se atreven a mencionar algunos obstáculos que a simple vista no son considerados por las/os profesores en formación, toda vez que se trata de juicios de valor sobre su condición socioeconómica, académica y política entre otros. Sobre esto el Profesor Jorge y la profesora Diana sostienen que las/os estudiantes que llegan a estos programas de licenciatura en ciencias sociales, no cuentan con el tiempo y con las condiciones suficientes para enfrentarse a las exigencias académicas que les demanda la Universidad, en tanto que sus condiciones sociales les obliga a buscar trabajo para poder suplir los gastos que le demanda su formación universitaria, lo cual les deja poco espacio para dedicarse a las labores estrictamente académicas. Además de esto,

arguye el profesor, muchos de las/os estudiantes dedican gran parte de su tiempo a las labores propias de la militancia política que ejercen en diversos movimientos estudiantiles, sociales y políticos, lo cual, en ocasiones, ponen como excusa para justificar el no cumplimiento de algunas tareas académicas que les demanda su proceso formativo. Sumado a esto, tenemos el consumo de diferentes psicoactivos que ha venido en aumento en las universidades estatales y crea una barrera muy compleja para el cumplimiento de las responsabilidades académicas que demanda cada asignatura, toda vez que las capacidades físicas y cognitivas de las/os estudiantes se ven limitadas y con muchas posibilidades de caer en una condición de dependencia sin fácil retroceso porque estas universidades carecen de los programas idóneos para atender profesionalmente este tipo de problemáticas relacionados con el consumo de hipnóticos.

Además de las afectaciones a la salud y al proceso de desenvolvimiento académico de algunos profesores/as en formación, la comercialización y consumo de psicoactivos al interior de las universidades estatales ha representado un peligro para la preservación del bienestar y la integridad de las diferentes personas que conforman la comunidad académica. Este riesgo se expresa en los enfrentamientos que se han presentado entre los diferentes expendedores de drogas, más conocidos como los jibaros, quienes se disputan el control del los territorios para monopolizar el comercio de las drogas, cuya financiación y respaldo militar depende de las "nuevas generaciones" de grupos paramilitares que se han propuesto desde su "desmovilización" en el año 2005, controlar el comercio de drogas ilícitas en las ciudades, bajo la modalidad del microtráfico, para los cuales las universidades estatales representan un importante escenario de distribución, aprovechando, lamentablemente, la presencia de estudiantes activos y egresados que se han prestado para este lucrativo negocio criminal.

En no pocas ocasiones, cuando la comunidad universitaria se ha levantado en rechazo al uso de las universidades públicas para la comercialización y distribución de drogas ilícitas, profesores y estudiantes han resultado amenazados, e incluso agredidos, por atreverse a cuestionar y rechazar dicha actividad criminal en los claustros universitarios, generando con ello traslados de estudiantes y suspensión o retiro de las matriculas por parte de algunas/os estudiantes, afectando de manera considerable su derecho a la educación, a la

protesta social pacífica y a la propia vida. Como si esto fuera poco, las mujeres de estas comunidades universitarias, particularmente las profesoras en formación, han sentido lesionados sus derechos a la libertad, a la circulación, la educación, así como sus derechos sexuales y reproductivos, en tanto su seguridad e integridad se han visto profundamente lesionados por acciones de los consumidores, que en estado de exaltación por el abuso de las drogas y el alcohol, agreden a las estudiantes, llegando incluso a la práctica de la violencia sexual al interior de los claustros universitarios.[43]

Obsérvese como la garantía de derechos y la propia seguridad de las/os profesores universitarios y en formación se encuentra amenazada aún en los propios pasillos universitarios, no solo por la acción de los expendedores de drogas, también por la acción de grupos de extrema derecha que ven en las universidades estatales un semillero para la formación de militantes de izquierda que hay que intimidar e, incluso eliminar, para impedir la propagación de sus ideas. Esto explica, en parte, la continua proliferación de panfletos amenazantes que ha llevado a estudiantes y a profesores a ausentarse por largos periodos de las actividades académicas, recurriendo, no en pocas ocasiones, al exilio, tal y como ya se ha demostrado en los casos citados por los propios entrevistados en capítulos anteriores de este estudio.

Pese a la situación crítica y de riesgo que se vive al interior de las universidades estatales, algunos profesores/as en formación con el apoyo de sus propias organizaciones

[43] El pasado viernes 26 de septiembre [2014] una estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil fue víctima de abuso sexual en uno de los baños de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, sede La Macarena, en el centro oriente de Bogotá. La joven, de 22 años, fue encontrada por dos estudiantes a las 8:10 de la noche de ese día, según le confirmó a ELTIEMPO.COM el rector del centro educativo Roberto Vergara: "Dos estudiantes que pasaban por uno de los baños observaron a la joven, quien estaba sin ropa interior. Dieron aviso a los guardas de seguridad y ellos a su vez llamaron al 123 [Línea de emergencias]. Llegó una ambulancia al lugar y confirmó que la joven había sido abusada. Se procedió entonces a llamar a la familia de la estudiante y a la universidad llegó una tía. La Policía conoció el caso y están investigando", aseguró Vergara, quien denunció que el abuso se dio en medio de una problemática mayor debido a una red de tráfico de drogas dentro de la institución.

Según aseguró los días viernes se han encontrado hasta cien botellas de licor dentro del lugar y en días pasados hallaron un kilo de marihuana, un kilo de pasta de coca e implementos para inyectarse drogas como jeringas y guantes desechables.
Según testimonios, los agresores también son alumnos del plantel. El grupo de delitos sexuales de la Sijín adelanta las averiguaciones para establecer si los autores del delito son los miembros de la banda de delincuentes de microtráfico que opera en las instalaciones de la universidad. Disponible en: http://www.eltiempo.com/bogota/violan-estudiante-en-la-universidad-distrital/14657096(Fecha de consulta: 28 de mayo de 2016)

estudiantiles y de algunos profesores universitarios, han reaccionando frente a esta situación y han generado acciones de denuncia, campañas de sensibilización y organización[44], actos académicos y artísticos con la intención de recuperar el espacio universitario como centro de producción y promoción científica, cultural y política, cuya esencia ha sido disputada por redes delincuenciales para el desarrollo de economías ilícitas que lesionan profundamente los derechos de la comunidad educativa universitaria.

Esta percepción frente a la situación de miedo que se vive en los claustros universitarios no solo es el resultando de emergencias lamentables como la presentado el 26 de septiembre de 2014, hace parte también de una sensación que se vive en la cotidianeidad de la vida universitaria, en tanto existen un *habitus* machista y patriarcal que reduce la dignidad de las mujeres a objetos de consumo sexual, tal y como lo expresa una de las profesoras en formación:

Karen (9º semestre, UPN)

[...] Otro problema que yo encuentro para constituirme en mi condición como mujer sujeto de derechos en la universidad es la visión que se sigue manteniendo sobre las mujeres, aún en la propia universidad muchos hombres no nos ven reconocidas en nuestros derechos de mujer, simplemente nos ven como objetos de placer y lo digo porque uno todo el tiempo está expuesto a tratos denigrantes como el acoso, propuestas malintencionadas; a muchos hombres en esta universidad se les olvidó que por el hecho de ser diferentes a ellos no significa que tengamos menos capacidades y menos derechos, lo que uno ve todo el

[44] Como respuesta a la situación de violencia sexual que se presentó en la Universidad Distrital, específicamente en la Facultad de Educación, el seminario de DDHH y algunas organizaciones estudiantiles con el apoyo del Consejo Curricular de la LEBECS, organizaron el 7 de noviembre de 2014 una jornada que se llamó la ***Noche Sin Miedo***, la cual fue descrita por sus propios organizadores de la siguiente manera: "La noche sin miedo es una acción solidaria que rechaza los últimos acontecimientos en la UD - Sede Macarena, así mismo busca que cada uno y una de los integrantes de la comunidad educativa nos empoderemos de nuestro territorio y podamos habitar en esta facultad libre de miedos.Llego la hora de actuar. Basta ya de silencios complacientes y cómplices, tenemos que llamar las cosas por su nombre: La Macarena es un escenario de miedo e inseguridad para las mujeres, también para muchos hombres que se niegan y se resisten a la práctica del "hagámonos pasito" o "yo no me meto con nadie para que nadie se mera conmigo". La noche sin miedo es un llamado a la verdad, a la justicia, a la solidaridad, al levantamiento de las voces femeninas y también masculinas que reclaman y exigen una Universidad Distrital y una Facultad de ciencias y Educación garante y respetuosa de las libertades, de la participación, del ejercicio académico y político. Una universidad, o más bien, una *pluridiversidad* donde podamos vivir y convivir con dignidad.
Por eso los invitamos a todos y todas a participar este viernes 7 de noviembre desde las 2 pm para que nos empoderemos de nuestro territorio, tendremos: Taller de defensa personal; Tribunal de conciencia contra las violencias de género hacia las mujeres en la facultad ciencias y educación de la UDFJC y Marcha de antorchas al interior de la universidad.

LOS INVITAMOS A TODAS Y TODOS A CONSTRUIR OTRAS FORMAS DE HÁBITAR LA UNIVERSIDAD (Tomado de: plegable promocional de la jornada)

> tiempo es que aquí hay compañeras que tienen mejores capacidades en lo académico que muchos compañeros hombres y no por eso nos la pasamos recriminando, excluyendo o diciendo que somos mejores. Entonces yo pienso que ese ambiente de irrespeto a nuestra condición como mujeres es una barrera muy grande para formarse en una condición como mujer digna, o quizás también esa situación lo hace a uno ponerse las pilas, despertar y decir aquí nos toca es estar alertas para defender nuestra condición como mujeres dignas.

Tal y como puede apreciarse hasta, las universidades estatales en las que se lleva a cabo los programas de formación de profesores en ciencias sociales, viven doblemente desafiadas y confrontadas. Por un lado deben responder al desafío de la formación de profesores con las más altas calidades profesionales y humanas, por el otro, deben hacerle frente a las situaciones de indignidad que viven al interior de los claustros y universitarios, y que a juicio de sus protagonistas, no contribuyen a la formación de los profesores/as como sujetos de derechos, en tanto existe un ambiente incompatible con una cultura de respeto y promoción a los DDHH, que es contrario a los propósitos en los que se enmarcan dichas propuestas formativas. Ahora, recordemos que ese escenario hostil a la idea de los DDHH, también es una fuente de personalidades subjetivas rebeldes que tienen la capacidad de leer esas contingencias y hacerle frente para recuperar y afianzar ambientes de formación y de trabajo acordes a la idea de respeto y defensa de la condición humana enmarcada en los DDHH.

4.2. El dogmatismo y el autoritarismo político en las universidades estatales como fuente de desconocimiento y vulneración a los derechos humanos.

Pasando a un segundo aspecto que nos muestra otros obstáculos que limitan la constitución de los profesores/as en formación como sujetos de derechos, tenemos aquellos que se originan en la adopción de posturas políticas que se expresan con actitudes dogmáticas y autoritarias, generando un ambiente de tensión y conflicto al momento en que emergen otras posturas diferentes a los discursos hegemónicos que han tenido mayor tradición en las universidades estatales. Según las voces de las/os entrevistados, estas posturas constituyen un obstáculo para el ejercicio de los derechos, en tanto se restringe la libertad de expresión, el debate argumentado y respetuoso, y la expresión y participación política de esas visiones

políticas que no son hegemónicos al discurso "oficial" que circula en estos claustros. Detallemos que nos dicen sus voces al respecto.

Wilson (Profesor UPN, Campo de formación: didáctico y pedagógico)

Yo creo que hay un problema que le pasa a muchos docentes y que le puede estar pasando a uno en determinado momento y es que a veces uno se matricula en una determinada perspectiva teórica, política, investigativa y es muy difícil desmontarse de ellas, reconocer que existen otras posibilidades para vislumbrar lo que está pasando, que no existe una única lógica de comprensión, que hay colegas, estudiantes que llegan con una mirada distinta a la que uno tiene o confía tanto. No entiendo por qué la gente que llega con una postura más cultural de la sociedad, menos academicista o ideologizada, termina siendo censurada o descalificada con epítetos tales como ¡ese es posmoderno! Considero que esos análisis que se plantean desde otras perspectivas distintas a la que a veces se naturaliza como una perspectiva marxista o crítica, en la cual muchos de nuestros estudiantes se matriculan, deben ser capaces de dialogar y debatir con esas otras lecturas del mundo sin necesidad de caer en la censura, en la descalificación y, en ocasiones, en la exclusión, tal y como le pasa a muchos estudiantes que en clase se atreven a cuestionar métodos que se han naturalizado en la universidad como el tropel o que cuestionan postulados marxistas y son tildados de neoliberales o infiltrados de la policía [...]. Siento que a veces no avanzamos en cosas que deberían ser cotidianas en la universidad como eso del debate entre posturas diferentes, pero lo más preocupante para mi es cuando los estudiantes presentan sus trabajos finales del proyecto pedagógico, se nota que hacen una lectura única de lo que está pasando en las comunidades y en las instituciones educativas, y ese dogmatismo no les deja percibir y entender otras realidades, es un obstáculo bastante complicado de resolver, sobre todo si uno se hace la pregunta de cómo estamos formando a nuestros futuros maestros como sujetos de derechos, para eso también se requiere hacer rupturas epistemológicas porque un pensamiento cerrado y hegemónico es muy complicado para abordar la perspectiva de los derechos.

Andrea (8º semestre UD)

[...] a veces las organizaciones estudiantiles son muy cerradas, exageran con el dogmatismo político, para que uno exprese opiniones diferentes a las de ellos es muy difícil, sencillamente porque no se respeta la libertad de expresión, la libertad de crítica y de debate; se supone que estamos en una universidad pública que es abierta y deliberativa, pero esto a veces se parece más a una secta religiosa. Personalmente a mi no me parece que esto de ser una universidad pública sea tan cierto, porque acá a veces unas minorías imponen su voluntad sobre las mayorías, por ejemplo en un paro que hubo el semestre pasado, en donde muchos estudiantes no queríamos se tomara esa decisión, no solamente por la nota, sino por otros procesos internos de la universidad que tienen que ver con eventos programados, por temor a la cancelación del semestre, porque mucha gente se ausenta de la universidad, etc.; sin embargo no somos escuchados, simplemente entre 20 o 40 estudiantes bloquean la universidad, la asambleas son convocadas

y lideradas por esas minorías y se vota como ellos quieren y uno termina preguntándose cuál es la democracia que se práctica en estas universidades, lo cual me parece que es un mensaje muy negativo para quienes nos estamos formando como maestros.

Jairo (9º semestre UD)

[...] yo encuentro un problema y es entre los mismos estudiantes que nos gusta y conocemos algo del carreto [discurso] de los derechos humanos porque nos dejamos llevar por la pasión ideológica y no escuchamos ni entendemos a los otros en sus formas de pensar, esas actitudes lleva a vulnerarles los derechos a los otros y ahí ya hay una limitante en nuestra formación porque si uno no aprende a escuchar y entender al otro, imagínese cómo va a ser cuando seamos profesores en un colegio. El simple hecho de que usted piense distinto a mí, no significa que usted no pueda expresarse en una asamblea sin sentir miedo, lamentablemente eso pasa, la gente que no hace parte de los combos políticos no expresa sus ideas por temor a ser estigmatizados y ya esa situación es un limitante muy grande frente a la formación como sujetos de derechos.

Leonardo (9º semestre UPN)

Lamentablemente muchos estudiantes y, uno también termina creyéndose el cuento, de que uno tiene la verdad y que el discurso de los otros, no vale y eso se ve reflejado en las clases cuando hay debates. Por ejemplo, cuando alguien pone una postura que es disonante a la del resto ahí mismo le caemos a censurarlo, es decir no toleramos nada que se salga de nuestro formato, y por eso es que muchos estudiantes deciden no volver a hablar en clase porque no hay respeto por la diferencia, simplemente te sometes o te callas.

Diego (Profesor UD, Campo de formación: pedagógico)

[...] Otros obstáculos están más ligados a la situación política que estamos viviendo y que en tanto seres sociales no somos ajenos a ella, me refiero a una especie de cultura política basada en la intolerancia y el irrespeto a la diferencia, una especie de autoritarismo disfrazado de discurso crítico que también permean las instancias de la universidad y hace que no nos abramos a otras perspectivas y lógicas que se encuentran en la cultura, en la política, la pedagogía, la epistemología [...]. No sé si quepa allí, pero el mismo hecho de canalizar siempre la protesta hacia el tropel con la policía, excluye y deja por fuera otras voces del estudiantado y el profesorado que quieren manifestarse a través de otras vías no violentas. Todo esto a mi entender limita la construcción de la democracia universitaria y por ende la formación de sujetos de derechos.

Jorge (Profesor UPN, campo de formación: didáctico y pedagógico)

Otro problema tienen que ver con sus procesos de formación académicos y políticos, tienen una visión de la política muy ligada a las organizaciones en las que militan, entonces eso se convierte en una barrera

> para poderse abrir a la discusión y comprensión de los derechos humanos, siempre tienen una posición prefijada sobre lo que son los derechos humanos, a veces te dicen ¡esta clase me tocó verla por obligación! yo no creo en ese discurso de los derechos humanos, así lo han dicho en momentos iníciales y llegan muy prevenidos, no se abren al debate o si lo hacen es para censurar porque eso es un discurso liberal-burgués.

Si las condiciones de indignidad en la que se lleva a cabo el proceso formativo de las/os futuros licenciados/as constituye una berrera infranqueable para la formación del sujeto de derechos, el dogmatismo y la intolerancia política son vicios de nuestro *habitus* cultural universitario que lesionan profundamente los derechos civiles y políticos y que dejan un sin sabor y una especie de frustración frente a lo que se espera que sean las universidades estatales como espacios de deliberación y debate frente a los problemas de la educación y la sociedad.

Esa es precisamente la preocupación de Andrea cuando se pregunta por "[...] cuál es la democracia que se práctica en estas universidades, lo cual me parece que es un mensaje muy negativo para quienes nos estamos formando como maestros [...]". Nótese como Andrea lleva su preocupación más allá del hecho inmediato de la restricción de la democracia por parte de algunas organizaciones políticas estudiantiles y profesorales, ella piensa en el rol que van a desempeñar próximamente como profesoras/es y se interroga por los ambientes formativos y lo que se pueda estar aprendiendo de esas situaciones para el ejercicio profesional de la docencia. Evidentemente, lo que ella trata de decirnos es que allí hay un obstáculo que limita profundamente la formación como sujetos de derechos, puesto que como ella misma afirma, la universidad cada vez se asemeja más a una secta religiosa.

Esta tendencia se complejiza aún más, cuando el Profesor Wilson nos recuerda que en la universidad se ha instalado, y lo que es peor aún, se ha naturalizado unos métodos de hacer ciencia, de protestar, de ejercer la política, lo cual deja en entre dicho otras posturas que quieren emerger como otras formas del pensamiento, de la movilización y de política. Recuérdese en las movilizaciones del 2011 y el 2012 cuando las universidades estatales se movilizaron contra la reforma a la educación superior y se propuso, entre muchas otras acciones, realizar una "abrazatón" con los miembros del ESMAD que generalmente custodian y reprimen las marchas de protesta. Esta actividad fue muy reconocida por la opinión pública que siempre ha estigmatizado y criminalizado la protesta estudiantil, en

tanto eso impidió que la Fuerza Pública reprimiera y dispersara la movilización como es su costumbre. Lamentablemente en el seno de las universidades esto fue rechazado y censurado por el pensamiento dogmatico y autoritario de algunas organizaciones políticas, que leyeron la acción como una especie de alianza con el enemigo de clase, llegando incluso al señalamiento y a la censura de sectores estudiantiles que lideraron este tipo de acciones, impidiendo con ello que se reconozca el uso creativo de la protesta social que cada vez tiende a estetizar más la movilización social en detrimento de la confrontación directa con la policía.

El ejemplo anterior nos ayuda a comprender mejor lo que el Profesor Wilson denomina naturalización de métodos convencionales en las universidades estatales, limitaciones que entorpecen que se posicionen otras formas más pacíficas de ejercer la política y la protesta, frente a lo cual insiste en la necesidad de avanzar en procesos de ruptura epistemológicas para permitir que otras voces, otras posturas, tengan juego y reconocimiento en el escenario democrático de las universidades. Esta postura es compartida por el profesor Diego, quien también nos advierte sobre la cultura política basada en la intolerancia y el irrespeto a las ideas disidentes al discurso oficial, comportamiento que se ampara en el discurso crítico y de izquierda, pero que en la práctica resultada ser una postura que desconoce y vulnera derechos fundamentales de diferentes miembros de la comunidad universitaria. Por eso cuestiona vehemente el hecho de que la protesta en las universidades estatales solo se canalice hacia el tropel y se desconozcan otras formas más eficaces y pluralistas

A partir de estas reflexiones, es importante insistir que las universidades estatales, aún en su condición de ser instancias autónomas, no se encuentran por fuera del marco constitucional que adopta el Estado Social de Derecho como la vía jurídica y política más expedita para avanzar en la resolución de los problemas que nos aquejan como nación, de hecho las universidades estatales vivimos exigiendo y demandando el cumplimiento de los postulados de ese Estado Social de Derecho en lo que respecta a la garantía del derecho a la educación, a la protesta ciudadana, entre otros. Sobre esto, vale la pena referenciar los aportes de Guillermo Hoyos (2012, p. 67)

> *El estado de derecho* es el resultado de los movimientos políticos, de las luchas por el reconocimiento, de los consensos sobre mínimos constitucionales a partir de máximos morales referidos

> al sentido de la vida, que siguen siendo necesarios para que el pluralismo alimente no sólo los acuerdos sino sobre todo los disensos. Aquí la comunicación ya no es tanto apertura, cuanto dispositivo procedimental, discursivo, retórico y político para llegar a acuerdos mínimos, necesarios no sólo para solucionar aquellos conflictos que se resisten a la mera comprensión, como son los de la exclusión, la violencia, la discriminación y en general la ignorancia de los derechos humanos por parte de ciertos grupos sociales; los acuerdos también son necesarios para impulsar programas políticos que requieren la cooperación por encima de las diferencias.

El disenso y la postura divergente no es argumento para que a un profesor/a en formación o un profesor/a universitarios se le desconozcan sus derechos, por más reconocimiento y legitimidad política que tengan las organizaciones estudiantiles en las universidades estatales, pues aún entre ellas existen profundas diferencias que los ha llevado, no en pocas ocasiones, a generar acuerdos estratégicos frente a distintas demandas del movimiento estudiantil al Estado colombiano. Como sostiene Hoyos, las universidades no pueden omitir que existen unos máximos morales que permiten la democracia y el respeto a la dignidad de las personas. Unos de esos máximos que debe profundizarse en las universidades, especialmente en los programas de formación de profesores, tiene que ver con el pluralismo político e ideológico, pues de él depende que distintas visiones del mundo y distintas fuerzas políticas puedan mantener la idea de una universidad en la cual la pluralidad de ideas sea el factor más potente para su dinamización y creación, incluso, hoy tendríamos que considerar el concepto de pluriuniversidad acuñado por Santos (2005) o el concepto de pluriversidad que han posicionado las comunidades indígenas del Ecuador (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2014), a partir de cuestionar los modos hegemónicos de producción científica y reclamando la inclusión y consideración de otras epistemologías y otras formas de concebir la organización y la política más allá de la producción alcanzada en las universidades.

En ese sentido, es necesario entonces desvelar las diversas formas en que los discursos y las prácticas políticas autoritarias y dogmáticas se han instalado en las universidades estatales, bajo el argumento de ser discursos críticos y alternativos, pero en la práctica reproduciendo un pensamiento profundamente conservador, que como afirma el profesor Diego *limita la construcción de la democracia universitaria y por ende la formación de sujetos de derechos.*

4.3. Aquí muchos quieren ser historiadores, sociólogos, politólogos… pero no quieren ser profesores de ciencias sociales […]

Otro de los obstáculos que se identificaron en las voces de los entrevistados/as, relacionado con las dificultades que se presentan durante el proceso formativo para fortalecer su constitución como sujetos de derechos, tiene que ver con los desajustes que se presentan en las actividades académicas propias del plan de estudios de los licenciados/as en ciencias sociales y, que a juicio de los profesores/as universitarios y en formación, representan limitaciones importantes en la estructuración de una propuesta de EDH orientada hacia la formación de un profesor de ciencias sociales que se asuma y se reconozca como sujeto derechos.

Una de las barreras que se identificaron y que tienen un profundo impacto en la manera en que se asumen y se reconocen para forjarse como profesionales en la enseñanza de las ciencias sociales, tiene que ver con el gusto y el interés que tuvieron al momento de presentarse a estos programas de licenciatura. Según los testimonios que se expondrán a continuación, un número significativo de las/os estudiantes que se presentan a estos programas, lo hacen como una segunda opción, pues su principal interés está representado en poder cursar una carrera profesional en el campo disciplinar de las ciencias sociales, principalmente en programas relacionados con la historia, la sociología, la antropología o la ciencia política, entre los de mayor preferencia; al no quedar seleccionados en estas carreras profesionales (por lo general en la Universidad Nacional), optan por presentarse a éstos programas que quizás puedan tener alguna relación con las categorías y métodos de su disciplina de preferencia.

A simple vista, esto no representa ninguna dificultad, pues a juicio de Zuluaga (2003) un maestro debe saber tanto de la disciplina que quiere enseñar como de pedagogía. El problema radica en qué tanto, estos estudiantes quieren volverse maestros y cómo encaran estas licenciaturas el proceso formativo para generar pasión e identidad por la profesión en la que se encuentran. O dicho de otra manera, cómo pedirle a un futuro profesor de la enseñanza de las ciencias sociales, que no tuvo interés en elegir esta profesión, que asuma una identidad con la pedagogía y que además apropie su condición de maestra/o para

volverse un sujeto de derechos, pues así se lo demanda su profesión. Veamos que nos dicen los protagonistas de este estudio a través de sus voces:

Douglas (Profesor UPN, campo de formación: pedagógico y didáctico)

La dificultad más grave para mí, ni siquiera tiene su epicentro en la universidad misma sino en quienes deciden ingresar a ella, es que la mayoría de los estudiantes que tenemos no ingresaron a la pedagógica porque quieran ser maestros, llegaron aquí porque no tuvieron la oportunidad de pasar a la Universidad Nacional a estudiar una carrera disciplinar en el campo de las ciencias sociales. Ellos piensan que una licenciatura en ciencias sociales es lo más parecido a lo que quisieron estudiar y por eso muchos llegan a esta universidad y me imagino también que a la universidad Distrital; por eso yo pienso que el primer obstáculo es que el sujeto de derechos tiene que pensarse y asumirse como sujeto maestro desde que ingresa a la licenciatura, que tengan clarito desde primer semestre que no es lo mismo dedicarse a enseñar ciencias sociales a los niños y los jóvenes de la localidades de Bogotá en las instituciones distritales que irse a hacer una investigación sociológica sobre el desplazamiento, no porque no tengan relación, el problema es que hay unas funciones y unas tareas específicas, por eso la crisis de muchos profesionales de las ciencias sociales que no son formados en pedagogía, cuando llegan al territorio escolar les cuesta mucha entender cuál es la función de la escuela y entender allí cuál es su tarea. Imagínate, si a muchos de nuestros licenciados les cuesta, como será a aquellos que nunca pensaron la escuela como su objeto de desarrollo profesional, es por eso que para fortalecer el sentido de lo que significa ser maestro es necesario que desde el primer semestre nuestros estudiantes tengan contacto con el mundo de la escuela, es decir que sepan que es lo que se hace allí, con quienes se trabaja, cómo es su organización, cuáles son sus conflictos, en qué contextos se encuentran ubicadas; sólo de esa manera es posible que se piensen en clave de lo que hace el maestro y que construyan una identidad. Te pongo un ejemplo, tú vas a una facultad de derecho y los estudiantes de primer semestre le resuelven muchas dudas y casos judiciales a todos los vecinos de su cuadra, tú vas a una facultad de medicina y los estudiantes le recetan a la abuelita, le explican a la gente que es lo que tienen, les dan consejos sobre su salud, esto por qué, porque desde que ingresan a la carrera empiezan hacer una construcción de lo que ellos van a ser como profesionales, hay un empoderamiento allí muy interesante, pero en el caso de los maestros, en su gran mayoría, no pasa eso, no hay empoderamiento o una identidad porque finalmente el lugar para pensar el sujeto maestro es hasta la práctica pedagógica, y cuando esa llega ya ha pasado el 75% del plan de estudios, y si a esto le sumamos el desconocimiento que tienen algunos catedráticos y algunos profesores de planta de la universidad sobre la escuela porque no la volvieron a pisar o porque la desprecian, entonces el problema se agranda porque nuestros estudiantes no tienen referentes claros sobre qué es ser maestro, esto significa que existe un divorcio grandísimo entre la universidad y la escuela y así es muy difícil sostener que vamos a formar un sujeto maestros que promueva y defienda los derechos humanos en su desempeño profesional si ni siquiera ese sujeto tiene clara su identidad.

Jairo (9º semestre UD)

Creo que se presentan muchas formas que obstaculizan la formación de nosotros como sujetos de derechos, lo primero que yo veo es que el currículo mismo es un limitante de eso, no entiendo porque reducen el conocimiento de los derechos a una sola asignatura cuando todos sabemos que eso no es suficiente, por qué la LEBECS no piensa un proceso formativo más dinámico, más creativo en la materia, que eso no se quede en una asignatura y usted verá si aprendió o no. El otro problema que yo encuentro es la apatía e indiferencia que hay en algunos compañeros porque ellos no le ven importancia a eso de los derechos y, si a uno no le importa, pues mucho menos los va a comprender y los va poner en práctica en su vida como estudiante y pues mucho menos como profesor, porque fíjate que yo tengo muchos compañeros que jamás pensaron en estudiar esto, la profesión docente resultó ser un accidente en sus vidas, llegaron aquí porque no los admitieron en lo que querían estudiar, además con un agravante peor, piensan que lo que querían estudiar, casi siempre historia en la nacional, no tiene que ver nada con los derechos humanos y ahí sí pienso que están muy equivocados porque uno no puede entender los derechos sino los ubica en un contexto histórico

Andrea (8º semestre UD)

Resulta que aquí tenemos un problema muy grande, tenemos muchos profesores de la carrera que no fueron formados para ser docentes, trabajando en un programa que forma profesores y profesoras para la escuela y enfrentados a muchos estudiantes que están aquí, pero que nunca se imaginaron estudiar para ser profesores. ¿No te parece una paradoja muy grande? Aquí muchos quieren ser historiadores, sociólogos, politólogos… pero no quieren ser profesores de ciencias sociales, entonces cómo le pides tú a alguien que no quiere ser o se siente forzado a ser, que se piense como un maestro promotor de los derechos humanos, si ni siquiera ha resuelto su identidad profesional.

En estos testimonios se configura un problema central relacionado con la identidad profesional de los profesores/as en formación, lo cual trae consecuencias al momento de pensar cómo se da la constitución del sujeto de derechos en los programas de licenciatura en ciencias sociales. Para las/os entrevistados, la identidad y el gusto por ser maestro (profesor de ciencias sociales), es un asunto nodal, en tanto de ella depende la decisión ética y política de asumir la enseñanza como un escenario para la formación de sujetos que demandan conocimientos de distintos ordenes para desplegarlos en el desenvolvimiento de su vida cotidiana. De ahí la pregunta que se hace Andrea: "[...] cómo le pides tú alguien que no quiere ser o se siente forzado a ser, que se piense como un maestro promotor de los derechos humanos, si ni siquiera ha resuelto su identidad profesional".

Si bien esta es una decisión y una condición que asume el sujeto estudiante que decide autónomamente ingresar a un programa de formación de profesores, no por esto los programas de licenciatura se encuentran eximidos de pensarse cómo se fortalece la identidad del sujeto profesor, en el entendido que esta condición no depende exclusivamente de una decisión estrictamente personal del profesor en formación; también es una construcción colectiva en la medida que los lenguajes, los énfasis temáticos, las relaciones con el mundo de la escuela, la divulgación de investigaciones escolares, por citar solo unos cuantos ejemplos, ayudan a configurar un marco identitario con el objeto profesional en el que se encuentra vinculado el estudiante. De hecho, y a pesar de que la critica que referencian profesores universitarios y en formación es válida, no por eso se puede desconocer que durante el proceso formativo esa identidad con la profesión docente se va logrando, así en un principio la elección por la profesión docente no haya sido la elección más destacada. También ha sucedido lo contrario, quienes ingresaron al programa con una fuerte disposición de ser profesores, en su proceso formativo fueron encontrando que su vida profesional obtenía más sentido por fuera de la docencia.

Ahora bien, esto no significa que los programas curriculares no tenga que ser revisados y ajustados en función de fortalecer las elecciones de las/os estudiantes por la enseñanza de las ciencias sociales, de hecho uno de los entrevistados sugiere la necesidad de fortalecer el contacto del profesor en formación con el mundo de la escuela desde el primer semestre y no dejar que dicha tarea se aplace para los últimos semestres, en tanto dicho acercamiento le permitirá una mayor relación con su objeto de conocimiento y una mejor comprensión de los desafíos y conflictos que presenta la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones escolares y en las organizaciones sociales y comunitarias.

Teniendo en cuenta esto, es posible que el profesor/a en formación que ha logrado un mayor conocimiento sobre el mundo de la escuela y una mayor disposición para enfrentar el reto de asumir la enseñanza de las ciencias sociales como su campo de desarrollo profesional, pueda entonces reconocer y visualizar el lugar que ocupan los DDHH en su actividad pedagógica y el rol, o más bien, el imperativo ético-político que asume con sus futuros estudiantes al reconocer las responsabilidades que tiene como sujeto de derechos en las relaciones que establecerá con su comunidad de referencia, en este caso la escuela y los

sujetos que en ella se encuentran inmersos: estudiantes, profesores, madres y padres, organizaciones sociales, otras instituciones del Estado, etc.

De ahí la necesidad de considerar las sugerencias que nos hacen los profesores/as universitarios, en tanto la cercanía temprana al mundo de la escuela, con sus virtudes y conflictos, les permitirá a los estudiantes de licenciatura ganar una mayor identidad con su profesión, por eso la necesidad de replantear el sentido y el alcance de las prácticas pedagógicas, en tanto no se puede concebir un proceso de formación de profesores/as que se encuentre desligado del mundo de la escuela y de la realidad que viven las comunidades, pues eso nos ayuda a entender que no existe una sola forma de entender la docencia y si múltiples caminos para su abordaje crítico y propositivo. Sobre esto veamos lo que nos aportan Aiello et al (2012, p. 32)

> […] partimos de reconocer que no es posible homogeneizar el hacer docente, así como tampoco los conocimientos y estrategias que sobre sus prácticas se han de apropiar. Por ello, nos alienta promover la constitución de docentes capaces de resignificar el sentido del trabajo pedagógico. Ser docente en el actual contexto de crisis y de profundas transformaciones sociales, económicas y culturales, compromete a instalar la reflexión crítica sobre los modos en que se asumen las prácticas culturales, políticas y pedagógicas en la escuela, en el sistema educativo y en la sociedad en general. En esta perspectiva, avizoramos la figura de docentes como productores de cultura, como intelectuales transformadores que puedan entablar un diálogo crítico con un presente complejo más no inexorable.

Resignificar el sentido del trabajo pedagógico es una de las principales preocupaciones de las/os entrevistados, en la perspectiva de poder avanzar en transformaciones que visibilicen y le den mayor cabida a la enseñanza de los DDHH en los programas de formación de profesores en ciencias sociales. Esto explica la preocupación de Jairo cuando nos dice que la formación en DDHH, a su juicio, debe ser más dinámica y más creativa, que la cosa no se puede reducir sólo a una asignatura en DDHH, pues esto no es suficiente, se requiere, como decían más arriba los profesores universitarios, de un enfoque compartido y de una decisión política y pedagógica que le otorgue el lugar que se merece como dispositivo para fortalecer la formación de los profesores/as en ciencias sociales y, en consecuencia, avanzar en la transformación y resignificación de las prácticas pedagógicas.

Si para los profesores universitarios y en formación la indecisión de querer o no ser profesor/a de ciencias sociales representa un obstáculo para la constitución del sujeto de

derechos, en tanto nos enfrentamos a una realidad escolar que cada vez más demanda profesores/as empoderados y con las suficientes herramientas para abordar y plantear soluciones creativas a los complejos desafíos que nos presentan las nuevas generaciones, entonces será necesario valorar y evaluar lo dispuesto hasta ahora en los programas de licenciatura en ciencias sociales, en el entendido que las licenciaturas en educación, más aún las de ciencias sociales, no solo son exigidas por sus dominios disciplinares, pedagógicos o tecnológicos, hoy también son requeridas por su capacidad de conocimiento, relación y creación con estas nuevas generaciones, que a pesar de todas las críticas al modelo escolar y su forma de funcionamiento, aun se atreven a ir a la escuela asumiendo nuevos roles y demandando otras condiciones para ser reconocidos como sujetos. Al respecto, Feixa nos recuerda:

> Ciertamente, la cultura juvenil nunca ha sido una cultura pasiva, meramente receptiva de formas y contenidos provistos por otras instancias (la escuela, el mercado, la televisión, los medios). En la era digital, la naturaleza pro-activa de la cultura juvenil se convierte en inter-activa, es decir, los jóvenes de la generación @ pasan de ser receptores a ser emisores. No se trata de poner ordenadores en todas las aulas, sino de romper el modelo de relación jerárquica y unidireccional entre el adulto que enseña y unos adolescentes que aprenden. (Feixa, 2010, p. 16)

Reconocer a las/os jóvenes como emisores, como sujetos generadores de saberes y significados, implica contar con un profesor que esté dispuesto a interlocutar con ese otro/a sujeto, para lo cual no podrá usar como estrategia el autoritarismo sino el dialogo respetuoso y argumentado. Para esto el conocimiento de los DDHH le dará una importante base ética y política, además de conceptual y jurídica; quizás de esa manera podamos avanzar en la consolidación de una nueva generación de profesoras/es en ciencias sociales que tengan la capacidad de relacionarse con las nuevas generaciones para producir sentidos y significados más creativos y esperanzadores sobre la sociedad.

4.4. La enseñanza de los derechos humanos adolece de un enfoque compartido para su implementación en los programas de licenciatura en ciencias sociales.

Finalmente, otro de los obstáculos identificados por los profesores/as universitarios y en formación tiene que ver con la ausencia de una reflexión sistemática sobre una pedagogía de los DDHH que derive en una propuesta educativa contextualizada y ajustada a los intereses y necesidades de los profesores/as en formación. Profundizar en la formación y constitución de los estudiantes de licenciatura en ciencias sociales como sujetos de derechos, implicópara este estudio desentrañar algunas de la razones que impiden la definición y consolidación de un enfoque para la enseñanza de los DDHH, dado que no podemos conformarnos con decir que los DDHH son un contenido profundamente transversal y que por algún lado ingresan a los procesos formativos de las/os licenciados en ciencias sociales. Detallemos porque para los entrevistados/as esta ausencia constituye una barrera para la formación del sujeto de derechos:

Erika (9º semestre UPN)

Para mi tiene que ver con el poco interés que algunos docentes le dan al problema de los derechos humanos, sobre todo si estamos hablando de una licenciatura en ciencias sociales. La universidad tiene una planta de docentes muy buena, sin embargo muchos no aportan al proceso formativo en derechos humanos, entonces si no se conocen a profundidad ¿cómo puedo yo decir que me reconozco como un sujeto de derechos? Para defender algo hay que conocerlo y si los licenciados conocemos los derechos a medias, entonces cuando lleguemos a los colegios los vamos a enseñar a medias, por eso yo pienso que deberíamos aclarar primero si nos interesa ese asunto de los derechos y después construir un camino para hacer las cosas bien, no como se da ahora, hablando de muchas cosas pero sin profundidad [...]

Cindy (10º semestre, UPN)

A mí me parece que la transversalidad de los derechos humanos tiene una doble cara, por un lado tiene un aspecto positivo y otro negativo. El aspecto positivo tiene que ver con la apuesta por tratar de integrar la temática a lo largo del proceso de formación, pero para hacer eso hay que construir un enfoque y una propuesta y eso es lo que yo no he visto acá, nos pasa los mismo que en los colegios, muchas de las temáticas son trasversales como el medio ambiente, la educación sexual, el uso de las tecnologías y muchas más, pero cuando uno va a ver cómo funciona eso en los currículos resulta que eso es todo y nada a la vez, todos dicen que es muy importante y al momento de hacerlo realidad aparecen los problemas, entonces todos nos encerramos en nuestras áreas hasta que el tema se agota o se olvida, eso es lo más negativo que yo veo [...]. Personalmente yo creería que el tema de derechos humanos, si bien no se pueden reducir a una sola cátedra porque es algo muy complejo que tiene un montón de enfoques, tampoco se pueden dejar por ahí suelto diciendo que es un tema transversal porque ya sabemos lo que nos pasa, por eso tenemos que encontrarle un lugar pero sabiendo desde donde estamos hablando; yo vine a

descubrir esa necesidad en la monografía de grado, allí entendí que existen muchos enfoques sobre educación en derechos humanos, desde los románticos que creen que todos nacemos con ellos y que el problema es de derechos y deberes como hacen en las escuelas, hasta los que dicen que los derechos han sido una pelea histórica y que necesitamos una revisión y una reconceptualización permanente. Si se quiere trabajar los derechos humanos desde la formación del maestro sería muy interesante mirar los enfoques que existen, porque yo cuando inicie mi monografía yo pensé que el único que hablaba sobre educación en derechos humanos era Magendzo, cuando me entere que no, que existe mucha gente en América Latina y en Europa que se ha dedicado a fundamentar esta propuesta, entonces yo creo que cuando uno tiene interés en estos temas uno va adquiriendo información, pero la gran mayoría de estudiantes no saben que existe una pedagogía de los derechos humanos, por eso me parece importantes que generemos esos espacios en la carrera, eso nos ayuda mucho, no esperemos hasta cuando estemos trabajando en un colegio y se estrelle uno con la realidad, que ¡profe! que mire que me amenazaron, ¡profe! mire que un tío me hizo tal cosa, que un profesor no me deja entrar a su clase, y uno mirando para el techo porque no sabe qué hacer o qué decirles a los estudiantes.

Jairo (9º semestre UD)

Andrea hace un aporte importante, yo estoy de acuerdo con ella ¿cuándo esta facultad se ha interrogado por el tipo de sujeto que estamos formando y qué tipo de profesor necesitan los jóvenes de hoy? Ese debate ni siquiera lo hemos dado en ciencias sociales, tampoco hemos hecho una reflexión sobre la necesidad de los derechos humanos en nuestra formación. Simplemente porque vemos en la malla curricular una asignatura que se llama derechos humanos, entonces con eso nos conformamos, creemos que con eso se resuelve el problema, yo pienso que independientemente de que exista y que un profesor la dicte, es responsabilidad de todos los profesores tocar esos temas, porque nosotros, insisto, tenemos que pensarnos en las realidades que vamos a enfrentar dentro de nuestra vida profesional; nosotros vamos a tener acceso a población muy vulnerable, población que ha sido afectada por el conflicto armado, población que vive en condiciones de pobreza muy grande, jóvenes asediados por el consumo, por la violencia entre pandillas, incluso nosotros mismos vamos a tener que estar todo el tiempo peleando con el gobierno para se reconozcan nuestros derechos, entonces es ahí cuando uno se pregunta por qué muchos profesores le sacan el cuerpo al carreto [discurso, propuesta] de los derechos, si en todas las asignaturas, gústenos o no nos guste, nos vamos a tropezar con ellos, por eso pienso y veo que los profesores no le pueden huir al tema de los derechos humanos, porque es una realidad que está ahí todo el tiempo y por eso son transversales a toda nuestra formación, el problema es que llegan por accidente, por pura presión de nosotros o porque la fuerza de los problemas los empujan para que sea discutidos en clase, no porque hayamos construido una propuesta para su tratamiento.

En las narraciones ofrecidas por los profesores/as en formación se evidencia uno de los problemas centrales en la constitución del sujeto de derechos, en tanto la decisión de

asumirse como tal no es un decisión de simple declaración y voluntariedad, es una decisión que se encuentra atada también a la posibilidad de conocer y comprender el sentido ético-político de los DDHH. En ese sentido el reclamo Erika es entendible cuando se pregunta *¿cómo puedo yo decir que me reconozco como un sujeto de derechos si no se conocen los derechos en profundidad?* Asumir esta condición ético-política implica, entre otros procedimientos, disponerse a enfrentar el estudio riguroso y sistemático de los DDHH, condición que no se da en los programas de licenciatura abordados, en tanto como sostienen los propios entrevistados no se ha construido un enfoque compartido y tampoco hay una decisión política y académica para abordar el estudio desde una perspectiva transversal más allá de los pocos espacios que se han destinado en los campos de formación (una sola asignatura) o en las líneas de investigación, fundamentalmente a través de los trabajos que indagan el conflicto armado, las víctimas, la construcción de la paz, entre otros asuntos, o uno que otro trabajo de investigación monográfica o proyecto pedagógico relacionado con la enseñanza de los DDHH.

Ahora bien, la EDH en el proceso de formación de licenciados/as en ciencias sociales no hay que entenderla solo como un desafío académico, en el entendido de poder adoptar un enfoque que posibilite su conocimiento e implementación en los proyectos pedagógicos de las/os estudiantes. Si bien esto representa una urgencia para su posicionamiento en las licenciaturas en ciencias sociales y en general en las facultades de educación, también hay que entenderla como una exigencia y una necesidad ética y política, un imperativo que exige el reconocimiento, respeto y garantía de los DDHH en las instituciones escolares y en las comunidades donde estas se encuentran insertas, es decir son una necesidad a flor de piel, pues las condiciones de indignidad y riesgo a las que se encuentran expuestos las niñas, los niños y los adolescentes de las instituciones escolares, al igual que los profesores/as, exigen que esta propuesta ética y política se abordede manera conceptual, jurídica, pedagógica y procedimental, de tal manera que las/os licenciados en ciencias sociales cuenten con los insumos necesarios para actuar cuando las necesidades así se lo demanden, de ahí el llamado de Cindy cuando nos advierte que no debemos esperar a conocer los DDHH cuando nos estrellemos con la realidad de transgresión que se vive en las instituciones escolares por efecto de su irrespeto y desconocimiento.

Teniendo en cuenta esta exigencia, el Profesor Hoyos nos ofrece unas pistas claves al momento de pensar y configurar una propuesta de EDH, pistas que bien podrían servirnos para usarlas en la formación de profesores en las facultades de educación o en las instituciones escolares, como sustento a la construcción de ese enfoque que reclaman los profesores en formación para la enseñanza de los DDHH. Detallemos a qué se refiere:

> Lo que nos indica Richard Rorty [...] es que una cultura de los derechos humanos se logra más con base en el fortalecimiento de la sensibilidad moral de las personas, que con destrezas argumentativas y principios universales obligantes. Para nosotros los intelectuales, en especial para la filosofía y las ciencias sociales y humanas, esto significa que tenemos que cambiar de paradigma y no partir de una caracterización del ser humano como animal racional, distinguido por su razón, en cuya esencia se fundamentan determinados derechos, sino más bien de un reconocimiento de lo humano, de sus sentimientos, de sus capacidades para "sentir con" (compasión), de la simpatía, de sus valoraciones, y de una serie de competencias que no son más que manifestaciones históricas de su insociable sociabilidad.
>
> Este cambio de paradigma en el punto de partida, de la razón a los sentimientos, nos permite a la vez privilegiar todo lo relacionado con la educación en valores desde los primeros años, para orientarnos en la constitución de comunidades con base en la cultura de los derechos humanos, tanto de los civiles y políticos, como de los materiales, económicos, sociales y culturales. La educación antes que las leyes, las obligaciones, los controles, los recursos coactivos y castigos, es el camino para desarrollar la sensibilidad moral y los valores que fomenten la convivencia y motivan a una sociedad en procesos hacia la paz perpetuamente. (Hoyos, 2012, pp. 59-60)

El camino señalado por Hoyos para darle paso a la EDH, bien puede ser considerado por los programas de formación de profesores en ciencias sociales, en tanto ese nuevo humanismo que se busca promover con esta propuesta educativa, podría aprovecharse para acopiar insumos que alimenten la construcción de un enfoque pertinente, que nos ayude a resolver la tensión entre la perspectiva asignaturista que ve como posibilidad para la enseñanza de los DDHH el hecho de que existan espacios académicos específicos, evitando que dicho propósito se diluya en un mar de buenas intenciones, y la perspectiva transversal e integradora que reconoce en la EDH una potencia estratégica para el desempeño profesional de los profesores/as en ciencias sociales y, que por tanto, debe abordarse en los diferentes campos de formación y espacios académicos que conforman el plan de estudios de estas licenciaturas.

Recordemos que los profesores/as en formación no ponen en cuestión el hecho de que se considere y se implemente la EDH como parte de la formación del licenciado en ciencias sociales, lo que si denuncian es que la ausencia de una enfoque compartido para asumir una pedagogía de los DDHH conlleva a pensar, como sostiene Jairo en su testimonio, que el problema se resuelve con que exista en la malla curricular un espacio académico que se llama DDHH y con esos nos contentamos quienes valoramos la importancia de este campo temático y problémico en la formación de profesores. La falta de ese enfoque pedagógico para la ampliación de la EDH, conlleva a que este campo temático sea considerado como uno de tanto temas que hacen parte de la lista que sustenta la formación de las/os licenciados en ciencias sociales, sin interrogarse por cuál es la finalidad que persigue la enseñanza de los DDHH en la estructura formativa de un futuro maestro/a en ciencias sociales. De ahí la sentencia de Cindy cuando afirma:"Personalmente yo creería que el tema de derechos humanos, si bien no se pueden reducir a una sola cátedra porque es algo muy complejo que tiene un montón de enfoques, tampoco se pueden dejar por ahí suelto diciendo que es un tema transversal porque ya sabemos lo que nos pasa, por eso tenemos que encontrarle un lugar pero sabiendo desde dónde estamos hablando."

A propósito de este reclamo que nos hacen los profesores/as en formación sobre la ausencia de un enfoque pertinente en EDH que acompañe su formación como licenciados/as en ciencias sociales, vació que obstruye su proceso de constitución como sujetos de derechos, es importante tomar en serio las dificultades y consecuencias que se presentan cuando no se ha construido unaorientación y una postura sobre los sentidos y alcances de la EDH para la formación de profesores/as dedicados a la enseñanza de las ciencias sociales y se adopta una postura del *todo vale*, sin establecer criterios sólidos para su abordaje y tratamiento. Veamos la postura de Susana Sacavino sobre este vació que venimos describiendo:

> La educación en/para los derechos humanos se ha ido desarrollando mediante la utilización de expresiones que, al principio, pueden aparentar ser semejantes, pero que, de hecho, están cargadas de sentidos diversos. En la medida en que la educación en/para los derechos humanos ha ido conquistando espacio, debido a que su contenido no es neutro y tiene una fuerte dimensión crítica y de denuncia –y dependiendo de los contextos políticos–, fueron emergiendo diferentes expresiones, tales como: educación para la ciudadanía, educación para la paz, educación para la democracia, educación cívica, educación en valores, educación para la tolerancia, educación para la diversidad, etc, las cuales son utilizadas según las circunstancias y las concepciones educativas que se privilegian.

> Esa polisemia denota una delimitación del campo aún no muy definida y una identidad en construcción. Además, podría interpretarse esa situación como de riesgo, pues acarrearía en el debilitamiento de su especificidad. En relación a este aspecto, tanto en la producción teórica como en las entrevistas, se ha afirmado que la especificidad y la identidad de la educación en/para los derechos humanos se han venido construyendo de acuerdo con los procesos y las circunstancias histórico-sociales, pero que esa construcción exige definición y no acepta ambigüedades, especialmente cuando se trata de violación de los derechos humanos. Por otro lado, también se ha reafirmado que una de las características de la educación en/para los derechos humanos es la de tender a la transformación social y a la formación de sujetos de derechos. Siendo así, puede considerársela una educación libertadora y a favor del empoderamiento de los sujetos y grupos sociales desfavorecidos, puesto que promueve una ciudadanía activa capaz de reconocer y reivindicar sus derechos. (Sacavino, 2012, pp. 235-236)

Este debate planteado por esta autora da cuenta, en parte, del reclamo de los profesores/as en formación sobre la falta de espacios para debatir acerca de las diferentes concepciones que existen alrededor de la EDH, y la necesidad de adoptar un enfoque que le dé sentido y direccione los esfuerzos que se puedan adelantar en las licenciaturas hacia la constitución y empoderamiento del profesor de ciencias sociales como un sujeto de derechos. Sobre este debate, observemos que plantean los profesores/as universitarios.

Frank (Profesor UD, campo de formación: científico)

> Frente a este debate yo tengo una pregunta ¿El hecho de que aparezca explícitamente como contenido, eso garantizaría que se construya un enfoque y una visión frente a la enseñanza de los derechos humanos? Creo que podría tener sus ventajas y podría ser parecido a una asignatura, como la que tenemos actualmente en el plan de estudios que se dedica, creo yo, el ABC de los derechos humanos, pero a mí lo que me parece es que de lo que se trata es de conseguir un punto de vista para que el licenciado tenga un criterio teórico y pedagógico y entienda muy bien cuál sería el propósito al abordar un debate sobre la enseñanza de los derechos humanos y que pueda construir una concepción como sujeto individual y colectivo, una concepción sobre la democracia y la defensa de libertades, de las garantías para el accionar social y político; ahora, esto más que un contenido explicito tendría que ver más con una reflexión de los encargados de la formación, o sea como una apuesta colectiva del proyecto curricular de ciencias sociales y de los docentes que hacemos parte de él, un propósito en el que vamos a apostarle todos, independientemente de si es o no contenido explicito en el plan de estudios. Creo que si construimos un enfoque compartido la cosa sería diferente, porque lo que yo veo hasta el momento es que se hacen un montón de acciones individuales por parte de los docentes, que de acuerdo a sus intereses agregan contenidos en sus respectivas asignaturas o campos, pero no lo veo como un propósito construido colectivamente por el proyecto curricular y eso representa un problema al momento de valorar cómo

estamos formando a nuestros estudiantes en su condición política o ciudadana, o como tú lo llamas, como un sujeto de derechos.

Diana (Profesora UD, campo de formación: investigativo y ético-político)

Yo estoy de acuerdo con lo que plantean varios de ustedes en tanto no considero que sea necesario tener un espacio curricular explicito que se denomine de X o Y manera, de lo que se trata es de reconocer que la formación en derechos humanos de los licenciados en ciencias sociales requiere que se construya una concepción que aún no tenemos porque no hemos propiciado el espacio para discutirla y precisarla. No se trata de matricular a todos los profes en una sola mirada, pero sí de tener claridades para saber de qué estamos hablando y eso qué lugar ocupa en el proceso de formación de nuestros estudiantes, además muchos de nosotros, de una u otra manera, incorporamos el tema a las distintas asignaturas que trabajamos, pero de pronto no reflexionamos sobre el papel que cumple ese campo de los derechos humanos en la formación integral del licenciado; entonces lo que podríamos hacer es mostrar el lugar que ocupan los derechos humanos en nuestros syllabus y, a partir de ahí, generar unas discusiones acerca de las concepciones que tenemos, los contenidos que trabajamos, las metodologías que usamos, el tipo de trabajos que le proponemos a nuestros estudiantes, etc., ¿se imaginan todo lo que puede salir de lo que hacemos y lo que podríamos construir? Si construimos una visión compartida a partir de lo que hacemos, entonces podemos atacar esta dispersión y este activismo que a veces nos caracteriza cuando abordamos los derechos humanos y de esta manera poder establecer con claridad qué lugar ocuparían los derechos humanos en la formación de licenciados, a partir de lo cual podríamos construir ejes de trabajo compartido en los proyectos pedagógicos, en los proyectos de investigación, en las cátedras que ofrecemos, etc., de esa manera evitamos pensar que el problema se resuelve creando más asignaturas.

Francisco (Profesor UD, campo de formación: pedagógico e investigativo)

El problema arranca precisamente desde ahí, como proyecto curricular de ciencias sociales no hemos construido una intencionalidad epistemológica, política y crítica frente a los derechos humanos, por eso no tenemos una propuesta clara de cómo abordamos los contenidos desde las asignaturas y desde las practicas pedagógicas, aún sabiendo el contexto tan difícil que vivimos en la universidad, en los barrios, en las mismas instituciones educativas distritales, y ni que decir del conflicto armado que vive el país y que golpea tan duro a muchas comunidades. Yo pienso que todo este problema que tenemos frente a la carencia de un enfoque para la enseñanza de los derechos humanos radica en que no somos capaces de construir una universidad desde abajo, siempre nos la han construido desde arriba y por eso la dificultad tan grande para crear equipos de trabajo que construyan ideas y enfoque de trabajo colectivos. Ahora, la pregunta del Profesor Javier es clave ¿cómo problematizamos la educación de los derechos humanos en el contexto de la universidad teniendo en cuenta que se va a contextualizar para unos licenciados que tienen una especialidad que son las ciencias sociales? A esa pregunta yo agregaría otra ¿de qué manera ellos van a contextualizar y a problematizar los derechos humanos en las instituciones educativas y en las

> comunidades donde lleguen a trabajar? Fíjense que esa pregunta depende en parte del enfoque que hayamos construido con nuestros estudiantes, pero la pregunta de fondo y el problema es ese precisamente ¿tienen nuestros estudiantes un enfoque para abordar el problema de los derechos humanos en las escuelas? Y frente a eso creería que no, ellos lo que tienen es un montón de información suelta y dispersa, de pronto lo más interesados se meten más juiciosamente a estudiar y construyen su mirada, pero la gran mayoría se van con un montón de *tips* sueltos, por eso yo insisto en que sí seguimos entregando un montón de temas, por ejemplo frente a lo que contienen las múltiples declaraciones, pero no construimos un criterio y una postura que tenga que ver con la respetabilidad y la exigibilidad misma de los derechos, entonces no hacemos nada porque ellos se irán a enseñar a los colegios los derechos como un contenido cualquiera sin cuestionar el contexto de vulneración y sin proponer acciones para el respeto y la restitución. Hay que mirar de qué manera en los procesos formativos logramos crear procesos en donde la gente aprenda a reclamar y hacer exigible sus derechos a través de los mecanismos que existen, no solo los de la Constitución Política, también las acciones de desobediencia civil como las movilizaciones sociales, las acciones políticas, bueno hay un mundo de alternativas, acciones legales que existen para hacer esa exigibilidad, pero si seguimos enseñando contenidos sueltos y dispersos, no creo que con eso formemos a nuestros estudiantes como sujetos de derechos, más bien como sujetos de la reproducción de temas.

Al igual que los profesores/as en formación, los profesores/as universitarios también comparten el hecho de que uno de los obstáculos que limita la formación del los futuros licenciados/as como sujetos de derechos tiene que ver con la ausencia de un enfoque que permita definir intereses, justificaciones, propósitos, contenidos, metodologías, entre otros aspectos, para abordar la enseñanza de los DDHH en un programa de formación de profesores para el área de ciencias sociales. A juicio de los entrevistados, una propuesta de EDH debe ir acompañada de una concepción que permita entender los DDHH como un sustento ético-político, no solo para defender libertades fundamentales, ante todo que permita la acción política y social, esto es, que le permitan al sujeto que los conoce asumir también actitudes y capacidades para su respetabilidad y exigibilidad, como afirma el Profesor Francisco, de ahí la necesidad de rodear a los profesores en formación de criterios teóricos y pedagógicos, lo suficientemente sólidos para su comprensión y uso.

Si se trata de construir una visión compartida respecto a la EDH, es necesario entonces atacar la dispersión y el activismo que se da en las licenciaturas alrededor de los DDHH, pues como los mismos entrevistados lo aseguran, un camino viable para alcanzar dicho consenso es resolver la pregunta sobre cuál el lugar que ocupan los DDHH en la formación

de profesores en ciencias sociales. Solo si se responde a esta a pregunta, entonces será posible pasar de una enseñanza de los DDHH como contenido a ser aprendido, a una enseñanza de los DDHH como marco de exigibilidad política para avanzar en el empoderamiento de las/os estudiantes que se reconocen y que actúan como sujetos de derechos.

Ahora bien, si como se ha reconocido a lo largo de este estudio, los DDHH son abordados a partir de lo establecido en el plan de estudios al destinar una asignatura para su abordaje y a partir de los contenidos y debates que emergen en los diferentes campos de formación por efecto de los intereses de algunos profesores y estudiantes, así como de las coyunturas políticas y sociales que demandan su abordaje, no por ello se puede afirmar que existe un propósito construido colectivamente por parte de las licenciaturas, más bien lo que revelan las narraciones de los profesores/as universitarios es la ausencia de un consentimiento frente a la importancia que representan los DDHH en la formación de licenciados en ciencias sociales, por eso la insistencia de ambos grupos de entrevistados en reconocer que el problema no se resuelve adicionando más asignaturas con el nombre de los DDHH, por el contrario, definiendo un enfoque que permita reconocer el lugar de estos contenidos ético-políticos en la formación de profesoras/es que cada vez se ven más desafiados a responder, no solo a las necesidades de conocimiento pertinente que demandan y requieren las niñas, los niños y los adolescentes en las instituciones escolares de hoy, ante todo a responder también a las exigencias de respeto y dignidad que demandan los sujetos de la educación, especialmente ahora que cada vez más se desdibujan los criterios básicos de respeto y dignidad como consecuencia de la crisis del Estado Social de Derecho y como consecuencia de la pérdida del horizonte emancipador que debe caracterizar la propuesta de los DDHH (Santos, 1998). En ese sentido, Atilio Borón (2001), referido por Sacavino (2012, p. 228) sostiene:

> La avasalladora tendencia a la mercantilización de derechos y prerrogativas conquistados por las clases populares a lo largo de más de un siglo de lucha, convertidos ahora en ‘bienes’ o ‘servicios’ adquiribles en el mercado. La salud, la educación y la provisión social, por ejemplo, dejaron de ser componentes inalienables de los derechos ciudadanos y se convirtieron en mercaderías cambiadas entre ‘proveedores’ y compradores, al margen de toda regulación política. Y una cosa de particular interés para muchos de nosotros, el medio ambiente también ha venido sufriendo un acelerado y gravísimo proceso de

> mercantilización que no solamente pone en debate la justicia y la iniquidad de un orden económico como el capitalista, sino que también deteriora radicalmente la sustentabilidad de la vida del planeta.

Evidentemente, ésta pérdida de sentido del libreto emancipador de los DDHH nos confirma una vez más la necesidad de configurar un nuevo enfoque para su enseñanza en el marco de los procesos de formación de profesores/as, puesto que como se ha dicho en reiteradas ocasiones, su estudio y comprensión va mucho más allá de la exigencia de un conocimiento académico demandado por las ciencias sociales, la pedagogía, las leyes de educación y el derecho internacional de los DDHH (DIDH), entre otros, a las facultades de educación. Se trata, además también, de ayudar a configurar un sujeto maestro que tenga la capacidad de recuperar la educación y dentro de esta, la EDH como medio para fortalecer la construcción de relaciones sociales más justas, iguales y democráticas. O como diría Pérez Gómez (2005, p. 423)

> [...] la escuela y la educación del profesor/a son elementos cruciales en el proceso de consecución de una sociedad más justa. Para ello, la escuela debe proponerse como objetivo prioritario cultivar en estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El profesor/a es considerado como intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. El profesor/a es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los alumnos/as el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos [...].

Hasta este momento, hemos dado cuenta de los obstáculos que limitan el proceso de constitución de los profesores/as en formación de las licenciaturas en ciencias sociales como sujetos de derechos. Evidentemente, este apartado nos dota de una serie de herramientas de análisis que nos permiten entender con más claridad cuál es el lugar que ocupan los DDHH en dicha formación y las posibilidades y limitaciones que tiene la EDH como enfoque y propuesta dentro de las pedagogías críticas que enriquecen las diferentes perspectivas que acompañan la formación de profesores en el contexto actual.

4.5. Hacerse sujeto de derechos en medio de condiciones que coartan la dignidad *(A manera de síntesis)*

Si bien en otros capítulos de este estudio se ha sostenido la tesis de que el sujeto de derechos se hace visible cuando despliega todas sus capacidades en función de reaccionar contra actos injustos que atentan contra su propia dignidad y la de otras personas o otros seres vivos, lo que nos presenta este capítulo es cómo la exposición constante a situaciones de indignidad puede generar en los sujetos, en este caso los profesores/as en formación y los mismos profesores/as universitarios, una condición de habituación (naturalización) de esas injusticias, con las que se aprende a convivir y a tolerar, pues se vuelven situaciones cotidianas que hacen parte de nuestra forma cultural de ser universidad y de ser país.

Esa dificultad que les asiste a las universidades estatales para asumir los DDHH como un camino de búsqueda y de luchas en procura de alcanzar mejores niveles de dignidad a través de la materialización y permanencia de los derechos, radica en que carecemos de una propuesta educativa consciente y sistemática que posibilite el estudio y comprensión de los mismos, no como una realidad de fatalidad, sino como un camino de posibilidades que le permite a los seres humanos aumentar su capacidades de entendimiento para afianzar la convivencia, la justicia, el respeto y la dignidad. En ese sentido, las voces de los profesores/as universitarios y en formación, han insistido en que es necesario rodearnos de un enfoque epistemológico, conceptual y pedagógico para la enseñanza de los DDHH, que nos proporcione un horizonte de sentido y trabajo colectivo, que a partir de intereses y necesidades diversas, instale esta propuesta educativa como eje de trabajo significativo para la formación de profesores/as en ciencias sociales.

Sin embargo, lo que nos han mostrado los diferentes testimonios es que dicho desafío ha quedado sujeto a intereses individuales de algunos profesores/as o a las exigencias de algunos colectivos estudiantiles que demandan su estudio y problematización a partir de coyunturas políticas y sociales muy específicas como los diferentes intentos de reforma a la educación superior, los paros agrarios que han visibilizado las injusticias contra las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes, así como los debates que ha instalado el proceso de negociación del conflicto armado entre el Estado y las guerrillas alrededor del derecho a la paz. No obstante, estas exigencias que se filtran a la dinámica formativa de los licenciados/as en ciencias sociales, no alcanzan a ser suficientes para dotar a los futuros profesores/as de las capacidades necesarias para asumirse y reconocerse en su

condición de sujetos de derechos, pues al lado del estudio de estas problemáticas relacionadas con el incumplimiento de los DDHH, perviven unas prácticas que ponen en crisis la garantía y el disfrute del derecho a la educación, entre otros derechos no menos importantes.

Llama poderosamente la atención el hecho de que las condiciones de indignidad no solo se reconozcan en los factores desencadenantes que se originan en problemas estructurales por fuera de las universidades estatales, tales como la corrupción, el conflicto armado, la inequidad social, entre otros. También se reconocen factores internos, muy propios de las universidades estatales, como las hegemonías políticas que caracterizan a algunas organizaciones políticas de izquierda, que en su *modus operandi*, desconocen y vulneran derechos civiles y políticos a otras organizaciones o a estudiantes inorgánicos que no hacen parte de estas tradiciones políticas, por el simplemente hecho de asumir otras posiciones frente a hechos de la vida nacional o universitaria que son disidentes o alternativas a estos esquemas de pensamiento político.

Detállese como en los testimonios ofrecidos por los profesores/as (universitarios y en formación) a lo largo de este capítulo, se reconoce como una práctica constante el señalamiento y la estigmatización a esas voces divergentes, prácticas que conducen a situaciones de discriminación, exclusión y silenciamiento, pues la universidad como un espacio de confluencias de visiones del pensamiento universal y local, se queda restringida cuando se tropieza con actitudes y prácticas que desconocen la libertad de pensamiento, de expresión y de participación política por parte de algunas organizaciones, que curiosamente afirman que se enmarcan en el pensamiento crítico y alternativo al pensamiento oficial estatal. Frente a esta situación, la propuesta de Santos resulta interesante y retadora, reparemos en qué consiste:

> [...] la universidad debe hacer coaliciones políticas con los grupos y las organizaciones en los que la memoria de la innovación todavía este presente. La promoción de las comunidades internas y el reconocimiento de los *curricula* informales pretende formar una universidad con varias voces y con múltiples aperturas hacia coaliciones alternativas. Sin estas, la autonomía de la universidad puede ser el vehículo de su sometimiento a los intereses sectoriales dominantes afectos a lo existente y hostiles a la innovación social. (Santos, 1998, p. 280)

De parte de los profesores/as universitarios existe una postura crítica frente a estas actitudes de sectarismo político, en tanto, como ellos mismo lo afirman, existe "[...] una especie de cultura política basada en la intolerancia y el irrespeto a la diferencia, una especie de autoritarismo disfrazado de discurso crítico que también permean las instancias de la universidad y hace que no nos abramos a otras perspectivas y lógicas que se encuentran en la cultura, en la política, la pedagogía, la epistemología [...]". Este tipo de posturas, que también son asumidas por los profesores/as en formación según sus testimonios, nos confirma que ante estos fenómenos de intolerancia y vulneración a los DDHH, existe voces y propuestas que se atreven a mostrar y señalar otros caminos, que hacen posible asumir la democracia, no como un concepto abstracto, por el contrario, como un estilo de vida que nos permiten dialogar y trazar caminos entre quienes ejercen la libertad de pensamiento.

Ahora, reconocer que existen obstáculos que coartan la constitución de los licenciados/as en ciencias sociales como sujetos de derechos, es una forma de explicar también el lugar que ocupan los DDHH durante el proceso formativo, en tanto no se trata simplemente de abordar una asignatura y unos contenidos que posibiliten su conocimiento, se trata de saber qué tanto los derechos conquistados y proclamados a través de la historia, hacen parte de nuestra cultura política y que tan arraigados se encuentran en nuestras relaciones cotidianas.

Dicho de otra forma, visibilizar que existen prácticas que obstruyen nuestra formación como sujetos de derechos, es una forma de comenzar a despejar el camino para darle paso a una experiencia de conocimiento, respeto y vivencia de los DDHH y, si permitimos que esto suceda durante la etapa de formación de los profesores/as en ciencias sociales, podremos tener la seguridad que los futuros/as profesionales de la pedagogía contaran con las capacidades y herramientas requeridas para enfrentarse al ejercicio de la enseñanza de las ciencias sociales en contextos que se encuentran en vías de construir una cultura de respeto y garantía de los DDHH, porque si lo descrito por los entrevistados/as pasa en las universidades estatales donde este discurso tienen una mayor circulación y aceptación, imaginemos lo que sucede en las instituciones escolares donde el contenido de los DDHH es un aspecto sin relevancia y consideración o se asume como una amenaza al poder que ejercen directivas y profesores con sus estudiantes, situación que puede ser socavada por las nuevas generaciones de profesores/as, que en su condición de intelectuales de la enseñanza

de las ciencias sociales, se reconozcan y se asuman como sujetos de derechos y tengan la osadía de revertir esta posible tendencia que encontraran en sus escenarios laborales.

Capitulo 5.

LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LOS LICENCIADOS/AS EN CIENCIAS SOCIALES COMO SUJETOS DE DERECHOS

Presentación

Para poder entender el aporte de la enseñanza de los DDHH al proceso de constitución de los licenciados/as en ciencias sociales como sujetos de derechos, es necesario profundizar en este capítulo algunas variables que nos permiten conocer las diferentes dinámicas que aportan a la conformación de dicha condición;en ese sentido, se exponen y se analizan, en primer lugar, los significados y requerimientos que profesores/as en formación perciben respecto a lo que caracteriza al sujeto de derechos en el marco de un programa de formación para maestros/as.

El segundo apartado exhibe algunas situaciones de transgresión a los DDHH que padecen profesores/as en formación, así como sus profesores acompañantes, y cómo dicha situación activa procesos de conocimiento y de movilización alrededor de la defensa de los derechos mancillados. Esta perspectiva, nos permite evidenciar algunas limitaciones que restringen el

proceso de constitución como sujetos de derechos, pero a la vez exhibe los dispositivos que se activan alrededor del conocimiento y defensa de los mismos. Seguidamente, se describen algunas acciones políticas de los licenciados/as y las distintas maneras en que dichas acciones expresan algunos rasgos del complejo proceso de constituirse y asumirse como sujeto de derechos en el contexto de las universidades estatales que ofrecen programas de formación de profesores en ciencias sociales.

Los apartados cuarto y quinto presentan las diferentes contribuciones que el plan de estudios, a través de sus diferentes componentes y modalidades de formación, ofrecen como aporte al proceso de constitución del licenciado/a como un sujeto de derechos, para lo cual se identifican algunos rasgos y señales de cómo el futuro profesor/a se expresa en dicha condición. Indiscutiblemente, esto va más allá de lo declarado en el plan de estudios, en tanto la los espacios formativos no solo se dan en la formalidad de lo declarado en el plan curricular, pues además de las experiencias que se suscitan en los diferentes seminarios, cátedras, prácticas pedagógicas, proyectos de investigación, también se dan diferentes procesos de movilización política y social, los cuáles desde distintos lugares y énfasis, aportan a dicho propósito.

Finalmente, el capitulo cierra con un análisis sobre las distintas modalidades que emplean los profesores/as universitarios relacionadas con la enseñanza de los DDHH, enfatizando en los diferentes contenidos que se abordan, las problemáticas que se analizan relacionadas con hechos de la vida política y social que tienen relación con el desconocimiento y la vulneración de los derechos, incluidos los de la propia comunidad universitaria, mostrando que las diferentes prácticas para su enseñanza dependen más de la presión social que genera la situación humanitaria y conflictiva del país, que por efecto de los debates colectivos y la selección de enfoques pertinentes para asumir una pedagogía de los DDHH en el seno de estas licenciaturas, esto es, que aún se tiene pendiente la tarea de construir una identidad y un lugar más definido en los planes de formación de licenciados/as en ciencias sociales para avanzar en dicho propósito.

5.1. ¿Qué significa y qué se requiere para asumirse como

un sujeto de derechos?

Si retomamos el énfasis que asume el nombre de este capítulo, bien podemos preguntarnos cómo los DDHH y su enseñanza influye en el proceso de los futuros licenciados/as para constituirse como sujetos de derechos. Pues bien, se trata de encontrar en esas motivaciones/intereses que brotan de sus narraciones cuáles son esos rasgos que le posibilitan al profesor/a en formación reconocer la dimensión social y política que encarna la educación y las diferentes posibilidades que ella representa para asumirse y reconocerse como un sujeto de derechos, es decir como un sujeto político que comporta una visión de sociedad, de ser humano, en tanto reconoce que la enseñanza de las ciencias sociales puede ser un vehículo estratégico para la transformación personal y social.

Este último aspecto resulta muy interesante, toda vez que el ingreso a la universidad en el marco de una licenciatura en ciencias sociales, no solo representa una opción laboral futura o una estrategia para vincularse a la educación superior, también representa la posibilidad de asumirse sujeto político en el contexto de un campo en disputa como lo es la educación, pues como hemos sostenidos en varios apartados, la educación puede ser asumida como un dispositivo de reproducción y control que perpetúa las relaciones asimétricas que han caracterizado a nuestra sociedad, o puede ser asumida como una actividad que reconoce y empodera al sujeto estudiante y al sujeto maestro para intervenir en los asuntos institucionales y sociales en los que se ve comprometida su dignidad y la de otras personas. Esta perspectiva es asumida por Mejía de la siguiente manera:

> En cualquier actividad educativa las actuaciones de su discurso, sus métodos, dispositivos, técnicas, dinámicas no se quedan en el campo de lo personal o individual, producen efectos, ya que generan subjetivación y ayudan a la constitución del ser humano como ser social. Por eso deben estar orientadas hacia lo colectivo y lo comunitario y viceversa, en un camino de praxis en donde debe conducirse a una acción transformadora que va de los grupos a la sociedad y de ésta a las personas. Por eso busca que quienes no han tenido voz puedan encontrar los mecanismos de representación y de visibilización configurados en expresiones sociales, las cuales van a disputar sus sentidos y significaciones en la esfera de lo público, como manifestación y búsqueda de su empoderamiento. (Mejía, 2011, pág. 111)

Tomando como base la perspectiva de Mejía, a continuación se quiere indagar en las narraciones de las/os profesores en formación, qué significa para ellas/os ser un sujeto de

derechos en el contexto de las experiencias educativas, incluida la propia como profesores/as en formación en el marco de una licenciatura en ciencias sociales; de igual manera, identificar y analizar desde esas posturas, cuáles son, a su juicio, los requerimientos para constituirse como sujeto de derechos, es decir, cuáles son esas experiencias que los empodera como sujetos políticos para pensar y actuar en perspectiva de derechos.

En la contextualización conceptual que dio origen a este estudio, se dio una aproximación amplia sobre lo que significa ser sujeto de derechos en las perspectivas de Ricoeur (1994), Magendzo (2005), Candau (2005), Hoyos (2010), Ruiz y Prada (2012) Sacavino (2012), entre otros, las cuales emplearemos como soporte para analizar y contrastar los significados producidos por las/os entrevistados a partir de su experiencia formativa en las licenciaturas de ciencias sociales y otros escenarios educativos.

Al cotejar las diferentes respuestas que nos ofrecieron las/os entrevistados, encontramos que las representaciones sobre lo que significa ser sujeto de derechos para los profesores/as en formación se relaciona con el conocimiento que adquiere el sujeto para actuar en el ámbito público de manera consciente y libre. Esta actuación se da, fundamentalmente, a través del ejercicio político que busca promover y reivindicar derechos a través del empoderamiento político y ciudadano, en defensa y rescate de la dignidad mancillada. Veamos en detalle esta construcción de significados a que se refiere.

Los profesores/as en formación concuerdan en afirmar que para ser sujeto de derechos es necesario tener un profundo conocimiento de sí mismo, de los DDHH, de los problemas de la sociedad y de las distintas formas bajo las cuales la dignidad es vulnerada por diferentes agentes estatales y sociales. De esto se desprende que el sujeto de derechos adopta una postura de permanente estudio y análisis de la realidad, en tanto su condición de ciudadano comprometido con la vigilancia y garantía de los derechos, así se lo demandan. Respecto al conocimiento de sí mismo, Jacques Ranciere sostiene que “Para emancipar a otro es necesario estar emancipado uno mismo. Hay que conocerse a sí mismo como viajero del espíritu, igual a todos los demás viajeros, en cuanto sujeto intelectual que participa de la

potencia común de los seres intelectuales." (Ranciere, 2007, p. 52) Esta perspectiva es asumida por una de las profesoras en formación, así:

Jenny (9º semestre UD)

> [...] creo que para hablar de un sujeto de derechos es necesario tener un conocimiento de sí misma, siempre lo he pensado de esa manera, si tengo una conciencia de sí misma [sic], si sé en qué lugar estoy, de donde vengoy cuáles son mis potencialidades y limitaciones, entonces puedo posicionarme para brindarle algo al mundo, por eso un sujeto de derechos debe tener una posición clara, debe saber argumentar quién es y cuáles son sus derechos como ser humano y en mi caso como mujer. [...] si yo no me conozco y no conozco y defiendo mis derechos, es decir, no tengo un lugar de enunciación claro, cómo puedo promover y defender los derechos de otras personas, y cómo hago resistencia con otros para que no pasen situaciones tan malas como las que vivimos a diario.

Obsérvese como el testimonio de Jenny señala que una de las características del sujeto de derechos tiene que ver con el reconocimiento de la persona que enuncia una condición identitaria y política, la primera referida al conocimiento de sí y la segunda, al conocimiento que se debe tener de los DDHH para poderlos afirmar y defender en la vida personal y social, es decir, un sujeto de derechos se asume en un proceso permanente de emancipación individual y colectiva o como diría Ricoeur (1994, p. 44) "La enunciación, en consecuencia, es al menos un fenómeno bipolar, que religa un yo y un tú [...] Este pleno dominio contribuye al surgimiento de un sujeto de derecho en la forma siguiente: como yo, el otro puede designarse a sí mismo en tanto que yo cuando habla. La expresión 'como yo' anuncia ya el reconocimiento del otro como mi igual en términos de derechos y deberes."

Desde esta postura, podemos entonces destacar que el sujeto de derechos es un sujeto imbricado y fusionado en una relación interpersonal, la cual se vincula con diferentes iniciativas para generar disímiles formas de poder, en tanto la reivindicación de derechos individuales y colectivos implica la adopción de formas de organización y resistencia para generar poderes reales que se enfrentan a las estructuras de dominación que desconocen y vulneran derechos específicos. Esta forma de concebir al sujeto de derechos nos precisa que además del conocimiento de sí mismo para religarse con otros en la defensa de condiciones de dignidad, implica un profundo conocimiento de las normas políticas y jurídicas que encarnan los DDHH, así como de las problemáticas sociales que generan situaciones de irrespeto a esos derechos, tal y como lo refrendan los profesores/as en formación:

Camila (7º semestre UD)

De entrada una podría decir que todos somos sujetos de derechos, pero yo creería que esa afirmación no es suficiente sino conocemos cuáles son los derechos, cómo están organizados, con qué mecanismos se defienden, etc. ¿Cómo puedo yo saber si me están violando un derecho sino los conozco? Eso es lo que pasa todo el tiempo en nuestro país, la gente ni siquiera es consciente de cómo el Estado u otras personas les niega sus derechos, entonces, es lo primero que tenemos que hacer para reconocernos como sujetos, conocer nuestros derechos y los de los demás. Te pongo un ejemplo, si como ciudadana yo tengo derecho a la libre locomoción, a moverme por el territorio y yo soy consciente de eso, cuando alguien viene y me impide movilizarme entonces yo puedo actuar con argumentos para decirle a esa persona o institución: "¡oiga! usted no puede hacer eso porque la Constitución me garantiza mi derecho a vivir, viajar, trabajar, pasear en cualquier parte del territorio nacional". Fíjate lo que le pasa a muchos jóvenes, la policía a cada rato los retiene, casi siempre porque son sospechosos de algo, por sus pintas [formas de vestir, cabellos largos, cuerpos tatuados] y sin probarles ningún delito los suben al camión y los retienen doce horas en la UPJ [Unidad de Policía Juvenil], allí les están violando muchos derechos, pero ellos no pueden defenderse porque no conocen sus derechos, tampoco se los enseñaron en la escuela o en su casa. Por eso yo digo que para uno ser sujeto de derechos tiene que conocer muy bien cuáles son sus derechos y como los defiende en país como Colombia.

Leidy (9º semestre UPN)

Un sujeto de derechos es una persona que conoce sus necesidades y las de su comunidad, que conoce su territorio y que conoce a qué tiene derecho, es la persona que sabe que para ser ciudadano requiere de unas condiciones básicas para poder vivir dignamente, incluso así desconozca que tiene derecho a esas condiciones básicas como salud, educación, vivienda, etc., debe ser tratado con respeto, pero si uno quiere ejercer un rol más político como sujeto de derechos debe ser consciente que debe conocerlos muy bien para poder movilizarse y actuar.

Cindy (10º semestre UPN)

Para mí un sujeto de derechos es una persona, grupo social o comunidad que tiene unas necesidades muy concretas y que genera las condiciones para buscar salidas a esas problemáticas y vivir cada día con más dignidad. El sujeto de derechos que quiere generar esas condiciones de dignidad se apoya en los derechos humanos y en procesos organizativos para demandar respeto y reconocimiento, por eso esa búsqueda de condiciones le permiten al ser humano desarrollarse en todas las dimensiones humanas. El problema que yo veo es que si las personas no tienen conocimiento de los derechos y no se organizan, difícilmente pueden asumir un rol como sujeto de derechos, por eso yo no comparto la idea de que todos somos sujetos de derechos, no, el sujeto de derechos es el que conoce sus derechos y actúa para promoverlos y defenderlos, el que se reconoce como tal. No sé si con esto contesto a tu pregunta, pero no es muy fácil explicar en nuestro contexto quién es sujeto de derechos.

¿Cómo puedo yo saber si me están violando un derecho sino los conozco? Es la pregunta que se hace Camila para confirmar que necesariamente el sujeto de derechos, por lo menos, es el que conoce los cuerpos normativos (Magendzo, 2005) que han posibilitado que los DDHH no sean simplemente una declaración de buenas intenciones, por el contrario, que sean un compromiso político y jurídico de carácter vinculante que obligue al Estado, a las instituciones y a las personas a respetarlos, garantizarlos o restituirlos cuando estos han sido transgredidos. De ahí la insistencia en estas narraciones para que sean conocidos, comprendidos y ejercidos en aquellas situaciones cotidianas en las que se cometen atropellos contra la dignidad de las personas.

Además del profundo conocimiento que se requiere de los DDHH para poderlos promocionar y defender, las profesores en formación insisten en que dicho reconocimiento debe ir acompañado de procesos de organización que faciliten su denuncia, reivindicación y restauración, en tanto en un contexto como el colombiano no es suficiente con su sola enunciación, esto requiere argumentos políticos y jurídicos (en palabras de Magendzo que posea competencias lingüísticas), procesos de movilización (marchas, plantones, comunicados), así como el usos de mecanismos de protección a los mismos (derechos de petición, tutelas, acciones populares y de grupo, entre otros). De ahí la insistencia de *Cindy* cuando sostiene que el problema que ella ve es que una persona no se puede presentar a sí misma como sujeto de derechos si no conoce el cuerpo jurídico y político de los DDHH y si no genera condiciones organizativas para promoverlos y exigirlos.

De esta afirmación se desprende un interesante debate que emerge en las posturas de Leidy y Cindy, toda vez que ponen en discusión la pregunta por quién merece ser reconocido como sujeto de derechos, en tanto esta titularidad debe ser reconocida a toda/o ciudadano que sea asumido como tal en el Estado Social de Derecho, es decir, quien haga parte del contrato social es merecedor de igual reconocimiento de derechos. A simple vista esto es entendible y hace parte del compromiso constitucional que asume el Estado con todos/as sus ciudadanos, pero el reclamo que introduce Cindy y también Camila es que en las condiciones del país quien no conoce los DDHH, los mecanismos de protección y sino generas espacios organizativos para reclamar su reconocimiento y restitución, no cuenta con las condiciones para que se respeten y garanticen.

Esto permite aclarar que en la perspectivas de los autores consultados y en las narraciones de los profesores/as en formación, el sujeto de derechos es reconocido por su capacidad para actuar y movilizarse, en tanto la complejidad en la que se dan las situaciones de vulneración, la incapacidad del Estado y sus instituciones para garantizar o restituir derechos violentados, requieren de un ciudadano con conocimientos, organizado y empoderado para ejercer su función ética y política como sujeto de derechos.

Lo anterior significa, en la perspectiva de las narraciones de las/os profesores en formación, que el sujeto de derechos además de poseer amplios conocimientos sobre el cuerpo normativo de los DDHH y de generar las condiciones organizativas y de movilización para promover, denunciar o demandar su cumplimiento, debe asumirse como un sujeto empoderado, es decir como un sujeto que asume sus responsabilidades éticas y políticas como ciudadano con poder, en tanto es capaz de imputar al Estado, a la institución o al sujeto otro, sus responsabilidades en la comisión de delitos (por acción u omisión) que atentan o dañan la dignidad de las personas. De ahí que el sujeto de derechos se encuentra en capacidad de reconocer que "[...] el poder no se posee sino que se ejerce en lo cotidiano no sólo desde las normas o disposiciones, sino también desde los pequeños intersticios que constituyen las acciones de resistencia y las acciones positivas tendientes a visibilizar estos conflictos y tramas de poder." (Ball, 1989, en Aiello *et al*, 2012, p. 93) Tal perspectiva de poder es asumida por Ricardo cuando asevera:

Ricardo (10º semestre UD)

> [...] para mí un sujeto de derechos es aquella persona que está en permanente interacción con otros sujetos para ofrecer soluciones a los problemas que enfrentamos como sociedad, por eso el sujeto de derechos es aquel que tiene algo que ofrecer a los demás, es una persona empoderada porque conoce muy bien los componentes jurídicos y políticos que le permiten actuar y movilizarse por la defensa de los derechos humanos. El sujeto de derechos no es aquel que se queda esperando a ver si el Estado cumple con sus promesas ¡no! es el sujeto político que se organiza para exigir y demandar del Estado el respeto y garantía de los derechos de todos los ciudadanos.

Como puede repararse en la narración de Ricardo, el sujeto de derechos se encuentra profundamente conectado con la capacidad de actuar para ofrecer soluciones, es decir, es una persona que conquista su condición de poder como sujeto político porque estudia (conoce), porque interactúa con otros, porque se moviliza, porque entiende que en su

próximo rol como profesor de ciencias sociales lo que menos le sirve es la pasividad frente al Estado, pues reconoce que tiene un poder y ese poder tiene que usarlo para exigirle a las instituciones públicas, a las organizaciones privadas y a los ciudadanos, en general, su compromiso con la vigencia de los derechos en una sociedad que cada vez más depende de ellos para alcanzar mejores niveles de convivencia ciudadana. Ahora bien, esa perspectiva y ese tono de exigibilidad de las garantías de respeto y dignidad que debe caracterizar al sujeto de derechos, no se expresa de la misma manera cuando se piensa en la condición individual de ese mismo sujeto; es como si para algunos de los profesores/as en formación la constitución política se agotara en el ámbito de los problemas sociales y quedara por fuera la pregunta por la condición individual, o dicho de otra manera, como si el hacerse sujeto no dependiera igualmente de un ejercicio constante de reflexividad que interroga e inquieta al sujeto respecto a sus actitudes, habilidades y posturas para incursionar y moverse en la escena pública con una identidad personal que también lo define en su condición como sujeto de derechos.

De ahí que la capacidad de reconocerse y asumirse como sujeto de derechos se encuentra anclada a las posibilidades que tiene ese sujeto de proyectarse en función del bien-estar de sí mismo y de los otros, en tanto como afirma Ruiz y Prada (2012, p. 84) "[...] la proyección le otorga sentido a su subjetividad política, a las identificaciones del futuro, a los vínculos por construir, por desatar o por reconfigurar. Ricoeur sostenía que la proyección presente en la promesa constituye una apuesta decidida por el otro, por un *quién* que hace posible mi propia configuración subjetiva, razón por la cual es el otro quien recibe la promesa, quien es su depositario y su objeto, quien espera su cumplimiento, quien hace posible que me pregunte por la posibilidad de dotar de sentidos nuevos mi propio futuro y el futuro compartido." En ese sentido, para Ricardo no hay sujeto de derechos si no se tiene la capacidad de actuar y proyectarse para ofrecer alternativas a los demás, lo cual lo constituye en sujeto político.

Esa misma sensación la comparten otros profesores/as en formación, quiénes enfatizan otras miradas y otras maneras de empoderarse para evidenciar los significados y atributos que caracterizan al sujeto de derechos que se forja a partir de los imaginarios y de las prácticas formativas en las que participan, tanto en la universidad como por fuera de ella. A

pesar de no ser una categoría (la de sujetos de derechos) que se aborde y profundice de manera conceptual en el pregrado, la relación que se da entre las dos nociones (sujetos y derechos), evoca una serie de sentidos y significados que, sin ser homogéneos, guardan elementos comunes gracias a las prácticas institucionales que se dan en las universidades estatales, en los programas de licenciatura en ciencias sociales y en los análisis que evocan la situación de los DDHH en Colombia. Teniendo en cuenta esta aclaración, observemos otros significados que se le otorgan a la idea de sujeto de derechos y que guardan cierta continuidad con lo planteado en narraciones expuestas anteriormente.

Andrea (8º semestre UD)

Para mi ser sujeto de derechos es ser una persona profundamente humana, es ejercer el poder que tenemos todas las personas para ser libres, para ser iguales antes los demás en medio de nuestras diferencias. Si yo reconozco esas dos cualidades en los seres humanos y las respeto podemos convivir sin ser violentados en nuestra dignidad como personas. Si existe alguna situación o algún poder que me condiciona y no me deja ser libre y yo no reacciono contra eso, entonces no puedo decir que soy un sujeto de derechos, por eso yo considero que para poder ejercer y defender los derechos humanos hay que conocerlos muy bien para poder exigir su respeto, no solamente para mí, también para la colectividad porque los derechos son para todos los seres humanos.

Juan Camilo (10º semestre UD)

[...] ser un sujeto de derechos es tener la disposición para participar políticamente en las asuntos y en las decisiones de interés de la comunidad y del país. Un sujeto que no participa en política no puede decir que lucha por mejorar su calidad de vida y la de los demás, aunque en nuestra medio es difícil la participación política porque si piensas distinto al común de la gente o expresas tu ideología libremente, rápidamente te estigmatizan y hasta te pueden violentar, sin embargo, yo pienso que al sujeto lo que lo define es la política, por eso siempre está pensando en los problemas de la sociedad y en cómo encontrarle soluciones.

Kimberly (9º semestre UD)

[...] yo creo que esa categoría de sujeto o sujeta [sic] de derechos se explica o se entiende cuando las personas apelan a diferentes estrategias, mecanismos o instancias para denunciar y pedir protección a sus derechos vulnerados. Desafortunadamente en Colombia nos preguntamos por los derechos y por las formas de protegerlos cuando ya se nos han vulnerado, y eso, aquellas personas que se dan cuenta que tienen derechos, otra gran mayoría ni se da cuenta que los tienen, por eso se acostumbran a vivir en medio de tanta injusticia [...] Si las personas no son conscientes de que tienen derechos y que existen unos mecanismos para defenderlos, difícilmente pueden ser sujetos de derechos, de ahí la importancia de

> divulgarlos para que se conozcan y esa tarea nos compete de manera especial a quiénes vamos a ser docentes.

Desentrañar el sentido y el significado que evoca la categoría *sujeto de derechos*, desde las voces y narrativas de las/os profesores en formación, es enfrentarse a un universo de interpretaciones que nos permite reconocer cuáles son los intereses, las dudas y las expectativas que le surgen a los futuros maestros/as de ciencias sociales cuando piensan en su condición social y política como ciudadanos/as, desde la perspectiva y el enfoque de los DDHH. Pensar en clave de derechos, desde la responsabilidad política que implica enfrentarse a la enseñanza de las ciencias sociales, es remarcar unas responsabilidades que tenemos todas/os como ciudadanas/os, pero que a las/os profesores se nos demanda con mayor ímpetu, pues se espera que el maestro cumpla con una serie de atributos que desbordan, en no pocas ocasiones, sus propias capacidades y condiciones.

Sin embargo, enfrentarse a la pregunta por el significado y las implicaciones de asumirse y recocerse sujeto de derechos en el contexto de la educación colombiana y del ejercicio de la profesión docente, evoca en éstas personas una serie de responsabilidades que se remarcan entre quienes han elegido este campo profesional y laboral. Nótese en el testimonio de Andrea su énfasis en recordarnos que *ser sujeto de derechos es ser una persona profundamente humana*, lo cual podría relacionarse con lo planteado por Hannah Arendt (1996) en la Condición Humana, cuando nos recuerdan que esta posición cobra mayor sentido en una vida enmarcada en la acción, la cual es considerada por ella como la actividad más esencial, en tanto es la interacción con los otros lo que nos permite crear y construir, mediante el lenguaje, la acción política que nos permite pensar en el bienestar de los demás.

En ese sentido, para Juan Camilo el sujeto de derechos se reconoce y se define en la acción política, en tanto *un sujeto que no participa en política no puede decir que lucha por mejorar su calidad de vida y la de los demás*. Nótese como para los profesores/as en formación el sujeto de derechos pasa por una serie de situaciones que lo vinculan con la sensibilidad y el conocimiento de los problemas sociales, así como con el conocimiento de los DDHH, para luego proyectarse en su promoción y defensa a través de la acción política. Ahora bien, la política desde estas narraciones, la podemos concebir en la perspectiva de

Lechner (1982) “como una manera conflictiva e inacabable de construir y organizar lo social, lo colectivo, hacia el orden deseado. El orden, como la política, son subjetivos, por tanto son construidos por los sujetos, si no hay sujetos no hay política. Se rechaza toda asunción de naturalizar la política, es necesaria una política cultural, construida desde lo cotidiano, el reconocimiento y la apertura a nuevas acciones políticas.” (Citado en Martínez, 2008, p. 91)

Si acogemos la tesis de que política debe ser concebida de una manera conflictiva e inacabada, entonces estaremos de acuerdo con los profesores/as en formación cuando sostienen que el sujeto de derechos se entiende cuando éste usa diferentes estrategias para denunciar o pedir protección a los derechos transgredidos (Kimberly), es decir, la conflictividad que caracteriza el respeto y garantía de los DDHH en Colombia y América Latina constituye un elemento esencial para repensar la acción política desplegada por el sujeto profesor/a que adviene en sujeto de derechos, o como bien lo advierte Andrea en su testimonio: *Si existe alguna situación o algún poder que me condiciona y no me deja ser libre y yo, no reacciono contra eso, entonces no puedo decir que soy un sujeto de derechos.*

Esto significa que asumirse sujeto de derechos en el marco de la promoción y defensa de los DDHH en contextos de alta conflictividad social y política es conocer que la acción política, como asevera Martínez (2008, p. 91) “está centrada en la potencia y el poder de los sujetos, que desde perspectivas constituyentes, son los creadores del orden deseado y los portadores naturales del poder como acto también constituyente.” Frente a esto vale la pena preguntarnos ¿qué tan viable y posible es que éstos significados alrededor del sujeto de derechos trasciendan de las prácticas formativas a la enseñanza de las ciencias sociales y logren enfrentar el poder instituido de las instituciones escolares que, no en pocas ocasiones, niega u oculta el carácter conflictivo que caracteriza a la educación?

Hasta aquí hemos escuchado y analizado, desde las voces de los profesores/as en formación,distintos puntos de vista sobre lo significa ser sujeto de derechos a partir de sus saberes, experiencias e interpretaciones. Ahora nos detendremos en una segunda perspectiva de análisis que nos permitirá entender y comprender cuáles son esas situaciones o acontecimientos que durante el proceso formativo han exigido acciones de conocimiento y de reivindicación de los DDHH que han sido quebrantados o negados, circunstancias, que

como hemos vistos en reiterados testimonios, hace parte de una realidad que rodea la vida de las/os profesores en formación y que opera como un dispositivo que obligan a conocer, promover y defender los derechos, es decir, a hacerse y constituirse sujeto de derechos.

5.2. La transgresión a los DDHH como fuente de conocimiento yacción política de los licenciados/as en ciencias sociales en su proceso de constitución como sujetos de derechos.

En el apartado anterior se han explorado algunas ideas, nociones o definiciones que involucran una serie de características relacionadas con significados y requerimientos para reconocerse como un sujeto de derechos en el contexto de la profesionalización como profesoras/es de ciencias sociales. Estas explicaciones, dadas principalmente por los profesores/as en formación de ambas licenciaturas, involucran un largo recorrido que va desde su presencia como estudiantes en las instituciones escolares, hasta lo que han vivido en su experiencia como estudiantes universitarios a través de diferentes dispositivos que involucran lo ofrecido por los planes de estudios, así como las actividades extracurriculares que concitan una diversidad de escenarios formativos (informales y no formales).

Otra manera de comprender cómo se constituye el sujeto de derechos en programas de formación de licenciados en ciencias sociales como los que venimos estudiando, se da a través del conocimiento de situaciones o acontecimientos en los cuales ellas/os han sentido transgredidos sus derechos durante su proceso formativo. Esta aseveración resulta un tanto paradójica, pero tal y como hemos visto a los largo de este estudio, las universidades estatales no han sido ajenas al conflicto armado y social que ha vivido el país durante décadas, tampoco han estado ausentes de las crisis políticas, sociales y económicas que han caracterizado a los últimos gobiernos y en los cuales se han puesto en juego el reconocimiento y garantía de derechos, situación que tiene impactos específicos para las universidades estales tales como la desfinanciación de educación superior, restricción de libertades civiles y políticas, amenazas a integridad física, psicológica y emocional de las/os estudiantes, especialmente aquellas/os que participan en organizaciones sociales y políticas, por citar solo unos cuantos ejemplos

Es precisamente esas situaciones de desconocimiento y vulneración a los derechos de las/os profesores en formación las que nos interesa conocer desde sus narraciones, para determinar a qué tipo de conocimientos específicos sobre DDHH se accede cuando se presentan dichas realidades y cómo éstos son empleados o no, en el proceso de reconocerse como sujeto de derechos. Ahora bien, no se trata de afirmar que la vulneración a los DDHH es connatural al conocimiento de los mismos, pues no son pocos los casos en que dichas circunstancias han llevado a estudiantes y profesores/as a asumir actitudes de inmovilización y desesperanza por el riesgo que implica adoptar la defensa de éstos pilares éticos y políticos que dignifican la vida personal y social.

Sin embargo, al revisar los testimonios que nos ofrecen las/os profesores en formación, encontramos nuevamente que el desconocimiento y la transgresión a los DDHH es la principal fuente de motivación para conocer los fundamentos, mecanismos y procedimientos que permitan su reconocimiento y restitución. Un primer campo de motivación y activación para dicho conocimiento tiene que ver la violencia estatal que se ejerce contra comunidades y contra movimientos sociales, entre los que sobresale el movimiento campesino y el movimiento estudiantil universitario. Veamos los testimonios de los profesores/as en formación. Observemos lo que al respecto nos cuentan los profesores/as en formación:

Camila (7º semestre UD)

[...] el hecho de estar en este espacio y en esta carrera me ha permitido conocer a la gente con la que tengo el colectivo de comunicación y, a su vez, con ellos realizar muchas actividades que me han permitido acceder a conocimientos en derechos humanos. El trabajo periodístico me ha permitido evidenciar lo poco que uno sabe de derechos y lo mucho que hay por aprender, por ejemplo, en la Región del Catatumbo se vivió un Paro bien fuerte, hubo muchas situaciones complicadas y eso que allá hicieron presencia instituciones internacionales como OACNUDH [Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos] y ellos tienen un discurso bien fuerte en derechos humanos, pero ya te podrás imaginar desde qué perspectivas y con qué intereses. También estuvieron otras ONG de derechos humanos y también organizaciones alternativas de la misma zona. En las marchas y concentraciones de los campesinos se presentaban unos tropeles [protestas violentas] tan impresionantes cuando llegaba el ESMAD [escuadrón móvil antidisturbios] porque detenían a mucha gente y la golpeaban, incluso muchos compañeros de nosotros de la UD también fueron afectados físicamente, porque allá no respetan que uno tenga distintivo de periodista y menos si es de un colectivo

de comunicación alternativa. La persecución y la zozobra que uno siente allí es horrible y esa situación lo obliga a uno a pensar y preguntarse con qué herramientas jurídicas uno puede defender sus derechos y los de los campesinos, cuando aparecen estos aparatos de terror, pues uno como periodista se enfrenta a que le quieran borrar las fotos, a que le quieran destruir la cámara o los aparatos de grabación de audio; físicamente lo agreden a uno, un compañero que estaba con nosotros acompañando el Paro quedo tuerto, se afecto su ojo, y fue porque el disparo del gas lacrimógeno le pego en la cámara, eso quedo registrado cuando el policía le lanza directo el gas a él y la cámara le golpea el ojo muy fuerte, y eso que nosotros teníamos escarapelas y chalecos que nos distinguían como parte de la prensa. Sinceramente, uno en esos casos se siente muy vulnerable, porque uno no sabe cómo actuar y carece de mucha información, en ese momento logramos hacer algunas cosas como el llamado a diferentes instancias nacionales a quienes les mostrábamos el video, nos dirigimos a las alcaldías de esas zonas y a otras organizaciones de derechos humanos y logramos que al compañero se le atendiera de urgencia y que se le subsidiara lo que necesitaba para recuperar su ojo, sin embargo, no fue suficiente y a su familia le tocó rebuscarse parte de la plata que hacía falta para los medicamentos. En ese caso el Estado colombiano no responde por la salud del compañero, no le importa si perdió su ojo por la acción de un tombo [policía] y aunque está el registro de lo que sucedió, no pasa nada, por eso nosotros hemos dicho en el colectivo que antes de volver a cubrir estas jornadas de protesta debemos estar muy bien informados y preparados para que nos vuelva a pasar los mismo y eso nos ha llevado a estudiar muchísimo sobre mecanismos que protejan los derechos y a qué instancias acudir y cómo denunciar estos atropellos.

Andrea Camargo (10º semestre UPN)

Los estudiantes de la universidades públicas todo el tiempo vivimos expuestos a situaciones que vulneran nuestra seguridad e integridad personal, no solo por las condiciones físicas y presupuestales que ponen en crisis el derecho a la educación, también por la constante represión y persecución que vivimos por parte del ESMAD cuando hay una protesta, cuando salimos a marchar para exigir mayor presupuesto para la educación y cuando apoyamos las peticiones de un sindicato como el de los profesores o campesinos. Yo no entiendo porque nos reprimen de esa manera si lo que exigimos es parte de lo que está en la Constitución, incluso la protesta social es un derecho que deben respetar si esta se hace de manera pacífica y, así no sea pacifica, como pasa en muchos tropeles en la universidad, ellos están llamados a respetar unos protocolos, no lo pueden a uno detener arbitrariamente y muchos menos torturarlos como lo hacen en esos carros antimotines. Fíjate, entonces, si esta situación no lo pone a uno a estudiar sobre derechos humanos, casi que a las malas, porque tiene que pasar uno por estas situaciones para que uno se pregunte cómo puede protegerse en éstos casos y cómo denunciar los atropellos del Estado.

Cindy (10º semestre UPN)

> [...] recuerdo dos situaciones en la universidad que me llevaron a sentir la necesidad de conocer sobre derechos, lo raro es que ninguna de ellas fue dentro del ámbito académico del plan de estudios. La primera fue en una pedrea [jornada de protesta en la que se lanza piedras a la fuerza pública], yo estaba en los primeros semestres, allí hirieron a un compañero y nosotros tuvimos que intervenir diciéndole a la policía que ellos estaban para proteger a los ciudadanos y no para golpearlos como hicieron con ese compañero ese día, aunque yo creo que casi todos los que estudiamos aquí [en la UPN] hemos tenido que vivir ese tipo de amenazas y nos hemos tenido que preguntar cómo hacemos para contactar a la Defensoría del Pueblo, cómo hacemos una denuncia en la Procuraduría contra la Policía, lamentablemente a uno esa información no se la dan en ninguna clase; otro hecho que vivimos fue la desaparición de un compañero de la carrera por varios días, ahí empezamos a mover el tema de la responsabilidad, de qué le paso, quién se lo llevó y a qué autoridades podemos recurrir y también a nivel interno generar algunas acciones de sensibilización para que toda la universidad se diera cuenta de que había una persona que estaba siendo vulnerada en sus derechos, que en Colombia no está permitida la desaparición de personas, que debemos movilizarnos por el bienestar de una persona que lo necesita. Es muy triste que uno tenga que vivir estas situaciones para saber que existen unos derechos, pero eso es la realidad, nos enteramos de ellos porque nos pasan estas agresiones, de lo contrario uno seguiría en la total ignorancia [...]

Nótese nuevamente como las acciones de conocimiento de los DDHH por parte de los profesores en formación se encuentran asociadas a situaciones que dañan su integridad personal al ser afectados por la violencia institucional del Estado, encabezada por los organismos de seguridad y por el incumplimiento en la garantía al derecho a la educación como consecuencia de la aplicación de políticas públicas que son contrarias a los compromisos firmado por el Estado ante la comunidad internacional y remarcados en la propia Constitución Política..

A través de las narraciones de las/os entrevistados se percibe una urgencia manifiesta que consiste en apropiarse rápidamente de los instrumentos legales que se han dispuesto para la protección de los DDHH, específicamente aquellos que se pueden emplear en situaciones de emergencia, cuando las/os estudiantes son agredidos por la fuerza pública (ESMAD) o cuando las comunidades que acompañan a través de sus prácticas pedagógicas, son vulneradas en sus derechos fundamentales, tal y como lo narran en las diferentes experiencias que han tenido con comunidades campesinas, urbano marginales o con las propias instituciones educativas. Desde una lectura externa, bien podría afirmarse que en estas experiencias se da un uso instrumental e inmediatista de los diferentes mecanismos

existentes para denunciar, proteger, restituir derechos mancillados, sin embargo, esto podría presentarse como una lectura apresurada e irresponsable porque cuando se trata de proteger la vida, la seguridad, las libertades fundamentales, en síntesis, la vida digna, se apela con urgencia al uso de distintas estrategias que permitan preservar el cuidado de sí y el cuidado de los demás.

Obsérvese en las narraciones que esta decisión de conocer y profundizar acerca del contenido de los DDHH no es una decisión autónoma, por el contrario, es una decisión presionada por los diferentes circuitos de violencia a los que viven expuestos las/os estudiantes de las universidades estatales, en tanto, como afirma Cindy: "yo creo que casi todos los que estudiamos aquí [en la UPN] hemos tenido que vivir ese tipo de amenazas y nos hemos tenido que preguntar cómo hacemos para contactar a la Defensoría del Pueblo, cómo hacemos una denuncia en la Procuraduría contra la Policía, lamentablemente a uno esa información no se la dan en ninguna clase". Ahora bien, si esta es una situación que es reiterativa en las universidades estatales: ¿por qué el contenido de los DDHH continúa siendo un asunto tan circunstancial en los procesos formativos de las/os estudiantes universitarios? ¿Por qué las/os profesores en formación tienen que esperar a que llegue la contingencia, la amenaza, la desaparición de un compañero o de un representante de sectores sociales para preguntarse por el sentido y la utilidad de los DDHH? ¿Qué pasa entonces con las/os profesores en formación que no hacen parte de los movimientos políticos y sociales o que no son afectados en sus derechos por la acción de la fuerza pública? ¿Quién responde por su formación?

Recordemos que la acción de conocimiento y comprensión de los DDHH no sólo es un recurso que se usa para actuar en casos de violencia, como los narrados por las/os profesores en formación, es también un conocimiento que nos sirve para adoptar compromisos y actitudes de respeto a la vida, a la cultura, al patrimonio, a la paz, a la diferencia; en síntesis, todas aquellas facultades que nos fortalecen como seres dignos y libres en convivencia con nuestra propia especie y con otras diferentes a la nuestra. Los DDHH no solo se pueden entender como una acción reactiva, o dicho de otra manera, como un dispositivo que se usa cuando somos violentados, ante todo, deben ser asumidos como un proyecto ético y político que se asume para regular las relaciones sociales y los

conflictos que se dan en dichas interacciones, sobre la base del respeto y la construcción pacífica de las relaciones humanas y entre estas con la naturaleza.

Se trata de que los DDHH sean asumidos como una propuesta y un proyecto que atraviesa todos los espacios de la vida cotidiana, para reafirmar la garantía y el disfrute de los mismos y para reaccionar creativamente cuando el mismo es interrumpido por acciones de irrespeto y violencia, o como diría Sacavino (2012, p. 240), "Atender de forma continua al espacio cotidiano implica la capacidad de interrogarse sobre el sentido de los acontecimientos que cada día impactan –muchas veces de forma dramática– nuestro tejido vital y nuestras conciencias. Para transformar la realidad, es necesario trabajar toda la complejidad que compone la vida cotidiana. Es en esa trama diaria de relaciones, emociones, preguntas, socialización, producción de conocimientos y construcción de sentidos que creamos y recreamos continuamente nuestra existencia."

De ahí que la EDH no puede relegarse a la contingencia de los acontecimientos violentos que padecen algunos de las/os profesores en formación, por efecto de sus militancias políticas o por la acción reivindicativa de los derechos vulnerados en el contextos de las universidades estatales, en tanto los DDHH no solo están en juego en las tensiones políticas que caracterizan la lucha de los movimientos sociales contra el Estado por hacerlos respetar o por la conquista efectiva de los que han sido históricamente negados; también se ponen a prueba en los cruces habituales que establece el futuro maestro en sus relaciones afectivas, académicas, familiares, así como en las relaciones que establece con las/os educandos a través de sus prácticas pedagógicas.

Otro aspecto que propicia el conocimiento de los DDHH por parte de las /os profesores en formación tiene que ver, nuevamente, con situaciones de negación y atropello a los derechos que se dan en el ámbito de las relaciones pedagógicas en la educación universitaria y en la educación básica y media. Recordemos, como se ha sostenido en capítulos anteriores, que el desconocimiento de éstos atributos éticos y políticos de dignidad son la disculpa para el ejercicio de prácticas autoritarias que invisibilizan a las/os estudiantes como sujetos de derechos. Frente a estos hechos, las/os entrevistados sostienen:

Jairo (9º semestre UD)

Claro que si, inevitablemente durante la carrera uno se encuentra con casos que lo obligan a conocer algo de los derechos, especialmente saber emplear algunos instrumentos [mecanismos] de protección. Por ejemplo, la universidad todo el tiempo está sacando normas administrativas y académicas, la mayoría de las veces esas normas no se comunican y cuando uno como estudiante se da cuenta resulta metido en unos problemas que a veces ponen en riesgo la permanencia en la universidad, no ha sido el caso mío pero si he tenido a varios compañeros que han estado a punto de perder su cupo o lo perdieron porque entraron en prueba académica sin darse cuenta, y cuando menos pensaron ya estaban a punto de salir de la universidad, todo porque ellos hacían parte de una resolución y los fueron metiendo en otra norma académica, es decir, les cambiaron las reglas del juego con las que entraron; esto implicó que tuviéramos que apelar a los derechos humanos para poder pelear con argumentos y defender nuestro derecho a estar en la U., incluso recurrimos a los mismos mecanismos constitucionales como el derecho de petición, la misma acción de tutela para que no perdieran el derecho a seguir estudiando, también se hicieron asambleas de estudiantes y movilizaciones a la sede administrativa, lo cual llevó a las directivas declarar como una especie de tregua [amnistía] para que los estudiantes que se encontraban en prueba académica tuvieran el tiempo suficiente de informarse y ajustarse a las nuevas exigencias [...]. Estas cosas pasan y lo cogen a uno por sorpresa y cuando uno menos piensa, de la noche a la mañana, se ve uno leyendo normas, revisando la Constitución, conociendo ejemplos de derechos de petición, de tutelas, haciendo reuniones y muchas cosas más.

Entrevistador: ¿Y por fuera de la universidad has vivido otras situaciones en las que hayas tenido que acudir al conocimiento de los DDHH?

En este país uno todo el tiempo tiene que preguntarse por los derechos humanos. Hace poco me abordó un primito y me contó que en el colegio donde él estudia los estaban obligando a recibir clase de religión, no estudio de las religiones, sino puro adoctrinamiento católico y me dijo que eso no le gustaba, que en su casa nunca le enseñaron a creer y practicar ninguna religión y entonces se preguntaba por qué el colegio si lo obligaba. Eso me hizo recordar que Colombia es un Estado laico, que existe libertad de cultos, que nadie puede ser obligado a seguir una creencia en contra de su conciencia, entonces yo le propuse que habláramos con sus padres y colocáramos un derecho de petición para que el colegio nos explicara cuáles eran los argumentos para obligar a los estudiantes a asistir a una clase de religión católica y recordándoles que la Constitución define a Colombia como un Estado Social de Derecho, un Estado no confesional y diverso. Esto lo hicimos hace como dos meses y todavía no nos responden, entonces, creo que vamos a acudir a la acción de tutela.

Karen (9º semestre UPN)

Yo te comentaba anteriormente que uno empieza practicas desde sexto semestre acá en la universidad, yo hice mi práctica en el Liceo Femenino de Cundinamarca y lo más duro de esta carrera es cuando una se enfrenta al proceso formativo con estudiantes tan diversos, en todo sentido, creo que ahí fue donde

> sentí más la necesidad de conocer sobre derechos humanos, eso no lo sentí ni cuando nos desplazaron con mi familia los grupos armados que se estaban peleando el control de ese territorio [Viotá – Cundinamarca]. En mi trabajo pedagógico yo siempre acostumbro a hacer talleres que ayuden a los chicos a romper el hielo, a generar confianza y disposición, yo creo que si uno no logra eso difícilmente puede enseñar algo y para eso hay que romper los muros que separan a los profesores de los estudiantes, por eso yo creo que uno tiene que generar confianza para que se pueda hablar con tranquilidad. Este procedimiento comenzó a funcionar y como en la sexta sesión de mi proyecto pedagógico algunas chicas empezaron a contarme situaciones muy difíciles de acoso sexual, incluso de violaciones al interior de sus familias en las que estaban involucrados papás, tíos, padrastros, y uno dice "¡dios mío! que hago, cómo puedo ayudar a estas chicas", y fue allí donde sentí una necesidad muy fuerte de conocer sobre derechos sexuales y reproductivos, saber qué se ha legislado sobre estos delitos, a qué instituciones acudir para denunciar estos casos, y lo más importante, cómo empoderar a estas chicas tan jóvenes para que no se sientan tan vulnerables. Esta situación me hizo cambiar muchas cosas de mi proyecto porque una va toda ilusionada dizque a probarse como profesora de sociales y enseñar cosas de la historia, de la sociedad, de los conflictos y se encuentra con estas cosas y ahí no queda más que leer, preguntar, investigar, porque uno no puede seguir sus clases como si nada le estuviera pasando a esas chicas.

Las voces de las/os profesores en formación nos permiten entender que las necesidades de conocimiento sobre los DDHH no sólo se originan en las situaciones conflictivas que enfrentan las/os estudiantes universitarios en sus procesos de movilización y lucha en oposición a las políticas neoliberales, en tanto que estas restringen el derecho mismo a la educación y en las cuales se recibe la acción represiva de los organismos armados del Estado. Éstas, como lo acabamos de ver, también se dan en la cotidianeidad de los procesos académicos y administrativos que implican la vida de las/os estudiantes de licenciatura en ciencias sociales a través de sus procesos formativos, prácticas pedagógicas y, aún en las relaciones familiares que exteriorizan situaciones en las que se encuentra comprometida la garantía y el respeto a los DDHH.

Estas experiencias y necesidades de conocimiento relacionados con el manejo conceptual y jurídico de los DDHH, nos indica que la universidades estatales y, específicamente, los programas asociados al estudio de las ciencias sociales, genera en las/os profesores en formación una alta sensibilidad relacionada con el cuidado de sí y de los otros, cuando se es consciente que los procedimientos administrativos y pedagógicos desconocen o lesionan la garantía de derechos que son esenciales para el desarrollo personal y social. Nótese como el testimonio de Erika confirma parte de esa sensibilidad cuando nos relata la situación de

acoso sexual a la que eran sometidas algunas de sus estudiantes: "Esta situación me hizo cambiar muchas cosas de mi proyecto porque una va toda ilusionada dizque a probarse como profesora de sociales y enseñar cosas de la historia, de la sociedad, de los conflictos y se encuentra con estas cosas y ahí no queda más que leer, preguntar, investigar, porque uno no puede seguir sus clases como si nada le estuviera pasando a esas chicas*".*

Igualmente sucede con Jairo cuando nos narra la situación de sus compañeros que se encontraban a punto de ser expulsados de la universidad por su condición de prueba académica. Él afirma que no era su condición y su situación, pero era la de algunos de sus compañeros y eso lo impulso a leer, proponer y movilizarse para participar en la defensa de su derecho a la educación. Estas posturas y actitudes que nos presenta la/el entrevistado, nos confirman, una vez más, que el discurso ético y político de los DDHH es un asunto que se apropia más fácilmente en el acontecer de las problemáticas que emergen en las relaciones y actividades formativas cotidianas de las/os licenciados, debido a la ausencia de un programa estructurado y definido para la enseñanza de los DDHH; detállese, por ejemplo, la sorpresa de Erika cuando se entera de la condición de vulnerabilidad y atropello a la dignidad de sus estudiantes, ella rápidamente entiende que los contenidos preparados para enseñar ciencias sociales no son suficientes para abordar esta condición contingente, requiere con urgencia ponerse a leer e investigar para poder hacer un acompañamiento más coherente y eficaz a la situación que describe en su narración.

Las actitudes y posturas que van adquiriendo las/os profesores en formación sobre DDHH, nos muestra que los conocimientos y las sensibilidades adquiridas para enfrentarse a la enseñanza de las ciencias sociales tienen relación con un tipo de educación ética que se distancia de las prácticas de adoctrinamiento que comúnmente asemejamos con prácticas formativas, particularmente aquellas que se dan en las instituciones escolares. A través de las narraciones, se percibe un sujeto maestro compenetrado con las realidades de sus compañeros y de sus estudiantes, en las cuales el dolor y el sufrimiento no es un asunto ignorado, por el contrario, conmueve e incómoda su postura como profesor en formación y le genera preguntas y retos para enfrentar su profesión como intelectual de la pedagogía y de la enseñanza de las ciencias sociales. Al respecto Joan-Carles Mèlich afirma:

> El rostro se ve, el rostro se escucha, el rostro es una demanda, el rostro es siempre una apelación de un nombre propio, no de una categoría. No es una persona la que demanda el rostro, es un nombre propio, es decir alguien que tiene cuerpo, alguien corpóreo, alguien que sufre. Y el rostro nos demanda que no pasemos de largo, que no seamos indiferentes a ese sufrimiento. Es una ética de la no indiferencia frente al dolor de los otros; una ética que no se basa en tales imperativos categóricos, sino en la sensibilidad al mal, al dolor, al sufrimiento. (Mèlich, 2014, pp. 27-28)

Esa ética de la no indiferencia es una postura que se va colando en las mentes y en los corazones de los profesores/as en formación, es la puerta de entrada para conectarse con el sentido ético-político de los DDHH cuando las circunstancias personales, institucionales o sociales se los demanda, en tanto conocer lo que significa la vulneración de los DDHH de las personas es entender el sufrimiento que padecen los sujetos cuando sus garantías vitales y esenciales para vivir, participar y crear se ven coartadas. De ahí la importancia de reconocer, como sostiene Sime (1991, en Sacavino, 2012), que una propuesta educativa que asuma como eje central la vida cotidiana, debe desarrollar de modo creativo tres dimensiones: "una pedagogía de la indignación, una pedagogía de la admiración y una pedagogía de convicciones firmes. Todas esas dimensiones contribuyen para la construcción democrática, pues esta exige que la conciencia de los derechos humanos, tan masacrados de diferentes maneras en nuestra sociedad, sea continuamente alimentada, renovada y actualizada, de tal manera que penetre en las diferentes prácticas sociales, entre las cuales se ubica la educativa." (p. 240)

Ahora bien, si el acontecimiento nefasto de la vulneración a los DDHH, entendidos estos como hechos de dolor y sufrimiento, son uno de los principales dispositivos que activan la sensibilidad y su conocimiento por parte de las/os profesores en formación, será necesario entonces que las instituciones formadoras de profesores nos interroguemos más radicalmente por el lugar que éstos ocupan en el proceso de formación de licenciados en ciencias sociales, toda vez que este imperativo formativo no puede depender exclusivamente de los hechos de sufrimiento que padecen las personas; es necesario que el acercamiento a estos postulados de convivencia también se den en el marco de una institucionalidad y una sociedad que es capaz de construir referentes éticos, políticos y culturales como marco de posibilidad para consolidar esa tan anhelada cultura de respeto,

cuidado y garantía de la vida con dignidad, esto es de los DDHH, frente a lo cual las facultades de educación deberán reconocer su abandono a las potencialidades que representa la EDH durante la etapa de formación de las/os profesores, pero también las enormes posibilidades que tienen para su acogimiento y desarrollo.

Respecto a las posibilidades con las que cuentan las universidades estatales para darle cabida a la EDH, es importante señalar que las facultades de educación y, más específicamente, los programas de licenciatura en ciencias sociales, son en sí mismos escenarios estratégicos para la acción política estudiantil, en tanto el conocimiento de los problemas sociales y el impacto que representa para poblaciones específicas, incluidos los propios estudiantes universitarios, concitan la atención y solidaridad por parte de las/os profesores en formación, tal y como se ha podido establecer en las narraciones a lo largo de este estudio.

Recordemos que el sujeto político, esto es el sujeto de derechos, se hace a partir la acción política, o como diría Alvarado et al (2008, p. 31) "[...] la subjetividad política se realiza finalmente en el campo del actuar, de la existencia en la vida cotidiana que deviene mundo y deviene en el mundo; actuar entendido como acción vivida y narrada, como prácticas humanas y sociales que son siempre con otros para el logro de lo construido, 'sentido común' que siempre es plural". Esta perspectiva es fundamental para que se proyecte el sujeto político, en tanto el sujeto se reconoce en el discurso, en la identidad, en la acción, en otras palabras, el sujeto se reconoce por su capacidad de indignación y por su capacidad para reaccionar frente a esos factores que generan violencia contra las personas.

Teniendo en cuenta esto, nos dedicaremos en el siguiente apartado a identificar y analizar en las narraciones de los profesores/as universitarios, cuáles son esas acciones que llevan a cabo los profesores en formación y que los proyecta como sujetos políticos y de derechos, en el entendido de que es en la acción en la que se puede reconocer la naturaleza ética, política y pedagógica del sujeto maestro en formación, pues como diría Touraine (1997, p. 67) "El sujeto no es una simple forma de la razón. Sólo existe al movilizar el cálculo y la técnica del mismo modo que la memoria y la solidaridad, y sobre todo al combatir, indignarse, esperar, inscribir su libertad personal en las batallas sociales y las liberaciones culturales".

5.3. Acciones políticas de los licenciados/as en ciencias sociales y su proyección como sujetos de derechos desde la mirada de los profesores/as universitarios.

Los testimonios y el análisis anterior nos mostraron algunas experiencias y acontecimientos en las que las/os profesores en formación se ven necesitados del conocimiento de los DDHH para actuar en defensa de sus derechos como estudiantes y como ciudadanos, tanto en plano personal como en el plano colectivo. Ahora nos detendremos a detallar en las narraciones de sus maestros, cuáles son las acciones políticas que los profesores/as universitarios reconocen en sus estudiantes y de qué manera pueden ser consideradas como expresiones del sujeto político que caracteriza a los licenciados/as en ciencias sociales.

Un primer aspecto que emerge en las narraciones de las/os profesores universitarios tiene que ver con la agitada y compleja movilización social que caracteriza a las universidades estatales, en tanto, como hemos visto a lo largo de los anteriores capítulos, estas universidades son receptoras de innumerables conflictos sociales que impactan la vida de estas instituciones y ponen en jaque el disfrute y garantía de derechos fundamentales como el derecho a la educación, a la protesta social, a las libertades fundamentales, entre otros. Estos conflictos sociales son identificados y debatidos de forma reiterativa en diferentes espacios universitarios y permiten que las/os profesores en formación generen una sensibilidad con dichas problemáticas, que les impide asumir una actitud de apatía e indiferencia política ante dichas situaciones.

Las narraciones que vienen a continuación nos muestran cómo a juicio de sus maestros las/os profesores en formación se vinculan de manera protagónica en diferentes procesos de organización y movilización que implica la defensa de las universidades estales, a partir de exigir la derogatoria de reformas que atentan contra su carácter estatal y público, la formulación de políticas públicas que fortalezcan su financiación y su calidad; de igual

manera se vinculan a procesos de solidaridad con las víctimas de la violencia a través de campañas de sensibilización y apoyo, entre otras iniciativas.

Wilson (Profesor UPN, campo de formación: didáctico y pedagógico)

En la universidad existe un comité de derechos humanos, en algunas épocas han estado muy activos organizando actividades, presentando charlas, divulgando documentos sobre la situación de los derechos humanos en el país, por ahí uno los ve muy atentos cuando se presentan enfrentamientos entre estudiantes y el ESMAD, actuando como garantes para que no se den agresiones por parte de la fuerza pública contra los estudiantes o para que se respete su integridad si éstos llegan a ser detenidos. También existen colectivos de estudiantes que trabajanen la universidad y que hacen jornadas de recuperación de la memoria de las víctimas de crímenes de Estado, a través de exposiciones fotográficas, charlas informativas, puestas en escena; otros colectivos se dedican a analizar las condiciones en que se dan las violacionesa los derechos humanos, especialmente en el ámbito universitario y hacen parte como sujetos activos de la reivindicación de esos derechos que tienen que ver con el derecho a la educación, la libertad de cátedra y a las libertades políticas relacionadas con la protesta social. La mayoría de éstos colectivos hacen parte de organizaciones sociales y políticas más amplias en las cuales reciben formación política y por eso uno los ve en las clases generando preguntas, participando de los debates e incitando a sus compañeros a vincularse a los procesos de organización y movilización alrededor de la defensa de la universidad pública y contra las reformas que quieren debilitarla y privatizarla [...], si bien muchos de estos colectivos ya no existen, otros persisten o se han transformado, uno como profesor tiene que reconocer que los estudiantes de ciencias sociales y de otras carreras tienen una capacidad creadora para generar procesos de organización y movilización, donde los derechos humanos siempre aparecen como una demanda y una exigencia al Estado para que se respeten o se restituyan.

Diana (Profesora UD, campo de formación: investigativo y ético-político)

[...] he tenido algunos estudiantes que muestran un profundo interés por las condiciones adversas de otros grupos de personas, y que de alguna manera se consideran y se reconocen como sujetos políticos. Entonces, emprenden acciones muy decididas, muy autónomas por parte de ellas [las estudiantes] que las conecta con esas realidades como agentes de transformación, por ejemplo, ya lo comentaba [antes], las estudiantes tienen un interés profundo por la realidad inhumana de muchas comunidades del país, que están en medio del conflicto armado, pero donde lamentablemente no hay un Estado que las proteja. Es un interés que surge por su propia iniciativa, nadie las encausa a eso, nadie les comenta si quieren hacer eso, no, ellas mismas van y buscan información, buscan el contacto y ofrecen su ayuda, es decir, quieren participar, hacen un acercamiento a esa comunidad, trabajan allí un tiempo generando un espacio interesante para la licenciatura, estoy hablando de las experiencias que hicieron para el trabajo de grado en las zonas humanitarias del Bajo Atrato Chocoano, pues es admirable que estas mujeres de la carrera hayan decidido irse a trabajar en esas comunidades durante un semestre y prestar toda su capacidad para

solidarizarse con estas comunidades en resistencia, a pesar del asedio permanente de los grupos paramilitares para volverse a apoderar de sus territorios. Eso me parece, por ejemplo, que es relevante, destacable de lo que es ser un sujeto político y actuar en concordancia. Creo que esa sería una experiencia a nombrar, otros acontecimientos son liderados por estudiantes que hacen parte de colectivos, de semilleros de investigación que se agrupan y que actúan en ciertas coyunturas de la universidad para demandar de las directivas políticas serias de bienestar estudiantil, de apoyo a la investigación, también de rechazo al clientelismo y corrupción que ha vivido la universidad en unas épocas y en las movilizaciones masivas de las organizaciones de estudiantes contra la reforma universitaria que quería implantar la administración de Santos. Creo que eso es parte de la proyección de asumirse como sujetos políticos y de derechos, en general, hay muchos estudiantes que reclaman sus derechos, que reivindican sus derechos o que participan en la reivindicación de derechos de otros. También hay que reconocer que la realidad de los estudiantes de las licenciaturas no es fácil, son complejas, esto incide también en su proceso de constitución como sujetos políticos, pues muchos de ellos tienen que dedicarse a resolver problemas básicos de sobrevivencia. Si uno tiene su propio drama, pues está enfocado en resolverlo, en sobrellevarlo y eso no favorece ese tipo de acciones que uno esperaría. Pero, en general, hay chicos muy activos, muy interesados, muy inquietos por ciertos problemas, por ciertos asuntos de la carrera, de la universidad, de las ciudades, del país.

Diego (Profesor UD, campo de formación: pedagógico)

En el marco de mis clases es muy importante la participación a través del uso de la palabra, porque allí pasan muchas cosas, sobre todo, cuando estamos en un contexto de intimidación y por eso me gusta y provoco que los estudiantes se posicionen frente a las lecturas de la clase, frente a los debates de la universidad y del país; también me parece que las movilizaciones, las marchas son un ejercicio de reivindicación muy importante que saca a los estudiantes y a los profesores de la inmovilidad, del inconformismo, del anonimato y que encuentra en esas luchas la posibilidad de hacer un nosotros común, un proyecto colectivo de transformación social. Eso me parece importante en función de aportar a la formación de los estudiantes como sujetos políticos, y eso se expresa en los ejercicios de encuentro en la universidad cuando hay una asamblea, un paro, una movilización en contra de las reformas que el Estado quiere imponer a las universidades, ver la participación de los estudiantes, su capacidad de argumentación y la posibilidad de encarar un debate democrático en que es posible disentir de una manera reposada y clara, me parece que da cuenta del talante democrático de muchos de nuestros estudiantes y de la manera en que han incorporado su ser como sujetos de derechos, porque defienden una idea, argumentan sus tesis y son capaces de disentir frente a los demás, de movilizarse. Para mí es un ejercicio bonito porque es la manera en que ellos expresan su ser como sujetos derechos.

Adolfo (Profesor UPN, campo de formación: científico)

> Claro, lo que te decía recientemente, hay estudiantes que en ciencias sociales se movilizaron en solidaridad con los campesinos que están resistiendo al abandono del Estado y a la guerra que se libra en el Catatumbo, se organizaron y recogieron alimentos, utensilios, libros, organizaron charlas sobre la situación humanitaria que viven los ciudadanos de este territorio. En ellos hay una sensibilidad muy grande por las comunidades que vienen siendo agredidas en sus derechos y por eso están actuando como sujetos políticos, por eso también tenemos estudiantes que han decidido realizar su trabajo de grado con comunidades indígenas y ese es un involucramiento que va más allá de lo académico que implica el trabajo de grado, porque a lo largo de un semestre o de un año que dura el trabajo pedagógico y de investigación, nuestros estudiantes alcanzan un nivel de conocimiento y de compromiso con los problemas de esas comunidades que prácticamente terminan vinculándose a la lucha por la transformación de los problemas como actores y sujetos políticos; también son muy participativos en las mismas reivindicaciones estudiantiles, por ejemplo, estuvieron muy presentes en la movilización contra la reforma a la educación superior propuesta por el Ministerio, uno los veía estudiando, debatiendo, pintando pancartas, organizando presentaciones artísticas, pidiéndoles a sus compañeros que evitaran la confrontación con el ESMAD para que no criminalizaran la lucha contra la reforma [...]. Por eso yo creo que hay muchas maneras en que los estudiantes de ciencias sociales expresan esta formación con derechos humanos y el mejor indicador es su capacidad de acción y movilización política en todas estas coyunturas que te acabo de nombrar.

Repárese como para los profesores/as universitarios las acciones que proyectan a sus estudiantes como sujetos políticos y de derechos se encuentran asociadas a la defensa y reivindicación de derechos que han sido desconocidos y vulnerados a distintas comunidades afectadas por la guerra y por el abandono del Estado, así como a los procesos de organización y movilización que ha implicado la defensa de la educación pública ante los diferentes intentos de reforma por parte de las autoridades educativas, que lesionan la autonomía universitaria y su financiación por parte del Estado. La acción política de estos profesores en formación pasa por un proceso de sensibilización, conocimiento y compromiso que les permite vislumbrar la manera en que se dan las violaciones a los DDHH y las posibles acciones para su restitución, tal y como lo describen los diferentes testimonios expuestos.

Para la Profesora Diana, existe en sus estudiantes una actitud de coherencia y de decisión política solidaria, al reconocer y destacar el compromiso y la valentía de las profesoras en formación que decidieron articular sus compromisos académicos con la responsabilidad civil que les demanda el apoyo a las zonas humanitarias de las comunidades negras

desplazadas de sus territorios ancestrales, por la acción violenta de los grupos armados, bajo la omisión y complicidad de las fuerzas armadas del Estado. En esta decisión se expresa un rasgo característico del sujeto político y de derechos, en tanto los DDHH no se asumen como un conocimiento más que adquiere la/el futuro maestro para la enseñanza de las ciencias sociales, es ante todo una actitud y compromiso con la defensa de la vida digna que se expresa en lo que Magendzo ha denominado *educar desde y para el compromiso y la esperanza*, o como afirmaría Freire (2007, p. 8) "[...] no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierten en distorsión de la necesidad ontológica."

Evidentemente, la acción política desplegada por las/os profesores en formación determina su ser profesional como sujeto maestro/a, en el entendido de que la reivindicación permanente de los DDHH en el contexto social del país y, específicamente, en las condiciones de las universidades estatales, implica un ejercicio permanente de organización y movilización política, generando en las/os estudiantes de estas licenciaturas una postura crítica, autónoma y vigilante de las garantías constitucionales para el ejercicio de las libertades, esto es, para el disfrute de los DDHH. Teniendo en cuenta esto, es difícil que un/a estudiante de licenciatura en ciencias sociales, que ha pasado por el conocimiento de las situaciones que irrespetan la garantía de los derechos consagrados en la Constitución Política, se abstenga de involucrar en sus objetos de estudio y en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, elementos de esa realidad humanitaria y social que viven las comunidades y las instituciones educativas;[45] de ahí las palabras del Profesor Adolfo cuando sostiene que *nuestros estudiantes alcanzan un nivel de conocimiento y de compromiso con los problemas de esas comunidades que prácticamente terminan vinculándose a la lucha por la transformación de los problemas como actores y sujetos*

[45] Si bien este estudio no pretende dar cuenta de la enseñanza de los DDHH en las instituciones escolares por parte de los profesores/as de ciencias sociales, pues esto será objeto de futuras investigaciones, es importante señalar que el acercamiento que las/os entrevistados tienen a diferentes instituciones escolares y organizaciones sociales a través de sus prácticas pedagógicas, les permite inferir el rol que cumplirán los profesores/as en formación cuando lleguen a ejercer su trabajo en diferentes ámbitos o instancias educativas. Lo que se quiere advertir a partir de los testimonios entregados, es que difícilmente un licenciado/a que conoció el fundamento y sentido de los DDHH, así como los diferentes problemas que condicionan su disfrute, será insensible a las demandas que presenta el sistema escolar para considerar dicha temática en las prácticas pedagógicas que acompañe el futuro licenciado/a.

políticos, refiriéndose a aquellos estudiantes que van a las comunidades étnicas a cumplir con sus trabajos de grado.

Teniendo en cuenta esto, se puede establecer que uno de los rasgos que identifican los profesores/as universitarios en sus estudiantes (profesores en formación), relacionados con su proyección como sujetos de derechos tiene que ver con el compromiso que adquieren para involucrarse en la búsqueda de alternativas que generan soluciones a los problemas que limitan, desconocen o vulneran derechos esenciales. Tal y como se puede identificar en las narraciones ofrecidas, estas alternativas están atravesadas por un fuerte compromiso social que conlleva necesariamente a la acción política. Al respecto Magendzo asevera:

> [...] se ha insistido en el papel de la educación junto con el compromiso social y la acción política como recursos del ser humano para transformar aquellas situaciones injustas y perversas, por muy difíciles que éstas sean. De aquí el papel otorgado a la acción. Tanto en el plano educativo como en el social, no debemos quedar indiferentes ante este tipo de situaciones que significan vulneración a los derechos humanos, por muy enfrente que tengamos a los poderes políticos, mediáticos, económicos, etc. [...] Como decimos, la realidad no es estable ni definitiva, sino cambiante y provisoria, y que, en consecuencia, podemos construir otro tipo de relaciones sociales. En este sentido, si bien la educación para los derechos humanos presupone, entre otras cosas, la presentación de sus violaciones, tampoco es menos cierto que debemos suscitar la posibilidad de la acción como medio para transformar esa realidad perversa, y que en muchos casos así ha sido posible. (Magendzo, 2005, p.p. 25-36)

La acción como medio para transformar es una de las mejores estrategias políticas que se usan en la actualidad para la defensa de los DDHH, así lo han entendido algunos de los profesores/as en formación que se han dispuesto para la creación de colectivos de promoción y defensa de DDHH, que tienen la capacidad de intervenir cuando la violencia entra en las universidades, como consecuencia de los enfrentamientos entre estudiantes y policías, condición que amerita estar vigilante cuando se presentan casos de detenciones, torturas o lesionados por efecto de la acción desmedida de la Policía y de algunos encapuchados [en algunas ocasiones, integrantes de grupos subversivos]. Igualmente, cuando las condiciones de las comunidades campesinas, indígenas o afrocolombianas han llegado a situaciones límite, los profesores/as en formación asumen su condición de sujetos de derechos, en tanto comprenden el dolor y la violencia que sufren estas comunidades y por eso responden con acciones solidarias que van desde el desarrollo de campañas para

denunciar la crítica situación humanitaria de éstas comunidades, hasta la realización de jornadas de solidaridad para promover la consecución de alimentos, libros, medicinas, juguetes, entre otras necesidades básicas, así como la realización de caravanas humanitarias para respaldar y acompañar a estas comunidades que se encuentran cercadas por diferentes actores del conflicto armado; por lo que sigue que algunos de éstos estudiantes de licenciatura decidan compartir sus vidas en sus propios territorios como acompañantes, generando experiencias educativas que posibiliten el empoderamiento de las personas que han sido despojadas de sus derechos fundamentales.

De acuerdo con lo esto, es posible entonces sostener con las/os profesores universitarios que la acción política que ejercen las/os profesores en formación en el escenario de las universidades y por fuera de ellas, es el resultado, en gran medida, de las condiciones políticas, económicas y sociales que generan la vulneración a los DDHH y, que hacen que el sujeto político y de derechos emerja como respuesta a esas condiciones de indignidad que padecen las universidades estatales y las comunidades en resistencia que se oponen a la guerra y al saqueo en sus territorios. Nuevamente la indignidad, esto es, el irrespeto continuo a los DDHH es el detonante que sensibiliza, organiza, moviliza a las/os estudiantes de ciencias sociales para asumir su condición como sujetos, en tanto la formación como educadores les demanda adoptar una perspectiva pedagógica que reconozca la educación como vehículo de reconocimiento de las personas, pero también como una posibilidad de transformación de las condiciones objetivas y subjetivas que impiden el disfrute de una vida con justicia y dignidad.

Hasta este momento se han exhibido algunas acciones, que a juicio de las/os profesores universitarios proyecta o presenta a los profesores/as en formación como sujetos políticos y de derechos, a partir de ejercicios de movilización en defensa de los DDHH. A renglón seguido, nos detendremos a profundizar la relación que existe entre trabajos académicos vinculados a proyectos políticos y sociales y las posibilidades que dicha relación ofrece para la proyección de los futuros licenciados en ciencias sociales como sujetos políticos y de derechos.

Los profesores/as universitarios entrevistados han narrado una serie de experiencias, en las cuales la relación trabajo académico – acción política se funde para darle paso a la

representación del sujeto maestro como sujeto de derechos durante su formación como profesor/a de ciencias sociales. Reparemos que nos dicen sobre dicha relación:

Douglas (Profesor UPN, campo de formación: pedagógico e investigativo)

[...] yo lo leo más desde el trabajo de campo que hacen en la práctica pedagógica. Allí puede uno notar como maestro acompañante el compromiso y la responsabilidad que asumen con los colegios cuando van a desarrollar sus actividades educativas, pues eso dice mucho de cómo ellos se reconocen a sí mismos y cómo están asumiendo su proceso formativo; en mi caso, yo tengo estudiantes supremamente comprometidos con la universidad, con los colegios, con uno mismo como director de sus experiencias, ellos son muy serios en el diseño de sus propuestas pedagógicas, lógicamente con las limitaciones conceptuales y metodológicas que se expresan cuando uno se enfrenta a este tipo de trabajos, pero tú ves allí un esfuerzo de empoderamiento y de apasionamiento muy fuerte que les permite superar las limitaciones que te mencionaba. Eso dice mucho de quién es ese maestro que se está formando en esta licenciatura y cómo van a asumir su rol como profesores de ciencias sociales, por eso este espacio de práctica es fundamental para su formación, porque es ahí donde uno puede conocer el tipo de sujeto que se está formando; desafortunadamente, no sé si pasa en la Universidad Distrital, los estudiantes van a un colegio y se enfrentan al trabajo educativo cuando ya van en octavo semestre, esto me parece perverso para su formación, porque cuando llegan a una institución escolar se dan cuenta que la escuela es un mundo perverso con muchas dificultades y conflictos, y que ese será el lugar en el que estarán el resto de sus vidas, por eso cuando se enfrentan a este mundo pueden ocurrir dos cosas, o abandonan esta profesión, que para mi caso es la minoría o reafirman su decisión de ser profesores a pesar de lo complejo del ejercicio docente [...].Por eso en esto de las prácticas pedagógicas en los colegios, uno puede empezar a rastrear que tipo de profesor hemos y estamos formando;¡mira! yo tengo estudiantes que invierten cincuenta o sesenta mil pesos preparando un taller para unos chicos de sexto o séptimo grado y lo hacen en un proceso de empatía con el lugar, ponen en juego todos esos sueños y esperanzas que han construido alrededor de la educación, todo lo que son y todo lo que los habita, lo ponen allí a jugar, a veces con miedos e incertidumbres, pero con mucha decisión. Para mí es muy significativo el desenvolvimiento que tienen en el trabajo de campo, la manera en cómo se desenvuelven con los estudiantes, con los niños, la manera en cómo los tratan, cómo los enuncian y cómo se refieren a los niños después de haber trabajado con ellos ¿Esto por qué? Resulta que muchas veces para los estudiantes de la pedagógica [UPN] es fácil empoderarse y reconocerse como sujetos de derechos, porque los derechos humanos no son ajenos a ellos, pero no es tan fácil reconocer al niñoque acabas de tener en clase y que te sacó la piedra [te hizo dar mal genio] como un sujeto de derechos, así que estos trabajos son buenos para conocer la capacidad que tienen nuestros estudiantes para asumirse como sujeto de derechos consigo mismos y con los demás. Obviamente en esta experiencia me he encontrado con estudiantes muy convencidos de la necesidad de cambiar las prácticas pedagógicas, de acercar más la escuela a los problemas que nos afectan, de reconocer y respetar a las personas en su condición de sujetos con derechos; sin embargo, también me he

encontrado con otros que siguen viendo la escuela como una cárcel y con esos he tenido que discutir y trabajar mucho porque también son el resultado de nuestro proceso formativo.

Sandra (Profesora UPN, campo de formación: didáctico y pedagógico)

Existen muchas situaciones en las que uno puede mostrar que los estudiantes se forman y se constituyen como sujetos políticos, además de las que ya te he contado, existe un grupo que viene trabajando fuertemente sobre pedagogía critica, aunque no son los más juiciosos y no son los que más van a clase, tienen un trabajo sostenido en la universidad de varios semestres que les da un lugar, que los potencia políticamente como sujetos de esta comunidad académica, no necesariamente en el ámbito de lo curricular formal, pero si a través de actividades extracurriculares en las que se puede discutir con otros sujetos sociales de problemas como el conflicto armado, la memoria de las víctimas, el impacto de los megaproyectos mineros en los territorios de las comunidades ancestrales, entre otros temas de debate. Otra gente tiene trabajos muy interesantes por fuera de la universidad, son estudiantes de la licenciatura en ciencias sociales, pero en las localidades hacen un trabajo de intervención social y cultural a través del circo, lo interesante de esto es que conectan las herramientas que les da la universidad a su actividad política en el escenario urbano, lamentablemente no hemos indagado suficientemente sobre esta experiencia pero tengo muchos estudiantes que hacen este tipo de actividad artística, fíjate como le dan la vuelta a su rol formativo, se piensan la educación social desde otros escenarios, estrategias y contenidos, pues existe en ellos una convicción muy fuerte de trabajar con los sujetos de estas comunidades en la construcción de alternativas a sus problemas y eso los hace sujetos de acción y transformación. Esto, obviamente, los diferencia de otras personas que pasan por el proceso formativo, asisten a todas las clases, se titulan y se vuelven funcionales al rol que les correspondió, no tienen ningún interés de constituirse en sujetos políticos, su mayor interés es profesionalizarse y resolver una necesidad laboral, lo cual es entendible, seguramente en su experiencia como profesionales encontraran otras posibilidades que los interrogue sobre rol como profesores de ciencias sociales.

Francisco (Profesor UD, campo de formación: pedagógico e investigativo)

[...] yo tengo un ejemplo como experiencia reciente que me llama mucho la atención, porque de allí salió una publicación, fue el trabajo que se hizo en una signatura donde no aparece el título derechos humanos, la asignatura se llama problemas de la educación colombiana, pero el enfoque que yo le di buscaba entender el problema de la educación en Colombia como un derecho para cualquier sujeto en la sociedad en la que nos encontramos. Dentro de este campo de discusión la experiencia que yo podría narrar es la que hice entre los años 2011 y 2013 con dos grupos que se encontraban a mitad de su proceso formativo, eso se tradujo en unas acciones que consistían abordar la discusión sobre la ley de educación superior que estaba proponiendo en ese momento el gobierno nacional y que ya se había radicado en el Senado para su estudio, debate y aprobación y, evidentemente, como empezamos abrir la discusión para entender hasta donde la ley de educación superior encajaba dentro del derecho a la educación y como la educación

> en el país debe entenderse como un derecho que se tiene que respetar y garantizar, apartir de allí empezamos a hacer una serie de trabajos teóricos de fundamentación, para entender cómo es la estructura del sistema educativo colombiano, cómo es la estructura del sistema de la educación superior; este trabajo de análisis nos llevó a organizar una serie de paneles con especialistas en el tema, eso lo organizaron los mismos estudiantes. Se invitaron profesores de la Universidad Nacional, de la Universidad PedagógicaNacional y de la Universidad Distrital y en las discusiones y paneles los estudiantes debían hacer una introducción al tema que se iba a tratar, hacer las relatorías, formular una serie de conclusiones y desarrollar una serie de acciones teniendo en cuenta los problemas abordados en cada panel. Todo esto implicó que los estudiantes estuvieran atentos a organizar la convocatoria, la organización académica y metodológica de cada panel, a divulgar los resultados; además, todo estuvo muy conectado con algo que a mí me llamo mucho la atención y que potenció bastante a los estudiantes como sujetos políticos, y fue el vínculo con colectivos estudiantiles o semilleros, lo cual potenció aún más los debates en la Facultad, involucró a más estudiantes y profesores y se apoyaron las diferentes acciones (mítines y marchas) que exigían la derogatoria de esa ley y la construcción de una ley democrática que garantizará el derecho a la educación y no que siguiera fortaleciendo la educación superior con una mercancía para el negocio de las universidades privadas. Todo este proceso finalmente confluyó en el Paro universitario que conocemos y lo más importante fue que durante el proceso del Paro estos estudiantes no se desarticularon, por el contrario, siguieron muy activos en la dinámica de trabajo alrededor de la construcción de una nueva propuesta de ley de reforma a la educación superior con enfoque de derecho que comenzó a discutir y construir el movimiento de la MANE (Mesa Amplia Nacional de Educación) para presentar al Congreso de la República. [...] Recuerdo que estábamos en pleno Paro y todo el proceso de recuperación de tiempos, para esa época (diciembre de 2011) los estudiantes se inventaron una novena de navidad con relación al Paro y evidentemente se hizo la novena porque ese 16 de diciembre se terminaban clases, ellos hicieron un recorrido por toda la Facultad haciendo un performance, una absoluta sátira contra la Ley de educación de la educación superior y eso me llamo mucha la atención porque eso fue capacidad organizativa de ellos, también se logró sacar un dossier para la Revista Conjeturas de ciencias sociales en la que se recogieron todas las ponencias y debates de esta discusión, una vez la revista entró en circulación sirvió para apoyar las discusiones en otras como el Colegio mayor de Cundinamarca, la Universidad de Cundinamarca, la UPTC (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja). Fíjate como un proceso como el que te acabo de narrar ejemplifica cómo en la licenciatura de ciencias sociales y en la Facultad se va construyendo el sujeto político a partir de las dinámicas curriculares, las coyunturas políticas y la iniciativa y creación de los estudiantes.

Tal y como puede detallarse en estas narraciones que nos ofrecen las/os profesores universitarios, la proyección de las/os profesores en formación como sujetos políticos y de derechos no puede entenderse al margen de las dinámicas curriculares que nuclean el proceso formativo de los licenciados en ciencias sociales, en tanto ellas se encuentran

conectadas a las dinámicas políticas y sociales que se dan en la ciudad, en la región y en país y que tienen una profunda resonancia en las universidades estatales, pues gran parte de esas dinámicas políticas expresan problemáticas que afectan los intereses de estudiantes y profesores al poner en jaque la garantía de derechos constitucionales como el de la educación.

Esta relación que se da entre procesos académicos y acciones políticas y sociales es connatural a las dinámicas de formación que se establecen en los planes de estudio que orientan la formación de licenciados en ciencias sociales, toda vez que gran parte de los componentes formativos que se dan alrededor de la pedagogía, la ciencia, la investigación, la ética, la política y la comunicación, así como las líneas de investigación y los proyectos pedagógicos que se proponen para desarrollar en instituciones escolares y en organizaciones sociales y comunitarias obedecen a la comprensión de problemas estratégicos para el desarrollo de la sociedad, y en los cuales las infracciones a los DDHH aparecen como problema a conocer y resolver.

Esto explica parcialmente, porque las universidades estatales son concebidas como escenarios de acción política en la que los profesores en formación cuentan con múltiples posibilidades para fortalecer y expresar su condición o su rol como sujetos de derechos, en tanto los objetos de estudio, algunas de las categorías de análisis, las metodologías de investigación y los enfoques de intervención pedagógica, entre otros aspectos, están pensados para que el estudiante de licenciatura en ciencias sociales esté conectado con los problemas sociales que rodean su campo de profesionalización. De ahí que los trabajos académicos fácilmente se vinculen a dichas problemáticas, tal y como lo declara el Profesor Francisco con la asignatura: “Problemas de la educación colombiana”, quien se vio “forzado” a emplear como objeto de estudio y análisis la coyuntura de movilización y debate político alrededor de la reforma a la educación superior, en la cual el derecho a la educación se vería aún más afectado, si la comunidad universitaria no se vincula a proceso de lucha para su derogación y reconstrucción democrática.

En la experiencia académica narrada por el profesor Francisco se logra entender muy bien cómo la formación pedagógica, disciplinar, investigativa, ética y política se activa en función de conocer y comprender un problema social, y cómo dicha comprensión activa los

procesos de vinculación con diferentes colectivos y movimientos estudiantiles que ponen en la escena política al profesor/a en formación, a través de paneles de estudio y debate, mítines, movilizaciones, organización de paros y puestas en escena para exhibir el problema y presentar alternativas de transformación. Como puede notarse, el sujeto maestro en formación atraviesa por un proceso formativo en el que se encuentra conectado al problema de la garantía de los DDHH en Colombia y en el que reconoce que parte de la reclamación de los derechos mancillados depende de su capacidad de organización y movilización política. En ese sentido, Torres se refiere al sujeto político como un sujeto social, el cual es descrito como "[...] un núcleo colectivo que, compartiendo una experiencia e identidad colectivas, despliega prácticas aglutinadoras (organizadas o no) en torno a un proyecto, se convierte en fuerza capaz de incidir en las decisiones sobre su propio destino y de la sociedad a la cual pertenece." (Torres, 2006, p. 97)

La experiencia descrita por el profesor Francisco y otras narradas anteriormente por los mismos profesores en formación, develan las posibilidades y potencialidades que tienen las/os estudiantes de licenciatura en ciencias sociales para asumir su condición como sujetos políticos, en palabras de Torres, como sujetos colectivos, en tanto la acción política si bien reafirma la identidad y las convicciones de los sujetos tanto en el plano individual como en el colectivo, su mayor propósito se centra en cuestionar la ley y el orden instituido, especialmente cuando este lesiona el bienestar y el interés colectivo de una comunidad, tal y como observamos en el proceso que llevó al desmonte y retiro de la ley de reforma a la educación superior impuesta por la administración Santos.

Ahora bien, es importante destacar cómo las diferentes actividades académicas que se llevan a cabo durante la formación de los licenciados/as en ciencias sociales, lleva implícita la pregunta por la función social y política que cumplen los profesores/as en el marco de la garantía del derecho a la educación. En ese sentido, la preocupación que señala el Profesor Douglas en la narración de su experiencia registra que el problema del reconocimiento del sujeto de derechos va mucho más allá de preguntarnos cómo estamos formando al futuro licenciado en ciencias sociales en esta condición, pues de acuerdo con el profesor entrevistado, esto se ha venido logrando a través de la visibilización que tienen los DDHH en los estudiantes de la UPN, en tanto la pregunta por la garantía y el cumplimiento de los

mismos es un asunto recurrente en los seminarios, debates y movilizaciones que circundan a esta institución en su condición de universidad estatal. El problema de fondo es preguntarnos también cómo el profesor en formación asume y reconoce a sus estudiantes (niños, niñas y adolescentes) como sujetos de derechos, pues es en la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas en las que se puede visualizar las capacidades y virtudes que ha construido el profesor en formación para tratar a las/os otros como merecedores de igual respeto, justicia y dignidad.

Esta mirada instalada por el Profesor Douglas nos hace caer en cuenta que la formación del sujeto político y de derechos en las licenciaturas en ciencias sociales no debe mirarse exclusivamente en las acciones políticas de reivindicación colectiva como las narradas por el Profesor Francisco; también debe mirarse a partir de las capacidades y virtudes personales que el futuro maestro/a forja para su interacción con otros sujetos en las instituciones escolares y en las organizaciones sociales y comunitarias, pues es allí donde también se pone a prueba la solidez de las virtudes que posee para empoderar a sus estudiantes como sujetos de derechos. Esta exigencia nos remite a la pregunta que se hace todo profesor/a en formación y en ejercicio profesional cuando se enfrenta al desarrollo de las prácticas pedagógicas y se interroga por la finalidad de su trabajo educativo o en palabras de Adorno (1998) la educación ¿para qué?, pues sus respuestas hoy en día no parecen tan claras:

> Es conocida la pueril anécdota del hombre de los mil pies, que al ser preguntado cuándo movía en particular cada uno de sus pies, quedo enteramente paralizado y ya no pudo dar un paso más. Algo parecido ocurre con la educación y la formación. Hubo épocas en las que estos conceptos eran sustantivos, como Hegel los hubiera llamado, esto, resultaban inteligibles por si mismos a partir de la totalidad de una cultura y no eran problemáticos. Hoy no lo son. En el momento en que cuando se pregunta "educación ¿para qué?" este "para qué" no resulta ya inteligible por sí mismo, no forma parte sin mayor dificultad de lo cotidianamente asumido y operante, todo se ve afectado por la inseguridad y exige reflexiones no precisamente fáciles. Y sobre todo, una vez perdido este para qué, no puede ser sustituido simplemente por un acto de voluntad, creando un objetivo educativo desde fuera. (Adorno, 1988, p. 94)

Si reemplazáramos la pregunta de Adorno por: "enseñanza de los DDHH en la escuela ¿para qué? ¿Cómo se hace?", seguramente algunos quedarían en un silencio paralizante en tanto es un asunto que nos interroga por la naturaleza y coherencia de nuestras convicciones

y búsquedas educativas, pues como ha sostenido el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) la EDH es parte constituyente del derecho a la educación y sin ella asistimos a la garantía de un derecho incompleto.

Ahora bien, ¿qué tanto el proceso de formación de licenciados/as en ciencias sociales se traza como objetivo la preparación de sus estudiantes para que se reconozcan y reconozcan a los demás como sujetos de derechos? Seguramente como dice Adorno esto *no forma parte de lo cotidianamente asumido y operante,* de ahí la preocupación de los profesores/as universitarios por tratar de rastrear estas manifestaciones en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, las cuáles, como afirma Douglas *en esta experiencia [La de los proyectos pedagógicos] me he encontrado con estudiantes muy convencidos de la necesidad de cambiar las prácticas pedagógicas, de acercar más la escuela a los problemas que nos afectan, de reconocer y respetar a las personas en su condición de sujetos con derechos*; pero a renglón seguido también nos confirma que se ha encontrado con otros profesores en formación *que siguen viendo la escuela como una cárcel y con esos he tenido que discutir y trabajar mucho porque también son el resultado de nuestro proceso formativo.*

El proceso formativo desplegado hasta ahora en los programas de licenciatura en ciencias sociales, los cuales son permanentemente evaluados y sometidos a procesos de revisión y ajuste, necesariamente deberá incorporar en su agenda de discusión cuáles son las finalidades que los vinculan y los conectan con la necesidad de formar a las/os profesores en formación como sujetos de derechos, pues como afirma Douglas ellos son producto de nuestro proceso formativo y como tal tendremos que ayudarlos a cuestionar y moverse del paradigma pedagógico convencional sustentando en postulados de disciplinamiento y control para que se ubiquen en principios pedagógicos capaces de reconocer y empoderar a las/os estudiantes como sujetos autónomos y libres con capacidad de producir saberes y de incidir en los cambios que requiere la sociedad. Teniendo en cuenta esto, bien podríamos considerar la propuesta de Hoyos cuando nos recuerda que

> […] una cultura de los de los derechos humanos se logra más con base en el fortalecimiento de la sensibilidad moral de las personas, que con destrezas argumentativas y principios universales obligantes. Para nosotros los intelectuales, en especial para la filosofía y las ciencias sociales y humanas, esto significa que tenemos que cambiar de paradigma y no partir de una caracterización del ser humano como animal racional, distinguido por su razón, en cuya esencia se fundamentan determinados derechos, sino

> más bien de un reconocimiento de lo humano, de sus sentimientos, de sus capacidades para "sentir con" (compasión), de la simpatía, de sus valoraciones y de una serie de competencias que son más que manifestaciones históricas de su insociable sociabilidad. […] la educación antes que las leyes, las obligaciones, los controles, los recursos coactivos y castigos, es el camino para desarrollar la sensibilidad moral y los valores que fomentan la convivencia y motivan a una sociedad en procesos hacia la paz perpetuamente. (Hoyos, 2012, pp. 59-60)

Ahora bien, esa sensibilidad moral propuesta por Hoyos para una educación para los DDHH, no solo se gana y se logra en la intimidad del proceso formativo que se lleva a cabo bajo la orientación de los planes de estudio en estas licenciaturas, si bien aquí se adquieren muchas de las herramientas que se requieren para la acción ética y política del sujeto de derechos, esta también se adquiere en las experiencias educativas comunitarias que crean algunos de los profesores en formación a partir de los aportes trabajados en la oferta pedagógica y curricular. Esta perspectiva es la que nos ofrece la Profesora Sandra cuando destaca que algunos de sus estudiantes, no precisamente aquellos que se caracterizan por ser lo más juiciosos en las actividades académicas cotidianas, son los que irrumpen en las barriadas populares urbanas con experiencias de educación alternativa, en las que el dispositivo artístico-cultural es el vehículo que les permite incursionar en los barrios y convocar a los pobladores desde el gusto estético y desde ahí abordar la reflexión y construcción de alternativas a los problemas identificados por las comunidades o a los instalados por éstos grupos de trabajo cultural.

La perspectiva introducida por la Profesora Sandra en su testimonio nos conecta con una línea de reflexión que nos permite descentrar el proceso de formación de las/os licenciados en ciencias sociales y trasladarlos a otros escenarios en los que la acción educativa y, por tanto, la acción política, se da más allá del escenario institucional escolar, de ahí la importancia de entender la profundidad de su reflexión cuando nos precisa que los licenciados/as en ciencias sociales "[...] le dan la vuelta a su rol formativo, se piensan la educación social desde otros escenarios, estrategias y contenidos, pues existe en ellos una convicción muy fuerte de trabajar con los sujetos de estas comunidades en la construcción de alternativas a sus problemas y eso los hace sujetos de acción y transformación".

Teniendo en cuenta este reconocimiento de los profesores/as universitarios al rol crítico y transformador que asumen las/os estudiantes de licenciatura que acompañan durante su

proceso formativo, bien podríamos preguntarnos en qué momento ese perfil se erosiona cuando hacen el transito a su desempeño como profesores/as en las instituciones escolares, ya que como se advirtió en el capítulo tres, un grupo significativo de éstos licenciados/as cuestiona el vació y la distancia que existe entre el discurso crítico y transformador de las pedagogías que se discuten en las facultades de educación y la manera como se conciben las prácticas educativas en las escuelas, las cuales se asemejan más a prácticas de instrucción y disciplinamiento que a prácticas de reconocimiento del sujeto de derechos.

Lo inmediatamente anterior nos indica que la acción política que emprende el/la profesor/a en formación no sólo se puede observar y entender en el contextos de las actividades pedagógicas y político-organizativas que se dan en el terreno universitario o en el terreno de las prácticas pedagógicas e investigativas que les exige el proceso formativo; esta acción desplegada es necesario comprenderla en las acciones des-institucionalizadas que produce el futuro/a licenciado/a por fuera del espacio académico de la universidad, puesto que la experiencia formativa en la licenciatura y en algunos espacios político-organizativos en los que participa lo lleva a producir y experimentar distintas opciones educativas en la formación del sujeto político y de derechos más allá de los espacios instituidos para tal fin. Indiscutiblemente esta perspectiva que emerge en los testimonios de los entrevistados habrá que documentarla con detalle para poder calcular y valorar los alcances de este tipo de experiencias que se dan por fuera del marco institucional de la formación de licenciados/as en ciencias sociales.

Hasta este momento hemos podido apreciar cómo la vida universitaria, en varios de sus matices, ha sido un escenario que permite y propicia la acción política de los profesores/as en formación a través de diferentes situaciones y dispositivos que se generan como consecuencia de las vulneraciones a los derechos que enfrentan cotidianamente las/os estudiantes de licenciatura y sus profesores/as. Para Martínez las acciones políticas son también acciones solidarias, en el entendido que

> [...] se reconoce como una virtud social que implica una disposición hacia lo comunitario. Disposición que es también afectiva y volitiva, y que se orienta a traducir los sentimientos de hermandad en actos de apoyos a individuos o colectividades sociales que intentan reducir la violencia, la opresión, la discriminación generada por personas o por instituciones sociales o políticas. En ningún caso se trata de

> acciones lastimosas o comedidas, sino éticas y responsables, mediadas por el interés de animar a las comunidades hacia un mejoramiento de sus propias condiciones de vida. (Martínez, 2008, p. 298)

Gran parte de esas acciones son alimentadas y retadas por los diferentes escenarios de trabajo académico y de representación y participación estudiantil que se viven en las universidades estatales, algunas de las cuales se potencian a partir de las situaciones conflictivas que genera el desconocimiento y el atropello a los DDHH en las universidades, instituciones escolares o en las comunidades en que las/os estudiantes de licenciatura llevan a cabo sus prácticas pedagógicas o ejercen sus actividades políticas de acuerdo a sus organizaciones de referencia. Estas expresiones de acción política no son ajenas al proceso formativo de los licenciados/as en ciencias sociales, pues como hemos visto a lo largo del capítulo, las mismas se imbrican en la vida académica y política de las/os estudiantes, exigiendo de su parte procesos de estudio, organización y movilización que los reta a proyectarse como sujetos políticos y de derechos. Acontinuación nos detendremos en la experiencia formativa que reciben a través de los planes de estudio (currículo formal): de qué manera dicho proceso pedagógico contribuye o limita su constitución como sujetos de derechos, en tanto la pregunta por el lugar que ocupan los DDHH en el proceso de formación de licenciados/as en ciencias sociales, parte de reconocer que la formación pedagógica, científica, investigativa, comunicativa y ético-política, entre otros componentes que estructura el proceso formativo de las/los futuros profesores, coopera de distintas maneras en su constitución como sujetos políticos y de derechos, al igual que expresa una serie de inconsistencias que es necesario visibilizar, tal y como se pudo apreciar en el capítulo cuatro.

5.4. Rasgos y señales de la constitución del sujeto de derechos durante el proceso formativo de los licenciados/as en ciencias sociales.

El análisis inmediatamente anterior nos mostró cómo la transgresión a los DDHH que reciben o conocen los profesores/as en formación es, paradójicamente, una fuente de conocimiento y de posibilidades para la acción social y política que caracteriza al sujeto de derechos, en el sentido que su exposición a dichas situaciones de indignidad, los obliga y los motiva a generar procesos de comprensión y movilización que haga de su etapa

formativa y de su futuro desempeño como profesional de la enseñanza de las ciencias sociales, una actividad de mayor respeto a su condición como sujeto de derechos. Esta amalgama de situaciones, que indudablemente se convierten en una fuente de información, los ha llevado a tener una relación más directa con los contenidos y los problemas asociados a la garantía y disfrute de los DDHH, así como también con algunas nociones que requiere dominar el licenciado/a en su proceso de aprehensión sobre esta temática.

Tal y como se explicó en el capitulo cuatro, una de las limitaciones que enfrenta el licenciado/a en ciencias sociales para su constitución como sujeto de derechos, tiene que ver con la ausencia de un enfoque concertado para la enseñanza de los DDHH, de lo cual se desprende que cada profesor/a aborde la temática según intereses, visiones y situaciones coyunturales que impiden un abordaje sistemático y riguroso en su tratamiento. Ahora bien, esto no significa que no se lleven a cabo propuestas educativas que aborden de manera específica o colateral los DDHH, pues como lo veremos a continuación, esta es una temática recurrente que llega desde múltiples escenarios a la formación de licenciados/as en ciencias sociales; sin embargo, no podemos desconocer cómo las situaciones de irrespeto y vulneración a dichos derechos, constituye una fuerte de información y conocimiento para algunos estudiantes que son sensibles al dolor y al sufrimiento que acarrea este tipo de prácticas, tal y como lo han confirmado de manera reiterativa los testimonios que soportan este estudio.

A continuación, queremos ir más allá de esas definiciones y explorar en su proceso formativo como licenciado/a, qué tanto esa experiencia pedagógica ha influido en su constitución como sujeto de derechos, para lo cual invocamos los testimonios de profesores/as universitarios y, obviamente, las voces de los profesores/as en formación para conocer su valoración referente al proceso formativo vivido y qué tanto les ha permitido adquirir algunos saberes, posturas, herramientas, entre otras, para su desempeño como profesores de ciencias sociales.

Un primer aspecto que emerge en las narraciones ofrecidas por profesores universitarios y en formación, es que ambos grupos coinciden en afirmar que el proceso formativo que se imparte en las dos licenciaturas es una fuente de saberes, experiencias, tensiones y conflictos que fortalecen la formación ético-política de los profesores/as en formación. Si

bien la enseñanza de los DDHH no es un propósito explicito y estratégico en los objetivos de formación de estos programas, es posible sostener que las distintas actividades pedagógicas que se dan durante el tiempo que dura la carrera de los licenciados/as, 10 semestres de plan de estudio básico, tanto profesores/as como estudiantes reconocen los aportes de los diferentes campos de formación al proceso de constitución como sujetos de derechos, proceso que se articula a las intenciones educativas que ellas/os traen, así como a los aportes que reciben en otros escenarios educativos por fuera de la universidad.

En lo que respecta al plan de estudio que orienta la formación de las licenciaturas analizadas, encontramos que ambos grupos (profesores universitarios y profesores en formación) coinciden en afirmar que el acceso a la educación superior en las universidades estatales es cada vez más restringido, por efecto de la implementación de políticas neoliberales que acrecienta la privatización de la educación en detrimento de la oferta pública, tal y como sucede actualmente con la ejecución del programa Ser Pilo Paga (SPP) que se implementa en este momentopor parte del Ministerio de Educación Nacional, cuya filosofía lesiona profundamente la financiación pública de las universidades estatales y por ende la garantía del derecho a la educación.[46]

[46] Según el Observatorio de la Universidad Colombiana "Para comprender la magnitud de los aportes al programa [Ser Pilo Paga], es importante analizarlo en relación con el presupuesto de las Instituciones de Educación Superior oficiales de carácter regional:

Las universidades con más estudiantes matriculados de SPP (Salle, Norte, Bolivariana, Andes, Javeriana), de continuar con la tendencia registrada en 2015, recibirán anualmente ingresos superiores al total de las transferencias anuales que la Nación hace a cada una de las siguientes universidades: Magdalena, Sucre, Amazonía, Surcolombiana, Francisco de Paula Santander, Guajira, Pacífico, Colegio Mayor de Cundinamarca, Tecnológica de Chocó, Córdoba, Cundinamarca, Llanos, Pamplona, Quindío y Distrital.

Un impacto de esta naturaleza merece una juiciosa evaluación, pues este tipo de políticas contribuyen a acentuar el centralismo, así como a "fortalecer a las fuertes y debilitar a las débiles", que usualmente son las universidades públicas ubicadas en las regiones más desfavorecidas del país. ¿Es esto equidad para el sector educativo, para las regiones y para los más pobres?

Para profundizar la brecha, y contrario a lo que se exige a las universidades públicas, las privadas beneficiarias de recursos de SPP y en general de Icetex no están obligadas a cumplir con el pago de seguridad social de docentes adicionales, docentes de hora cátedra y supernumerarios administrativos que sí deben atender las públicas, de acuerdo con las sentencias C-006 de 1996 y C401 de 1998. Este es otro factor que introduce desequilibrios al sistema. El costo del profesorado ha implicado a las universidades erogaciones superiores a un billón doscientos mil pesos en el período comprendido entre 1993 y 2011. Tratándose de recursos públicos, ¿no deberá aplicarse el mismo rasero a las públicas que a las privadas?

Puede ser que para algunas naciones latinoamericanas o europeas esto resulte un asunto menor, en tanto sus respectivas constituciones han erigido y garantizado, a través de políticas reales y efectivas, el derecho a la educación, pero al tratarse de Colombia la situación es particularmente preocupante si nos remitimos a las oportunidades que tienen las/os jóvenes de acceder a la educación superior universitaria estatal. En un estudio adelantado desdeel Banco de la República (2014) se encuentra que "[...] en el año 2012 el país contaba con 288 instituciones [de educación superior], de las cuales 81 corresponden a universidades, 120 a instituciones universitarias, 50 a instituciones tecnológicas y 37 a instituciones técnicas. Del total de entidades, 61 son oficiales, 208 privadas y 19 de régimen especial." (Melo, *et al*., 2014, p. 14) Esto significa que sólo el 21% de la oferta educativa en educación superior es subsidiada por el Estado Colombiano, en tanto no existe la gratuidad total, lo cual significa que la oferta es bastante reducida para cubrir las necesidades educativas de los sectores sociales con menores posibilidades de ingreso. Eso explica la brecha tan amplia que separara a la población con más bajos ingresos de la que tiene más altos recursos económicos, en cuanto a las oportunidades de acceder a la educación superior. Al respecto, un estudio adelantado por Luis Orozco Silva[47], sobre política de cobertura en educación superior durante el periodo de la *Revolución Educativa*[48] reconoce que la inequidad educativa se profundizó porque:" Mientras que en el grupo poblacional de más bajos ingresos la tasa de escolaridad bruta tiene un promedio de 6,35% para el periodo 2002–2007, en el grupo poblacional de mayores ingresos la tasa promedio subió al 77%". Esto sencillamente significa que el acceso a la educación superior depende en gran medida de las posibilidades de ingreso económico con que cuenten los bachilleres colombianos para poder pagar el servicio educativo que ofrecen las instituciones privadas.

Para 2016 las transferencias de la Nación destinadas al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex) se habrán incrementado al menos en un 40% por efectos de SPP. Este incremento inclina aún más la balanza hacia la privatización de la educación superior en Colombia. El país avanza hacia un esquema de inversión proporcional del Estado en las universidades públicas y en las privadas. Las primeras, vía Icetex, y las segundas, vía transferencias de la Nación. En el centro, los hogares más pobres (estratos 1, 2 y 3) son los que sostienen en gran medida el costo de estudiar en Colombia. SPP al menos, libera a los beneficiarios exitosos de esta onerosa obligación." Disponible en: http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-alcances-del-ser-pilo-paga-son-excesivamente-limita-articulo-600089 (Consultado el 15-06-2016)

[47]Referenciado por Herrera de la Hoz (sf) en:http://www.unperiodico.unal.edu.co/dper/article/gobierno-nacional-sobreestima-cobertura-en-educacion-superior-1.html (consultado el 23-03-2016)

[48] Es el nombre que adoptó la política educativa que se implementó en el gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez durante el período 2002-2010.

A pesar de este panorama tan desesperanzador, los profesores/asen formación, así como algunos profesores universitarios, reconocen que el acceso a una universidad estatal para cursar un programa de formación en pregrado representa una oportunidad significativa en su proceso de constitución como sujeto de derechos, en tanto se le exige parcialmente al Estado la garantía del derecho a la educación, especialmente para los sectores de la población que no están en condiciones de pagar este servicio ofertado por las universidades privadas. Observemos algunos testimonios, en esta dirección:

Diana (Profesora UD, campo de formación: investigativo y ético-político)

Yo diría que en primer lugar el hecho de que estén en la universidad y puedan acceder a la educación superior,esa experiencia les aporta no solo en el proceso formativo intelectual e investigativo, sino también que les aporta en su formación como ciudadanos y como futuros profesionales, sobre todo,porque estamos hablando de una realidad bien compleja en un país en el que de cada diez personas que se gradúan del bachillerato solo tres pueden acceder a la educación superior y si a eso le sumamos que a la Universidad Distrital llegan los sectores más vulnerables y desfavorecidos, es decir,los sectores populares de Bogotá, donde si no accedieron a la universidad pública difícilmente podrían acceder a la educación superior, entonces creo que para una persona en estas condiciones llegar a una universidad que le garantiza una educación de calidad, porque pese a las distintas dificultades que podamos tener, la universidad pública en Colombia garantiza en términos generales una educación de calidad, entonces yo creo que esa es ya una experiencia formadora, los muchachos que llegan ya se sienten más ciudadanos, se pueden comer más ese cuento de la ciudadanía y de los derechos humanos, pues resulta muy difícil plantear que somos ciudadanos y que todos tenemos derechos humanos si estamos en condiciones sociales y económicas excluyentes [...].

Andrea Camargo (10º semestre UPN)

[...] creo que la formación recibida ha sido bastante importante porque al ingresar a una universidad pública [estatal] uno adquiere ciertas formas de pensamiento críticas y diferentes a las hegemónicas y dado que uno aprende tantas cosas, y más en la licenciatura de ciencias sociales, pues uno intenta que en las diferentes movilizaciones por el derecho a la educación y en los lugares académicos en los que uno puede llegar a participar e incidir, asumir una postura como sujeto de derechos, ¡imagínate! si uno tuvo la oportunidad de ingresar a la universidad por qué no seguir luchando para que ese derecho le sea reconocido a todos los jóvenes que quieren estudiar. La educación es este país no puede ser un privilegio de unos cuantos, debe ser un derecho de todos y todas los que queremos estudiar; entonces, ya que uno expone ante la sociedad estas formas de pensamiento que uno tiene, esta ideología frente a los derechos, uno se expone, en ocasiones,a que alguien que no piense igual pueda llegar a violentarlo, acallarlo o inclusive hasta matarlo a uno, como ha pasado con tantos líderes estudiantiles en este país, pero a pesar de

estas situaciones de peligro considero que es importante reconocerse como sujeto/sujeta de derechos, en este sentido.

Entrevistador ¿Y la universidad te ha ayudado a alcanzar ese reconocimiento?

Si, bastante, porque generalmente cuando uno sale de los colegiosno se adquiere esa conciencia crítica y menos uno aprende lo importante que es reconocerse como sujeto o sujeta de derechos, en cambio uno llega a la universidad pública y se da cuenta que esa actitud es muy importante para aprender a reclamar y exigir derechos, que en nuestro caso es exigir una educación de calidad, es exigir mejor financiación, mejores espacios físicos, más contratación de profesores, en fin, tantas cosas por las que hay que luchar.

Leidy (9º semestre UPN)

Yo creo que el proceso formativo si me ha servido bastante porque uno aquí se empieza a replantear muchas cosas desde la práctica docente, por ejemplo, cómo uno fue de estudiante y cómo va a hacer uno como docente cuando llegue a ejercer como profesora. Ahora, esa formación no solo es de la licenciatura de ciencias sociales, también lo es de toda la Universidad Pedagógica que es una universidad pública, que en cierta medida aún conserva eso de ser una universidad crítica que te permite preguntarte por el tipo de educación que recibes y por atreverte a pensar otro tipo de mundo y de sociedad diferente a la que tenemos, porque aquí no solo tenemos la posibilidad de conocer qué pasó, sino también, de preguntarnos por qué pasó, quiénes lo hicieron. Cuando uno tiene la posibilidad de recibir una formación con esas características y de conocer la realidad de esa manera, entonces tu puedes tomar una postura, decidir con que tú te identificas, reconocerse como un sujeto social y político y comenzar a darse cuenta que tenemos derechos, que tenemos la posibilidad de participar y exigir su reconocimiento, hablar en público, proponer ideas [...] entonces creo todo esto es lo que nos va formando como sujetos empoderados, porque tenemos las herramientas para poder exigir nuestro derecho a la educación, a la participación, y eso gracias al trabajo de licenciatura y de la universidad, porque esto solo se logra en una universidad pública, en las privadas es muy difícil.

El ingreso a la educación superior estatal significa para las/os profesores universitarios y en formación una oportunidad de acceder y disfrutar del derecho a la educación, sin embargo dicho derecho se ha convertido en un privilegio para una minoría, toda vez que la cobertura estatal es mínima e insuficiente para responder a una demanda tan alta, pues "De acuerdo con cifras del ICFES (2009), el 35% de los bachilleres pertenecen al estrato 1, el 38% al estrato 2 y el 20% al estrato 3. En términos reales estamos hablando de una cifra cercana a los 482.000 jóvenes graduados por año pertenecientes a estos estratos [...] (El Espectador, 1 de febrero de 2016). Si A esto le agregamos, que la inequidad educativa es elemento característico que le asiste a las/os jóvenes de los sectores populares, para lo cual se ha

destinado sólo el 21% de la oferta pública estatal, la cual no necesariamente está copada por jóvenes de sectores populares vulnerables, pues como se indicaba más arriba, ellos sólo representan un 6,35% de la escolaridad universitaria, el resto viene siendo copada por jóvenes de capas medias, quienes cuentan con mayores posibilidades académicas y sociales para atravesar los diferentes filtros (talanqueras) de las universidades para el ingreso de las/os jóvenes que demandan la garantía del derecho a la educación.

A pesar de esto, profesores universitarios y en formación reconocen que el ingreso a la educación superior estatal es un aporte importante para llevar a cabo el proceso de formación como sujetos de derechos, dado que los elementos recibidos allí, a través de los diferentes planes de estudios que ofrecen las licenciaturas abordadas, son un aporte a su formación como ciudadanos y como profesionales, en tanto ingresar a una universidad estatal les permite, según testimonios entregados, acceder al conocimiento crítico sobre los principales problemas que afronta la sociedad e interrogarse por el tipo de educación que reciben y el tipo de sociedad en la que viven.

Llama la atención, el hecho de que las/os entrevistados reconozcan que la universidad estatal les permite ejercer con mayor libertad su condición como ciudadanos, pues al llegar a ella se enfrentan con problemas que son recurrentes para la garantía y el disfrute de los derechos, especialmente aquellos factores relacionados con la garantía plena del derecho a la educación, tales como políticas de bienestar (alimento, salud, recreación), contratación justa y suficiente de profesores/as, financiamiento para programas de investigación y extensión, entre otros aspectos. Estas limitaciones conlleva a algunos estudiantes y profesores/as a demandar y ejercer presión sobre aquellas instituciones del Estado, especialmente con el Ministerio de Educación y el Ministerio de Hacienda[49], dos de las dependencias de las cuales depende las políticas de financiación y las políticas de "calidad educativa" que se diseñan para la educación superior.

[49]Aquí también tendríamos que citar al Ministerio de Defensa, dependencia encargada de reprimir la protesta estudiantil universitaria cuando esta se ha movilizado, en no pocas ocasiones, demandando mayor financiación para las universidades estatales y en contra de las reformas que profundizan las políticas de privatización de la educación universitaria estatal. De acuerdo a los diversos testimonios recibidos para el desarrollo de este estudio, profesores en formación y profesores universitarios confirman que la movilización y la protesta alrededor de la defensa del derecho a la educación los ha llevado a conocer los distintos fundamentos y mecanismos para la reivindicación de los DDHH, así como ejercer su condición como ciudadanos y sujetos políticos al momento de enfrentar amenazas contra sus vidas.

Estas acciones de exigibilidad, conlleva a que las dinámicas de formación universitaria, de manera directa o indirecta, permitan tener un grado de sensibilidad con las problemáticas que rodean la garantía del derecho a la educación y otros derechos conexos, través de diferentes estrategias como las asambleas, los paros, las movilizaciones, los debates en clase, los seminarios especializados, entre otras actividades, lo cual se constituye en una fuente de saber y poder para enfrentar las políticas neoliberales que lesionan profundamente este derecho en el país, esto es, que la negación que hace el Estado respecto a la caución efectiva del derecho a la educación, desconoce responsabilidades que el propio Estado se ha comprometido a garantizar, tal y como lo recuerda la propia Corte Constitucional:

> La administración no debe olvidar que entre los fines esenciales del Estado se encuentra el de garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución, y que las autoridades están instituidas para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado. La educación genera una contraprestación a cargo del Estado que consiste en asegurar el adecuado cubrimiento del servicio público educativo. Esta prestación debe realizarse de manera permanente (artículo 70 de la Constitución). (Sentencia T-467 de 1994, referenciada en Defensoría del Pueblo, 2003, p. 61)

Es precisamente esa falta de aseguramiento del derecho a la educación la que ha generado que un grupo significativo de universidades estatales, entre las que sobresale la UPN y la UD, adopten como bandera de movilización y lucha la defensa de la educación pública estatal, situación que ha llevado a los profesores/as universitarios y en formación a reconocer que una ciudadanía sin derechos o derechos restringidos es una ciudadanía sin contenido, dicho de otra manera, el ciudadano estudiante en las universidades estatales colombianas se asume y se reconoce como tal en el proceso de denuncia y reivindicación de los derechos incumplidos por parte del Estado. De ahí que se reconozca que la universidad estatal permiteparticipar, hablar en público, proponer y desarrollar ideas, asumir posturas frente a los problemas sociales, atributos que alimentan la constitución del sujeto de derechos.

Tal y como puede observarse en los testimonios de Diana, Andrea y Leidy, la universidad estatal con sus diferentes planes, programas y actividades de resistencia y movilización, conforman un laboratorio de formación política y ciudadana en permanente ebullición, que se manifiesta en las diferentes posturas y acciones que es capaz de emprender el profesor en

formación para reivindicar sus derechos y hacerse sujeto en la búsqueda de condiciones que garanticen su condición y la de otros/as como ciudadanos titulares de derechos.

Ahora bien, por lo declarado hasta el momento se podría argumentar que más allá de lo expuesto en los planes de estudio de las dos licenciaturas en ciencias sociales, existe una especie de currículo oculto que permite el desarrollo de un proceso paralelo o complementario a la constitución de los profesores/as en formación como sujeto de derechos. Este proceso, ligado fuertemente a la acción política de las/os estudiantes, que en la jerga universitaria se denomina *militancia y activismo estudiantil*, dota a profesores y estudiantes de conocimientos, actitudes y mecanismos para enfrentar diversas situaciones de vulneración a los DDHH, experiencia que les permite a algunos de los entrevistados afirmar que la constitución como sujetos no depende principalmente de los planes de estudio sino de las dinámicas políticas y culturales que se dan a lo largo de la vida universitaria. Reparemos que nos dicen sus argumentos:

Ricardo (10º semestre UD)

Yo creo que el proceso formativo de la LEBECS no se puede reducir a lo que ofrecen las asignaturas, eso es solo una parte, me parece que es más acertado hablar de la vida como estudiante en una universidad pública, el hecho de vivir continuamente en el mundo universitario y las prácticas que se desarrollan a su alrededor. En el espacio académico uno podría decir que ahí se encuentran dos elementos, el primero es de fundamentación, el cual es clave para uno entender que es eso del sujeto de derechos, y el otro es la propia dinámica que se da en las clases a través de los debates y las confrontaciones frente a un tema, una teoría o un problema; estas dinámicas lo llevan a uno a asumir posturas respecto de cómo se solucionan los problemas, cómo respondemos al autoritarismo de un docente, etc., pero a mí personalmente lo que me parece más importante es el elemento práctico en el ámbito universitario porque es ahí donde sabemos cómo nos relacionamos nosotros con las coyunturas de la universidad y los problemas que ésta enfrenta a diario en cuanto a inversión de recursos, calidad de la educación, amenazas al movimiento estudiantil. Si bien no todos esos problemas lo podemos solucionar nosotros en la universidad, si vamos desarrollando unas prácticas que nos permiten generar reflexiones en torno alos problemas, plantear algunas soluciones, por eso yo pienso que lo aprendido y debatido en clase cobra mayor sentido cuando túlo llevas al plano de acción, porque el sujeto que solo estudia y no pone esos conocimientos en práctica, difícilmente puede ser reconocido como sujeto político.

Camila (7º semestre UD)

Pues en general el plan de estudios no me ha brindado las herramientas necesarias para formarme como un sujeto de derechos, pero lo del 2011 y 2012, todo lo que paso con la MANE, me hizo sentir obligada a leerme la Ley 30 de Educación Superior para saber qué era lo que yo estaba defendiendo, por qué apoyaba el paro de las universidades públicas como mecanismo legítimo de presión al gobierno de Santos. Esa experiencia me llevó a preguntarme con qué herramientas contaba yo para participar en un paro como estos y el resultado fue que me vi obligada a consultar, a preguntarle a uno que otro profe sobre el significado de ciertos conceptos, a conocer y saber cómo utilizar los mecanismos que existen en Colombia para la protección de los derechos como la tutela, el derecho de petición, el *habeas corpus*, pero todo esto lo aprendí en el proceso de movilización en contra de la reforma universitaria, no porque me lo haya dado directamente la LEBECS. Otra experiencia que me gustaría narrar es la pelea que tuve para que me reconocieran el apoyo alimentario, resulta que el semestre pasado no me autorizaron este servicio, a pesar que yo cumplía con todos los requisitos y es un apoyo que en verdad yo necesitaba porque estaba sin trabajo, aunque yo pienso que todos deberíamos tener este derecho sin tantas trabas. En esos días, un compañero me comentó que ese derecho se podría tutelar, entonces me anime e interpuse acción de tutela porque bienestar universitario me estaba negando un beneficio que como estudiante yo debía recibir, afortunadamente la tutela falló a mi favor y bienestar se vio en la obligación de garantizarme mi derecho al apoyo alimentario, lamentablemente a muchos compañeros se los niegan pero ellos no saben que existen mecanismos que pueden utilizar para que la universidad no los atropelle de esa manera, o si saben que existen pero no saben cómo utilizarlos, no hay una cátedra que les enseñe eso tan importante para un país como Colombia, y por eso uno termina aprendiendo esas cosas cuando llega el paro, cuando ya uno tiene el problema encima, y las cosas no pueden ser de esa manera, mira por ejemplo lo que le pasa a los compañeros de Biología, hay muchos profesores que no les dejan conocer sus notas sino hasta el final del semestre, eso es algo ilegal porque uno como estudiante tiene derecho a saber cuáles son sus notas, sin embargo esos profesores de biología, aunque saben que lo que están haciendo es algo ilegal lo siguen haciendo porque nadie les ha dicho nada, nadie los ha demandado, y el resultado es que el estudiante se entera que perdió y no sabe porque perdió, eso es ilegal, pero sucede dentro de la universidad.

Douglas (Profesor UPN, campo de formación: pedagógico e investigativo)

[...] creo que para responder a esa pregunta hay que referirse a otra de las tantas tensiones que hay en la universidad y es esa tensión que existe entre el estudiante político y el estudiante académico. Con mucha frecuencia los estudiantes que están vinculados con organizaciones sociales y políticas, con procesos de reivindicación de los derechos de las mujeres y de otras poblaciones étnicas,son estudiantes que académicamente no les va muy bien, quizás porque dedican más tiempo a su militancia política que a las tareas de la academia [...]. Al otro lado están los estudiantes que son muy rigurosos en los procesos académicos, algunos de ellos tienen una tendencia a despreciar el ejercicio o la militancia política de algunos estudiantes, incluso se miran de forma despectiva, aunque esto no es la regla general; esta

situación genera algunos momentos de tensión en las clases y en otros escenarios formativos como las salidas de campo o las prácticas pedagógicas. Si tomamos como antesala estos dos perfiles de estudiantes, uno podría decir que allí no se está formando el sujeto de derechos, en tanto cada sector excluye cosas de los otros que se requieren para formarse como sujeto dederechos ¿Imagínate qué se puede esperar de un profesor que no se documenta o que no consulta conceptos para entender la situación de los DDHH en que viven sus estudiantes o la comunidad en la que trabajan? O ¿Qué se puede esperar de un profesor que conoce cómo se dan las vulneraciones a los derechos y, sin embargo, no hace nada por denunciar esas situaciones? Te pongo un caso, yo tuve un estudiante que estaba haciendo la historia del Barrio Nuevo Chile, de cómo el Partido Comunista llego y fundó el barrio y toda la cosa organizativa que allí se dio, en varias oportunidades el pelado no asiste a clase o no llega a las tutorías y tampoco entrega los avances de su trabajo, cuando apareció comienza a justificarse diciendo ¡profe! yo estaba haciendo un mural del che con los pelaos del barrio y los de la junta comunal, yo estaba en la práctica de mi proyecto y por eso usted no me puede reprobar porque yo estaba llevando a la realidad lo que usted me está enseñando. Yo me puse muy molesto por su actitud demagógica e irresponsable.

Entrevistador¿Y ese es el perfil de estudiante que tu encuentras que se está formando en la LEBECS?

¡No! como te decía antes esa no es la regla general, uno puede identificar otros estudiantes que ponen el punto de equilibrio en esa tensión que te contaba, hay estudiantes que tienen un interés político en formarse académicamente, que tiene un interés político en adquirir una solidez conceptual y metodológica, que les interesa el trabajo académico porque saben que con él pueden fortalecer y desarrollar procesos políticos en la universidad, en los barrios, en los colegios, en las comunidades campesinas, porque escriben en sus propios medios de comunicación, lo cual me parece muy importante, son los pelados que con todas las limitaciones que tiene la universidad pública se la juegan por sacar sus procesos adelante, claro está, con apoyo de muchos de nosotros. Ahora, lo que a mí me parece más importante es que uno va evidenciado esas actitudes de estudio y compromiso en las relaciones cotidianas que tienen con sus compañeros, sus profesores, con las organizaciones en las que participan, cuando hay movilizaciones políticas, cuando hay paros y jornadas de protesta, es ahí cuando seevidencia que muchos de nuestros estudiantes tienen la capacidad de pensarse como sujetos activos para exigirle al Estado el cumplimiento de sus derechos, incluso para exigirle a sus profesores que cumplan con sus responsabilidades, ellos son capaces de pararse y decirle a uno de frente: "¡oiga profe! usted no está llenando las expectativas que hay sobre el curso, o usted tiene serias limitaciones en tal o cual aspecto o usted con sus afirmaciones está desconociendo otras miradas", todas esas actitudes son las que me confirman que en ciencias sociales tenemos estudiantes empoderados para ejercer una profesión crítica y transformadora.

Si analizamos con detalle los testimonios de Ricardo y Camila, encontramos que ambos hacen un llamado a reconocer que el proceso de formación como sujetos políticos y de derechos va mucho más allá de lo establecido por las asignaturas que se proponen en los

planes de estudio, en cuanto la formación no se podría restringir única y exclusivamente por lo declarado en el currículo explicito, porque eso sería desconocer otros escenarios de formación que impactan de manera significativa la vida de los profesores/as en formación. Nótese como Ricardo introduce una expresión que nos permite reconocer que la formación es multidimensional, esto es, que abarca una cantidad de espacios que necesariamente se tiene que relacionar con los acontecimientos que suceden en la vida universitaria, por eso él insiste en su narración que le *parece que es más acertado hablar de la vida como estudiante en una universidad pública,* efectivamente se refiere al proceso de formación como profesor de ciencias sociales, enfatizando que en la vida universitaria acontecen diversidad de procesos que no alcanzan a ser calculados por los planes de estudio de estas licenciaturas.

Esta ampliación de la experiencia formativa está en consonancia con la precisión hecha por Vasco (1999) cuando sostiene que la educación hace parte de la institucionalización formal que hacen las escuelas y las universidades alrededor de los planes de estudio, mientras que la formación haría parte de las prácticas no institucionalizadas, pero no por ello estarían desprovistas de intenciones orientadas al fortalecimiento de los sujetos con los que trabaja como sujetos de derechos. Si bien esta distinción hoy resultaría bastante problemática, para el caso que venimos analizando, nos resulta, igualmente, de gran utilidad porque nos ayuda a entender que las experiencias formativas por fuera de los currículos formales de las/os licenciados son altamente significativas para quienes se preparan para el ejercicio de la enseñanza de las ciencias sociales.[50] Esto nos permite entender las palabras de Camila cuando sostiene que el plan de estudios de la licenciatura no le ha brindado las herramientas necesarias para formarse como sujeto de derechos, en su defecto su participación en el paro estudiantil la ha dotado de conocimientos y herramientas para tener argumentos y defender sus propios derechos, dicho de otra manera, la formación que reciben los profesores/as en

[50]El hecho de que los aprendizajes adquiridos por fuera del currículo formal sean altamente reconocidos como significativos para los/as estudiantes de licenciatura, especialmente aquellos que se obtienen a través de los procesos de movilización descritos por los entrevistados/as, esto no significa que los profesores/as en formación no valoren y reconozcan los aportes a su proceso formativo a través de los diferentes espacios académicos, dado que el sujeto de derechos no solo se expresa en su capacidad de acción y movilización, también se reconoce en su capacidad para conocer, comprender y explicar los diferentes fenómenos sociales en los que ocurren las omisiones y transgresiones a la garantía de los DDHH, así como su capacidad creadora para plantear respuestas académicas y sociales a dichas situaciones, lo cual depende en gran medida, de su rigurosidad y sistematicidad con los procesos académicos, pues la acción política sin fundamento conceptual y análisis permanente, corre el riesgo de caer en un activismo sin propósitos.

formación a través de su activismo político o a través de su participación en actos del movimiento estudiantil son altamente significativos en su proceso de constitución como sujetos de derechos, lo cual nos confirma una vez más la necesidad de comprender la experiencias formativa en sus múltiples dimensiones, escenarios y contextos. Sobre este énfasis que se da en la formación de licenciados en ciencias sociales, es importante referenciar las palabras de Giroux cuando sostiene:

> Los estudiantes deberían experimentar los estudios sociales como un aprendizaje práctico en el medio ambiente de la acción social, o, como ha dicho Freire, los estudiantes deberían ser introducidos en la práctica de pensar la práctica. Una manera de conseguir esto es ver y evaluar cada una de las experiencias de aprendizaje, siempre que sea posible, con respecto a los lazos que la unen a la totalidad social y económica general. Además, es importante que los estudiantes no solo piensen acerca del contenido y la práctica de la comunicación crítica, sino que reconozcan también la importancia de que el resultado de esas experiencias se traduzca en acción concreta. [...] En otras palabras, es importante que los educadores en ciencias sociales ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de captar la dialéctica dinámica entre conciencia crítica y acción social. Así pues, es necesario integrar conciencia crítica, procesos sociales y práctica social, de tal modo que los estudiantes tomen clara conciencia no sólo de cómo actúan las fuerzas de control social, sino también de cómo es posible sobreponerse a ellas. (Giroux, 1997, pp. 78-79)

Para el caso de los profesores/as en formación, la práctica social en la vida universitaria se convierte en un eje central de su formación como sujeto de derechos, para lo cual los procesos sociales (léase organizaciones y movimientos políticos universitarios) son el vehículo especial que les permite poner en práctica algunos de los conocimientos adquiridos en el currículo formal o son el escenario, que a partir de las contingencias, les permite apropiarse de conceptos, procedimientos y mecanismos para actuar en contra de las injusticias que les impide en pleno disfrute de sus derechos. Retomemos lo que nos dice Ricardo en su testimonio cuando enfatiza *que lo aprendido y debatido en clase cobra mayor sentido cuando tú lo llevas al plano de acción porque el sujeto que sólo estudia y no pone esos conocimientos en práctica, difícilmente puede ser reconocido como sujeto político.*Obsérvese que el entrevistado no muestra ningún desprecio por los elementos ofrecidos por las clases a través del plan de estudio, su insistencia es en cómo poner esos conocimientos en práctica, pues el sujeto emerge como tal mediante la acción concreta, la cual es reconocida como escenario de formación.

En ese mismo sentido, el testimonio del Profesor Douglas acentúa la perspectiva de Ricardo, en tanto nos relata su experiencia con las/os estudiantes, que según él, ponen un punto de equilibrio ante la tensión generada por el señalamiento y la polarización entre estudiantes "académicos" y "militantes activistas". Ese punto de equilibrio es generado por la adopción de hábitos de estudio y compromisos políticos y sociales que se expresan en los momentos que hay movilizaciones políticas, paros, jornadas de protesta, pues en ellas irrumpe el sujeto que dotado de saberes, posturas y actitudes, ocupa un lugar en la escena conflictiva que caracteriza a las universidades estatales alrededor de la reivindicación de derechos. Esto es, que el profesor en formación de los programas de licenciatura en ciencias sociales, se alimenta tanto del currículo formal como del currículo no formal e informal, sin embargo, con relación a la formación del sujeto de derechos, la acción política representa un escenario trascendental para la constitución de subjetividades políticas afines al conocimiento, promoción y defensa de los DDHH, tal y como lo acabamos de evidenciar en los testimonios recientemente referenciados, que sin ser la generalidad del pensamiento de los licenciados/as en ciencias sociales, si representa un punto de vista significativo para comprender las múltiples dimensiones en las que se forma y consolida el sujeto de derechos.

Ahora bien, hasta aquí hemos podido observar cómo el ingreso a una universidad estatal y cómo las acciones políticas que se despliega en ellas por parte de un grupo profesores representativo de las/os estudiantes de licenciatura y sus profesores, representan un aporte significativo a la constitución de las/os profesores en formación como sujetos de derechos. Ahora nos detendremos a analizar cuáles son los aprendizajes más relevantes que se obtienen a través del plan de estudios de las licenciaturas (currículo formal y explicito) como parte del proceso formativo, y qué tanto los aportes recibidos a través de los diferentes seminarios, cátedras, electivas, prácticas pedagógicas y de investigación, entre otros espacios, ayudan al fortalecimiento de las/os profesores de ciencias sociales como sujetos con capacidades para intervenir en la realidad escolar y comunitaria desde la perspectiva de los DDHH.

5.5. Contribuciones del plan de estudios (currículo formal y explicito) a la formación de los licenciados/as en ciencias sociales como sujetos de derechos.

Para Mclaren y Giroux (2011, p. 111) "[...] la educación pública debe completar la tarea de educar a los ciudadanos para tomar riesgos, para luchar por el cambio institucional y social, y para pelear por la democracia y contra la opresión tanto dentro como fuera de las escuelas. El ejercicio del poder pedagógico necesariamente va de la mano de la transformación social y política."

En cuanto a las contribuciones que se desprenden de los diferentes escenarios que conforman el plan de estudios, y que cooperan con el proceso de constitución de los profesores/as en formación como sujetos de derechos, encontramos en las narrativas de las/os entrevistados que el currículo formal participa con una serie de herramientas que se consideran importantes para la constitución y proyección del sujeto maestro de ciencias sociales. La primera que validan los profesores/as universitarios y en formación es la que tiene que ver con el conocimiento de la realidad social a través de la apropiación y uso de enfoques y herramientas que les permite avanzar en sus primeras experiencias de investigación, en tanto este énfasis resulta ser uno de los componentes más estratégicos que faculta al futuro maestro/a para conocer y producir conocimiento sobre la realidad educativa y social, de hecho, uno de los componentes de formación en ambas licenciaturas tiene que ver con la investigación, para lo cual se ha dispuesto una serie de espacios académicos orientados a fortalecer la formación en investigación (social y educativa) con la idea de avanzar en la consolidación de un perfil profesoral con capacidad de generar sus propios conocimientos, toda vez que los mismos son el motor que le posibilita realizar ejercicios de innovación y transformación de sus prácticas pedagógicas (ver capítulo uno, plan de estudios de las licenciaturas estudiadas).

Si observamos con detalle los testimonios ofrecidos por los profesores/as en formación y los profesores/as universitarios a lo largo de este estudio, es posible sostener que la experiencia formativa desplegada en estas licenciaturas adopta rasgos bastante coincidentes con lo planteado más arriba por Mclaren y Giroux, en el entendido de que ambas

propuestas formativas, que han puesto la pedagogía y la investigación como componentes centrales de la formación de licenciados, tienen como propósito fundamental la transformación pedagógica, política y social a partir de las funciones que caracterizan a un profesor/a del área de ciencias sociales para la educación básica y media en Colombia. Al respecto, veamos algunos de los propósitos establecidos en plan curricular:

> Formar docentes investigadores en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales para la educación básica, desarrollando en ellos las competencias y habilidades necesarias para alcanzar una apropiación crítica y reflexiva de la pedagogía, de los demás saberes específicos y de su propia práctica profesional en concordancia con las realidades educativas actuales. (Plan de Estudios, LEBECS, UPN)

> Formar integralmente ciudadanos y ciudadanas que como Profesionales de la docencia y de la investigación puedan contribuir en la búsqueda y construcción de nuevas significaciones y valoraciones para la transformación de los sujetos y colectividades de la Nación colombiana". (Plan de Estudios, LEBECS, UD)

Estos objetivos, por su amplitud y perspectiva crítica, posibilitan que en la experiencia formativa de los futuros licenciados/as confluyan diversas experiencias que se dan en la vida universitaria, cuyo soporte principal es el plan de estudios, a partir del cual se acceden a algunos fundamentos teóricos, pedagógicos, investigativos, éticos y políticos, entre otros, los cuales conectan con otras experiencias formativas que se dan al calor de las militancias políticas y sociales de las/os estudiantes, tal y como se ha expuesto reiterativamente a lo largo de este y otros capítulos. A continuación veamos algunas narraciones que nos permiten identificar la manera en que las/os profesores universitarios y en formación conocen la realidad pedagógica y social a través de ejercicios de investigación y cómo esto se convierte en un insumo para su constitución como sujetos de derechos.

Wilson (Profesor UPN, campo de formación: pedagógico e investigativo)

> Existen varias herramientas que se van apropiando durante la carrera y aportan a la formación de los estudiantes como sujetos de derechos. En primer lugar, hay una lectura del contexto y de las condiciones históricas, políticas, culturales de Colombia y en general del mundo contemporáneo, yo creo que esa es una primera lectura que les permita relacionar aspectos desde lo más local, regional e internacional, allí hay una intención para que tengan esa capacidad de establecer relaciones acerca de lo que pasa en el mundo, lo cual se logra de manera más efectiva a partir de las monografías de grado, aunque existen otros

ejercicios de investigación que posibilitan ese conocimiento crítico de la realidad. Por ejemplo, hemos trabajado alrededor de la situación de violencia que padecen los campesinos de la Región de los Montes de María, cómo entender esa problemática sin desligarla de la implementación de los proyectos de mega minería que existen en este territorio y la articulación de esos proyectos con la presencia de distintos grupos armados en confrontación. La idea es que se tenga una lectura completa de la realidad para entender críticamente lo que allí pasa y poder entregar explicaciones más sólidas que le permitan a los maestros, a las organizaciones, a las instituciones, plantear proyectos educativos y sociales que respondan a la realidad investigada, por eso considero que ese conocimiento es clave para hacerse uno sujeto político, en tanto allí están en juego el derecho al territorio, el asunto del derecho a la vida, por eso los trabajos que hacemos se abordan desde una mirada histórica, económica, política, pedagógica; creo que también se da una apropiación metodológica de distintas herramientas puntuales para hacer investigación como la cartografía social, los diarios de campos, los grupos de discusión, los talleres participativos, el uso de diferentes fuentes, etc., que nos han permitido conocer esa realidad, sus conflictos, sus tensiones, allí también abordamos distintas concepciones de como se está concibiendo la investigación, para qué investigamos, cómo nos implicamos en ella, qué tipo de metodologías son las pertinentes. Yo pienso que todos estos elementos que adquieren los estudiantes son fundamentales para su desenvolvimiento como ciudadanos maestros en una sociedad en permanente conflicto.

Javier (Profesor UD, campo de formación: ético-político y de innovación e investigación)

Yo ubico una primera herramienta que se da en la licenciatura a través de sus diferentes campos, la cual le brinda a los estudiantes en su proceso de hacer sujetos de derechos y tiene que ver con la capacidad reflexiva para ubicar temas y problemas relevantes de la vida social, comunitaria y política del país en relación con la temática de los derechos humanos y su re-conceptualización. El segundo aspecto tiene que ver con las herramientas investigativas porque su conocimiento y su uso les permite formular proyectos de investigación y de intervención pedagógica; y consecuentemente con las dos herramientas anteriores, tenemos el tercer aspecto que es la capacidad efectiva de operativizar e implementar esos proyectos de estudio de la realidad y de intervención pedagógica, muchos de los cuáles se mueven en ámbitos que tienen relación con los derechos de poblaciones específicas, con problemas de reconocimiento y garantía de los derechos en las escuelas, con el tratamiento de conflictos en distintas comunidades, entre otros [...] por eso yo sí considero que para la formación de profesores es vital fortalecer su formación investigativa porque eso les da muchos argumentos para ejercer su profesión y para ejercer su ciudadanía como sujetos políticos, y eso mal que bien lo venimos haciendo en este programa.

Andrea (8º semestre UD)

[...] pues para mí el plan de estudios si me ha aportado bastante, el simple hecho de poder estudiar y conocer fenómenos sociales, adquirir una concienciación sobre ellos y reflexionar sobre sus implicaciones para las personas, ya lo hace a uno ponerse en perspectiva de derechos humanos, porque lamentablemente

> los problemas que tenemos como sociedad colombiana están atravesados por situaciones de incumplimiento e irrespeto a los derechos, así uno no se proponga ser defensor de derechos humanos la realidad te obliga a pensar en ellos. Además, si nos formamos como científicos sociales y como investigadores de la realidad social, política y de lo que sucede en escuela, es para poder dejarle algo a las comunidades, a los estudiantes, para que la formación que les vamos a dar les sirva para su vida; entonces, si uno como profesora quiere mejorar las condiciones de vida de una comunidad a través de la educación, lo primero que tiene que hacer es conocer y para eso es que aprendemos a investigar y a enseñar.
>
> **Juan Camilo (10º semestre UD)**
>
> [...] hay aspectos teóricos que se trabajan en la licenciatura que me que han servido para construirme como sujeto de derechos, ahora hay una tendencia en investigación en la universidad que es estudiar las masacres que han ocurrido en el país y me ha gustado mucho como fenómeno de estudioporque este enfoque aborda la interpretación y el sentido que tanto víctimascomo victimarios le dan a las circunstancias que rodean estos hechos, a pesar de lo difícil que es acercarse a situaciones que han implicado tanto dolor; entonces, aprender esto teóricamente y desde la investigación si me ha servido mucho porque son estudios hermenéuticos acerca de la trama de la muerte, yo creo que esto es muy importante porque eso nos ayuda a entender el conflicto más allá de los actores que se dan bala, eso nos lleva a otros estadios analíticos ligados a la enseñanza de los derechos humanos. Otro aspecto importante es que este ejercicio de investigación nos ha servido para conocer distintas personas y organizaciones sociales que trabajan el tema de derechos humanos y las distintas formas en que defienden los derechos de las víctimas.

Teniendo como referencia estos testimonios no es precipitado aseverar que la formación en investigación que reciben los profesores/as en formación es un asunto que trasciende lo declarado en los planes de estudio y se convierte en una herramienta fundamental que potencia la manera en que las/os estudiantes se conciben sujetos de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de conocer y problematizar la realidad, en la cual los DDHH actúan como un dispositivo que articula gran parte de los problemas que tenemos como sociedad. Ese proceso de conocer la realidad a través de la lupa de los DDHH no solo permite adquirir las capacidades necesarias para leer e interpretar la realidad, además de esto, posibilitan adquirir una mayor sensibilidad acerca del impacto que dichos problemas tienen en las personas, especialmente aquellos que se relacionan con la vulneración de los derechos de las comunidades.

En ese sentido, la formación en investigación que se da a través de diferentes asignaturas contenidas en los planes de estudio, se concibe por parte de los profesores/as universitarios

y en formación como un saber teórico y metodológico que requiere todo sujeto para conocer la realidad y actuar sobre ella, o como diría el Profesor Wilson, tener la capacidad de *plantear proyectos educativos y sociales que respondan a la realidad investigada, por eso considero que ese conocimiento es clave para hacerse uno sujeto político.*

Esto es, que los profesores/as universitarios y en formación de las licenciaturas en ciencias sociales reconocen que la formación en investigación y la capacidad de hacer investigación sobre los problemas sociales y educativos, es una condición *sine qua non* se puede desplegar las potencialidades del sujeto de derechos porque este requiere conocer en profundidad los problemas sociales sobre los cuales pretende generar un nivel de explicación para proponer alternativas de intervención, tal y como lo expresa Andrea en su testimonio cuando afirma que *si uno como profesora quiere mejorar las condiciones de vida de una comunidad a través de la educación, lo primero que tiene que hacer es conocer y para eso es que aprendemos a investigar y a enseñar.*

Esta perspectiva es complementaria, dado que como veíamos en las experiencias formativas que adquieren los profesores/as en formación a través de la militancia política en movimientos estudiantiles universitarios, gran parte de los saberes requeridos para el desempeño como sujetos de derechos se adquieren en la práctica misma que demandan las acciones de promoción y defensa de los DDHH, lo cual exige que el sujeto maestro/a durante el transcurso de las acciones identifique conceptos, procedimientos, mecanismos, adopte posturas y formule propuestas, que deben ser incorporadas en el transcurso de las acciones, tal y como lo han propuesto algunas miradas pedagógicas que establecen como referentes pedagógicos la *formación en y para la acción* (Agudelo, 2014) o como muy bien lo ha denominado Zibechi (2008) *pedagogías en movimiento* (ver capítulo dos).

Incluso, la experiencia de enfrentarse a la enseñanza en una escuela o en una universidad, nos ha mostrado que los profesores/as nos topamos con una serie de problemas, teorías, conceptos y procedimientos que al momento de ser abordados no son lo suficientemente comprendidos y que demandan un ejercicio riguroso de consulta, lectura y análisis, al tiempo que se va desarrollando la experiencia educativa. Evidentemente esta anotación, no invalida las posturas de algunos profesores universitarios y en formación que insisten en la formación rigurosa de los futuros profesores/as en ciencias sociales antes de enfrentarse a la

enseñanza[51] de un campo problemático o conceptual relacionado, para nuestro caso, con los DDHH.

Ahora bien, volviendo a nuestro eje de reflexión relacionado con los aportes que emanan del currículo explicito respecto a la formación de profesores/as investigadores y su contribución a su constitución como sujetos de derechos, encontramos que los programas de formación de profesores en Colombia y en América Latina han venido adoptando la formación en investigación como una estrategia para fortalecer la producción de conocimiento desde los propios objetos de reflexión y tasar el imaginario social que en décadas pasadas se afianzó respecto al docente reproductor de saberes producidos por otros científicos, en tanto el profesor no se encontraba facultado para dicha tarea. Al respecto, Diker y Terigi (2008, pp. 130-131) aseveran:

> La inclusión de un área de investigación educativa en las instituciones de formación docente –que como hemos señalado, constituye una de las propuestas de reorganización institucional impulsadas por las actuales políticas de reforma en la Argentina– constituye otro modo de enfocar la relación entre la investigación y la práctica educativa. Desde esta perspectiva, las instituciones formadoras no deben restringir sus objetivos a la formación de grado sino que deben constituirse en centros especializados no sólo en la transmisión sino también en la producción de conocimiento acerca de los problemas de la práctica docente, que impacten directamente en la formación de grado y posterior. Así, en las instituciones formadoras la relación docencia-investigación-capacitación puede ser visualizada como un modo de garantizar un circuito permanente de revisión y ajuste de las prácticas de formación en torno a los problemas del ejercicio docente tanto en el nivel para el cual se forma como en el mismo instituto formador: el contacto con docentes en servicio a través de instancias de capacitación permite visualizar y recortar algunos de los problemas de la práctica que no han sido atendidos en la formación inicial; tales problemas, a su vez, pueden ser convertidos en objetos de investigación en los institutos; los resultados de estas investigaciones serían incorporados a las instancias curriculares de la formación de grado.

Para el caso de las dos licenciaturas abordadas, es claro que la formación en investigación no es un asunto menor, por el contrario, hace parte del perfil que deben alcanzar los nuevos profesores/as del área de ciencias sociales, en tanto su labor puede ser resignificada y

[51] Algunas voces críticas y escépticas frente al alcance de la formación de profesores en las instituciones educativas, sostienen que los docentes "[...] aún si son formados de manera innovadora y sólida, los enseñantes debutantes son sumidos por la presión de sus colegas, de sus alumnos, de los padres, de la dirección de su establecimiento. No se les puede exigir que renueven ellos solos un mundo escolar que funciona según otros modelos de pensamiento y acción." (Perrenoud, 1994, en Diker y Terigi, 2008, p. 137)

renovada a partir de los saberes que el nuevo profesor/a esta en capacidad de producir y reinterpretar. Solo de esa manera se evita que el docente quede atrapado en la rutina de la reproducción de saberes, puesto que algunos enfoques en formación de docentes resaltan su función reproductora en detrimento de su función productora de saberes a partir de ejercicios de investigación de su propia práctica, limitando con esto las posibilidades de responder a los nuevos desafíos que traen consigo las prácticas pedagógicas enmarcadas en la enseñanza de las ciencias sociales. En todo caso, hemos visto en los testimonios de los profesores/as universitarios y en formación, que los problemas asociados al respeto y garantía de los DDHH son un campo que desata la conformación de líneas de investigación y la producción de monografías de grado que fortalecen la formación de los fututos profesores/as, dotándolos de herramientas vitales para su desenvolvimiento como sujetos de derechos. De hecho, una de las profesoras en formación sostiene que la socialización de resultados de investigación que se producen en el programa constituye una fuente de información y formación sobre temas relacionados con los DDHH:

Cindy (10º semestre UPN)

> [...] a mí me parece que uno se enriquece mucho como estudiante cuando asiste a las presentaciones de los resultados de las tesis [monografías] porque es súper interesante porque allí confluyen las cuatro líneas de formación y ahí uno puede adquirir algunas contextualizaciones de lo que pasa en otros lugares y conocer algunos enfoques de derechos porque la mayoría de las personas que han trabajado en mi línea de formación política y reconstrucción de la memoria, si bien no han entrado a problematizar el tema de los derechos humanos, si lo han manejado implícitamente en sus problemas de investigación. Yo fui a varias sustentaciones y adquirí muchas referencias de lo que están pasando en muchas comunidades y cómo las comunidades a pesar de la guerra generan procesos de resistencia y de recuperación de la memoria, eso me dejó bastantes inquietudes para mi trabajo, pero además logré profundizar algunos conceptos [...]. Yo sé que hay una línea centrada totalmente en el tema de los derechos humanos, ellos trabajan específicamente la problematización de los derechos en la escuela, han mostrado cosas muy tristes y desesperanzadoras, pero también muchas posibilidades de cómo trabajar los derechos desde el aula y cómo empoderar a los estudiantes, en fin, esos espacios son muy ricos para uno aprender porque uno se beneficia del esfuerzo investigativo que han hecho otros.

De hecho, gran parte de los resultados de investigación que se han adelantado en estos programas sobre paramilitarismo, territorio y memoria, víctimas del conflicto armado, procesos de paz, violencia escolar, pedagogía de los DDHH, entre otros, la mayoría de ellos

cruzados por el lente de los DDHH, han derivado en asignaturas, cátedras o líneas de investigación que han enriquecido los planes de estudio a partir de la incorporación de nuevos elementos de estudio y de análisis, afectando considerablemente las proyecciones frente al que-hacer docente y sus posibilidades de reconocimiento como sujetos políticos y sujetos de derechos.

Ahora bien, el surgimiento de diversos espacios académicos que involucran contenidos relacionados con los DDHH, no alcanzan a expresar una tendencia consolidada de la EDH en los programas de licenciatura en ciencias sociales, en el sentido de que dichos espacios aún son marginales porque dependen en gran medida de los intereses de un grupo muy localizado de los profesores/as universitarios que destacan la necesidad de fortalecer en la formación de profesores el componente ético-político a través de éstos contenidos. Igualmente sucede con los profesores/as en formación, no todos demandan una formación específica en DDHH, si bien reconocen la importancia de este contenido para el desempeño de la profesión docente y para las ciencias sociales, no lo consideran un contenido estratégico para la formación de profesores/as, a diferencia de aquellos/as estudiantes de licenciatura que tienen un vínculo con organizaciones sociales y políticas, incluidas las organizaciones estudiantiles, dado que los DDHH, son el eje que articula los procesos de movilización y lucha de los movimientos sociales en Latinoamérica y en gran parte de los países periféricos del mundo.

Por otra parte, además de la formación en investigación y de las posibilidades que representa este aporte en el proceso de constitución de los profesores/as en ciencias sociales como sujetos de derechos, los profesores universitarios indagados en este estudio, sostienen que el plan curricular es un aporte substancial para la consolidación y proyección del sujeto sujetos de derechos, en el entendido de que cuando un profesor/a cuenta con las herramientas para concebir, diseñar y ejecutar proyectos de intervención pedagógica en escenarios escolares y comunitarios, se encuentra facultado para formular propuestas educativas que respondan a las necesidades especificas de sujetos que se encuentran inmersos en esos contextos.

Recordemos que una de las características que comportan estas licenciaturas, por lo menos así lo expresan los propósitos de formación expuestos más arriba, tienen que ver con su

intención de transformar los sujetos y las colectividades a partir de las realidades educativas actuales, algunas de las cuales se convierten en demandas e imperativos que deben ser considerados en los programas curriculares que orientan estos espacios de formación profesional para la enseñanza de las ciencias sociales.

Teniendo en cuenta esta centralidad de la formación en las licenciaturas de ciencias sociales, las/os entrevistados reconocen que existe un interés explicito en la formación del sujeto de derechos, lo cual se refleja en los diferentes campos/ambientes de formación que se han establecido para los licenciados/as en ciencias sociales. Ahora bien, no podemos olvidar que el fin último de la EDH es la formación del sujeto de derechos (Magendzo, 2005) y este énfasis educativo precisa, de acuerdo con Candau *et al* (2013, pp. 39-40) que "Una de las características de la Educación en Derechos Humanos es su orientación para la transformación social [...] y, en ese sentido, puede ser considerada en la perspectiva de una educación liberadora, y, como ya hicimos referencia, para el empoderamiento de los sujetos y grupos sociales desfavorecidos, promoviendo una ciudadanía activa capaz de reconocer y reivindicar derechos y construir democracia."[52]

Esta perspectiva, si bien no se expone de manera tan precisa en los propósitos formativos generales de las licenciaturas, es recogida por parte de algunos profesores universitarios en sus programas académicos (ver anexos 1 y 2), lo cual nos permite sostener que los DDHH si cuentan con un nivel de inclusión y reconocimiento en los diferentes espacios académicos (asignaturas y electivas), al momento de definir sus objetivos y contenidos. Si bien no podemos afirmar que existe una decisión colectiva para transversalizar la enseñanza de los DDHH en los diferentes espacios académicos, si es posible aseverar que el contenido se filtra de manera directa e indirecta, generando entre los estudiantes preguntas, reflexiones, debates y adquisición de saberes básicos, permitiendo de esta manera que los procesos de intervención pedagógica en las instituciones escolares y en las organizaciones sociales y comunitarias, adopten propósitos y contenidos de la EDH. Sobre esto detallemos algunos testimonios:

Francisco (Profesor UD, campo de formación: pedagógico e investigativo)

[52]Traducción libre del original en portugués.

El tercer componente lo relaciono con el problema del diseño de las prácticasen el contexto de lo pedagógico y lo didáctico, y aquí estas prácticas entendidas no como elementos instrumentalizadores de los procesos educativos, sino más bien como instrumentos que facilitan la comprensión de los fenómenos sociales, dentro de los cuales se encuentra implícitamente el problema de los derechos humanos, entendidos en nuestro caso como aquella lectura que se hace de las violaciones de los derechos humanos, para lo cual deben utilizar las herramientas epistemológicas, conceptuales y jurídicas que se han trabajado anteriormente, de tal manera que la práctica pedagógica no se quede simplemente en un ejercicio de transmisión de conceptos y lecturas prefabricadas. Por el contrario, se busca que sea una lectura colectiva y compartida, que el mismo proceso educativo les sirva a todos para leer e interpretar la realidad, para poder plantear caminos de intervención que ayuden a afectar esa realidad. Yo por eso siempre les insisto a los estudiantes que uno no se va dictar clase, que la clase se construye a partir de las lecturas del contexto y partir de los intereses y saberes de los estudiantes, lo cual se constituye en presupuestos pedagógicos y didácticos para el desarrollo de las prácticas. Allí hay un elemento muy importante, bastante Freiriano en términos de que la práctica educativa es una práctica política porque construye sujetos políticos que toman una posición frente al problema de los derechos humanos, asumen unos compromisos con la realidad social estudiada, que en muchos casos se expresa en la adopción de formas organizativas para enfrentar esos problemas de vulneración a los derechos de las personas, porque la idea no es que las prácticas pedagógicas de nuestros estudiantes se queden solo en la identificación del problema y el conocimiento de la realidad, la idea es llevar esos elementos aprendidos colectivamente a la práctica, porque ahí es donde se pone en evidencia el sujeto de derechos. En los procesos de intervención pedagógica que yo he acompañado, he tenido estudiantes que optan por desarrollar sus trabajos en escenarios muy diversos como semilleros de investigación, colectivos estudiantiles, organizaciones sociales, comunidades campesinas y algunos en instituciones escolares. Como puedes ver, es una variedad de prácticas pedagógicas donde va emergiendo la relación entre teoría y práctica, y la pregunta por la función política de las prácticas pedagógicas, porque como dije antes, la idea no es quedarse meramente en la descripción del problema, en el análisis de los procedimientos, la idea es aprovechar todo ese acumulado para ejecutar acciones de exigibilidad para la restitución de los derechos quebrantados o para la conquista de nuevos derechos. Por eso yo sostengo que una práctica pedagógica concebida de esa manera es un trabajo de formación muy completo y formativo para nuestros estudiantes, además, muchos de ellos no se han quedado solo en el diseño y ejecución de los proyectos pedagógicos, han trascendido ese requisito formal del programa y han continuado apoyando pedagógica y políticamente las comunidades o grupos con los que se han involucrado.

Adolfo (Profesor UPN, Campo de formación: Científico)

Yo observo que nuestros estudiantes tienen el conocimiento básico de los derechos humanos, gracias al aporte de muchas de nuestras asignaturas y seminarios, por ejemplo, en los seminarios de historia que yo dirijo insisto mucho en que esos derechos no están allí como un obsequio, sino que detrás de ellos hay

toda una trayectoria de lucha y de conquista y que gran parte de nuestra historia colombiana ha sido una historia de lucha por la aplicación y el reconocimiento de esos derechos hasta nuestros días. Ahora, nuestros estudiantes no solo cuentan con el conocimiento teórico y jurídico de los derechos, también la licenciatura de ciencias sociales los prepara para que esos saberes adquiridos los lleven a la práctica mediante el desarrollo de propuestas investigativas y pedagógicas, pero, sobre todo, que esos conocimientos les sirvan para su desempeño como sujetos políticos en la defensa de esas conquistas que no terminan de materializarse en nuestro país. Podemos hablar de una gama de experiencias en la que nuestros estudiantes reflejan ese proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, cuando se habla de formación en derechos no solamente es el maestro el que está enseñando, también hay una retroalimentación muy importante por parte de los estudiantes y, en efecto, te puedo decir, y esto ha sido una queja de muchos administradores de la universidad, que los estudiantes de ciencias sociales son los que más dirigentes estudiantiles ponen, son los que más presencia notoria tienen en la universidad en la protesta social,en los paros, son los que muchas veces mueven las manifestaciones, eso para mí es una manifestación de un sujeto activo que pelea por sus derechos y, evidentemente, el programa de ciencias sociales hace un aporte importante a la formación de esa personalidad crítica y política, pero es importante aclarar que en la licenciatura de ciencias sociales existen diferentes posturas y tendencias, hay mucho debate y hay mucha discusión, por eso uno no puede decir que ciencias sociales es un nido de izquierdistas ¡no! hay diferentes expresiones de pensamiento y yo creo que la carrera si brinda esa posibilidad y eso es muy formativo para los muchachos. Ahora, esto no solo se refleja en la universidad, existen diversidad de proyectos pedagógicos que ellos implementan en diferentes comunidades y colegios como resultado de las prácticas y uno allí puede constatar que esa actitud crítica se refleja en las experiencias educativas que realizan con comunidades víctimas del conflicto armado, con organizaciones de campesinos en resistencia, con movimientos sociales, con colegios que trabajan temas históricos alrededor de los derechos humanos, en fin, aquí hay mucho espacio para que los futuros profesores se formen con un pensamiento crítico y transformador.

Sandra (Profesora UPN, Campo de formación: pedagógico y didáctico)

En la línea hemos abordado el tema de los currículos escolares, nos hemos preguntado cómo trabajamos la memoria en los colegios para hacer visibles las temáticas y los aspectos de la vida nacional que no se hacen visibles en los currículos, es decir, miramos cómo hay saberes sometidos que no se vuelven temáticas del currículo escolar, entonces buscamos que a través de los proyectos de intervención pedagógica los estudiantes sean capaces de recomponer esos currículos en función de esos saberes que no han sido visibilizados, tarea que no ha sido nada fácil porque los maestros en los colegios son temerosos de abordar esos temas relacionados con la memoria de las víctimas, el conflicto armado, las comunidades de paz, etc.Otro ejercicio que buscamos que pase es que la gente haga reflexiones permanentes sobre su propia experiencia de intervención pedagógica, eso lo hemos hecho muy fuertemente en la línea en algunas ocasiones, porque buscamos que puedan recapitular lo que han hecho y pensarse

permanentemente en su acción, decantar lo que ha sido el desarrollo de su proyecto pedagógico, qué han aprendido de él, cómo se leen como sujetos políticos, cuáles son sus principales preguntas y desafíos.

Como puede notarse en los testimonios de Sandra, Francisco y Adolfo, son numerosas y enriquecedoras las diferentes reflexiones, contenidos y situaciones dilemáticas sobre los DDHH que son incorporadas posteriormente a los proyectos de intervención pedagógica en diferentes escenarios educativos. Evidentemente, estos trabajos de intervención, son para las/os profesores en formación una de las experiencias más sentidas, dado que en ellas se da la confluencia de saberes y actitudes que suscita la enseñanza de las ciencia sociales, en la cual los DDHH tienen un reconocimiento importante.

Gran parte de las experiencias de intervención pedagógica que promueven y acompañan estos profesores/as universitarios, se enmarcan en problemáticas y contenidos que tienen relación directa o indirecta con la temática de los DDHH, pues ellos tienen una profunda repercusión en las subjetividades políticas de los profesores/as en formación, las dinámicas institucionales que se dan en las universidades y escuelas, así como en los procesos de organización y movilización que protagonizan distintos movimientos sociales, en tanto su eje de articulación y motivación gravita alrededor de la reivindicación de derechos negados o atropellados por el Estado (Santos, 1998), así como en la conquista de nuevos derechos que hacen más digna y llevadera la vida.

Ahora bien, los profesores/as universitarios reconocen en sus testimonios que el plan de estudios que orienta el proceso formativo con los profesores/as en formación ha fortalecido en ellos una lectura crítica de la sociedad y, por tanto, de las prácticas educativas que se llevan a cabo en instituciones formales y no formales; de igual manera, reconocen la sensibilidad y aceptación que tiene en ellos los DDHH como campo de conocimiento, discusión y reflexión, pero, también, como campo de tensión y problematización política debido a las limitaciones e infracciones que se dan al reconocimiento de los mismos, lo cual deriva en un interés que permite concebir, diseñar e implementar prácticas pedagógicas alrededor del reconocimiento y defensa de los DDHH. En ese sentido, el testimonio de Sandra nos muestra la tarea descomunal que implica para su línea de investigación trabajar con sus estudiantes en *recomponer esos currículos en función de esos saberes que no han sido visibilizados*, de ahí que los proyectos de intervención pedagógica en las instituciones

escolares tengan como propósito introducir campos temáticos de reflexión y discusión que no tienen una tradición de reconocimiento en las instituciones escolares, quizás porque la mayor parte del tiempo escolar se encuentra destinado al desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales, desconociendo que el tratamiento de los contenidos asociados a los DDHH puede abordarse desde diferentes disciplinas y desde los diferentes proyectos pedagógicos señalados por la Ley General de Educación para su implementación en la escuela.

Si bien esto ha sido una constante en las instituciones escolares, no podemos desconocer que después de la Constitución Política de 1991 se han concebido y desarrollado importantes proyectos pedagógicos que le han dado paso a contenidos relacionados con los DDHH, la paz, la democracia, la resolución de conflictos, entre otros temas afines vinculados a la formación política y ciudadana, experiencias que han dejado un balance importante sobre lo que significa y ha significado este tipo de educación en la escuela. Un ejemplo de esto, fue el Estado del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía (1989 – 1999) que se hizo en Colombia, el cual definió como una de sus nueve líneas temáticas de exploración y análisis la *"Formación Ética, Valores y Democracia"*, la cual dio cuenta de las investigaciones teóricas y empíricas más relevantes hasta la fecha, así como de las experiencias pedagógicas más significativas que se venían dando en el momento. (Cfr. Hoyos, 2000)

Lo anterior significa que en Colombia se ha instalado una tendencia de proyectos de investigación y de proyectos pedagógicos relacionados con la formación ético-político en DDHH, tendencia que ha experimentado unos momentos de auge, pero también de estancamiento y declive. Sin embargo, existe en las instituciones escolares un interés que se aviva en los momentos de mayor crisis de la violencia en el país, o en momentos en que la escuela y el país se conmociona por las prácticas de violencia escolar y que han dado paso a iniciativas legislativas como la ley de prevención y mitigación de la violencia escolar (Ley

1620 de 2013)[53], o la Cátedra para la Paz[54] que se dio en el marco del actual proceso de negociación entre el Estado y la guerrilla de las FARC.

Si tenemos en cuenta estas iniciativas legislativas y la diversidad de experiencias que están emergiendo en las instituciones escolares para trabajar en función de estas temáticas y problemáticas que afectan la convivencia y la garantía de derechos, es necesario entonces que las/os estudiantes de licenciatura en ciencias sociales y los profesores/as interesados en promover y fortalecer la enseñanza de los DDHH se dispongan a conocer éstas herramientas que representan una oportunidad para fortalecer el desarrollo de proyectos pedagógicos y de investigación en este campo, ya que el carácter "obligatorio" que representan éstas nuevas leyes, concita la atención de aquellas instituciones escolares que han sido resistentes a la incorporación de dichos contenidos en los currículos escolares.

Está claro entonces, que existen dispositivos legales y pedagógicos que se deben apropiar y exigir para abrirle espacio a la enseñanza de los DDHH por parte de las/os licenciados en ciencias sociales que quieren intervenir en el escenario escolar, sin embargo es importante presentar algunos interrogantes que emergen del presente análisis:

Si Colombia ha vivido por más de medio siglo un conflicto armado que ha fracturado el tejido social y ha dejado millones de víctimas, ¿por qué sólo cuando el Congreso de la

[53] Recordemos que "El objeto de esta Leyes contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994-mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia." (Artículo 1º, Ley 1620 de 2013)

[54] Recordemos que en la Ley1732 se establece la Cátedra de la Paz como de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país. Y según el decreto 1038, por el cual reglamenta la ley 1732 de esta cátedra, "todas las instituciones educativas deberán incluir en sus planes de estudio la materia de Cátedra de La Paz antes del 31 de diciembre de 2015". En ese mismo sentido, el Decreto 1038 señala que "la Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución".

República legisla para imponer a las instituciones educativas una cátedra para paz, entonces las escuelas si abren espacios para analizar y discutir la consecuencias de la guerra y la paz? ¿No es acaso la paz un asunto de interés público enmarcado en la Constitución y en la Ley General de Educación y, como tal, debería ser un asunto de importancia estratégica en los currículos que orientan la enseñanza en las instituciones educativas? ¿Por qué sólo cuando un gobierno y la insurgencia acuerdan emprender un proceso de negociación política al conflicto armado, si se toma la decisión de abordar en las instituciones educativas el tema de la paz, los DDHH y los diálogos de la paz?

Los temas emergentes que rodean los currículos escolares no pueden ser un asunto de regulación y control exclusivo de las instancias de poder (como el Ministerio de Educación Nacional o el Congreso de la República), desconociendo la capacidad y la facultad de ejercer la autonomía curricular que tienen los profesores/as en ejercicio en las instituciones educativas. De igual manera, los profesores/as en ejercicio precisan de asumir un lugar de poder y liderazgo para hacer visible y otorgarle un lugar a las temáticas que no se encuentran prescritas en los currículos oficiales, pero que hacen parte de los desafíos educativos que se le presentan a las instituciones escolares y que en ocasiones llegan a través de iniciativas propuestas por organizaciones sociales, ONG, o instancias académicas como las facultades de educación. Hacer visible una apertura que le dé cabida a temas emergentes y estratégicos para las/os estudiantes, requiere asumir y entender el lugar de la pedagogía en el marco de una red de relaciones de lenguaje y poder como lo describe Giroux:

> [...] personalmente defiendo una pedagogía de política cultural que se desarrolla en torno a un lenguaje críticamente afirmativo que permite a los educadores, en su calidad de intelectuales transformativos, comprender cómo se producen las subjetividades dentro de las formas sociales en las que se mueven las personas, pero que a menudo sólo comprenden parcialmente. Semejante pedagogía cuestiona la forma en que profesores y estudiantes apoyan, resisten o adaptan los lenguajes, las ideologías, los procesos sociales y los mitos que los sitúan dentro de las actuales relaciones de poder y dependencia. Además, esa pedagogía señala la necesidad de desarrollar una teoría de la política y la cultura que analice el poder como un proceso activo, que forma parte de un equilibrio continuamente cambiante de recursos y prácticas en la lucha por privilegiar formas específicas de designar, organizar y experimentar la realidad social. El poder se convierte así en una forma de producción cultural, que conecta acción y estructura a través de las

> formas que adoptan las representaciones públicas y privadas al organizarse y estructurarse concretamente dentro de las escuelas. (Giroux, 1997, p. 151)

En las narraciones de los profesores/as en formación encontramos una serie de elementos que nos permiten entender de qué manera el proceso de formación de licenciados/as configura diversas subjetividades políticas alrededor de la idea de ser maestro/a del área de ciencias sociales en el contexto de dos universidades estatales, a partir de las cuales se configura un lenguaje y una postura pedagógica que permite identificar a los futuros profesores/as con una posición crítica respecto a los problemas sociales y con una disposición a incorporar en sus experiencias pedagógicas aspectos relevantes que tienen que ver los contenidos propios o análogos a los DDHH. Por ejemplo, cuando el Profesor Adolfo sostiene en su testimonio que las/os estudiantes de ciencias sociales se destacan por sus actitudes y acciones que inquietan o molestan a las diferentes administraciones universitarias, especialmente en su condición de sujetos políticos y de derechos al ejercer una ciudadanía crítica y propositiva, en el fondo nos está diciendo que el proceso formativo desplegado en las licenciaturas es un trabajo orientado a la formación de un intelectual transformador en el campo de la educación, con capacidad de leer e interpretar la realidad, pero, al mismo tiempo, como afirma el Profesor Francisco, *poder plantear caminos de intervención que ayuden a afectar esa realidad*en diversos escenarios educativos.

Ahora bien, hasta este momento podemos decir que tenemos suficientes argumentos y elementos de análisis para sostener que el proceso formativo desplegado por los programas de formación en ciencias sociales contribuye de diferentes maneras al fortalecimiento de las/os estudiantes de licenciatura como sujetos políticos y de derechos. Sin embargo, es necesario preguntarnos si en las propuestas formativas desplegadas en estos programas están dadas las condiciones para que se dé un proceso más definido para la enseñanza de los DDHH en los currículos de éstas licenciaturas.

5.6. La enseñanza de los DDHH en las licenciaturas en ciencias sociales: entre las exigencias sociales y la búsqueda de su reconocimiento e identidad.

A lo largo de este estudio se ha venido mostrando como el proceso formativo desplegado en las licenciaturas en ciencias sociales difícilmente escapa al abordaje y tratamiento de los contenidos de los DDHH y a los problemas relacionados con su garantía, en tanto es una temática y un asunto político que penetra los intersticios de la vida cotidiana de las universidades y de las/os jóvenes que a ella asisten. Sin embargo, la recurrente presencia de los DDHH en la vida de las universidades no necesariamente significa que a su interior se desarrollen procesos sistemáticos de EDH, pues como afirma unos de los entrevistados "[...] está en mora un dialogo docente sobre las posibilidades de cómo articular estas iniciativas y determinar los propios límites que existen en una propuesta educativa basada en los derechos humanos, considero que hay toda una condición que lo posibilita, pero creo que hay que tomar una iniciativa de hacerlo más sistémico y articulado al proyecto de ciencias sociales."(Frank, Profesor UD, campo de formación: científico)

La visión expuesta por el Profesor Frank es compartida por el conjunto de los profesores/as entrevistados, como lo veremos más adelante, en cuanto se reconoce y se acepta que los DDHH cumplen un papel importante en la formación de profesores, toda vez que algunas asignaturas y proyectos abordan la temática de manera más explícita, así como el contexto de movilización política y social que existe en las universidades estatales, lo cual lo instala como un campo de debate y lucha, etc., pero de ahí a afirmar que la EDH con su identidad, sus propósitos y metodologías es una propuesta académica y pedagógicamente asimilada para la formación de profesores/as del área de ciencias sociales es un asunto que se encuentra en mora de discutir y posicionar en los currículos de ciencias sociales, a pesar de la abundante solicitud y normatividad que existe al respecto en el ámbito internacional y nacional.

En consecuencia, los programas de formación de profesores/as, particularmente los de ciencias sociales, necesitan considerar y problematizar la importancia que representa para los futuros profesores/as completar su tarea formativa para el ejercicio de la profesión docente, en el entendido que la EDH no es un capricho o un tema de moda o imposición de los organismos multilaterales, se trata de un imperativo ético y político que nos puede ayudar a recuperar el sentido humano, ético y político que representa la educación para las niños, los niños y los adolescentes, incluso, para muchos adultos entre los que nos

contamos los profesores en ejercicio. Hoy más que antes estamos llamados a insistir y a proponer un punto de vista alternativo para la formación de profesores, de tal manera que conquisten las herramientas para oponerse a los instrumentos políticos y administrativos que han puesto a la educación al servicio de la producción capitalista, en detrimento de una formación que reconoce y respeta la diferencia, que aprende y valora otros saberes no validados en los currículos oficiales, que es capaz de relacionarse con los seres humanos, con los animales y con la naturaleza sin acudir a la violencia. En ese sentido, asumir la EDH implicaría para los programas de formación de docentes asumir nuevos desafíos, los cuales pueden ser interpretados en la perspectiva que no se nos ofrece en la siguiente reflexión:

> Formar docentes en clave de derechos humanos constituye un desafío porque además de necesitarse que los docentes se apropien de saberes disciplinares, pedagógicos, culturales, se precisa que aprendan a realizar un permanente ejercicio de reflexión que les posibilite romper con pensamientos homogéneos. Porque "por más tranquilizadora que resulte la respuesta única, es imprescindible trabajar con la multiplicidad de voces y perder el miedo al conflicto. Esto no implica renunciar a los principios, ni colocarlos en el lugar de lo 'opinable'; por el contrario, significa interpretar a los estudiantes (y a nosotros mismos) sobre la posición adoptada dentro de la sociedad y transmitir instrumentos que permitan otorgarle sentido, fundamentarla racionalmente y asumirla en forma consciente y responsable" (Farina y Klainer, 2004, en Sanjurjo, 2009, p. 132).

> Necesitamos docentes que no sólo estén dispuestos a sumarse a los proyectos de educación en derechos humanos, sino que asuman el desafío de tomarlos como eje de trabajo. Que, además, sepan defender sus propios derechos, que se comprometan en la denuncia de las injusticias con las que se encuentran cotidianamente en su trabajo con niños, adolescentes y adultos, como así también aporten ideas y proyectos para la superación de las mismas. También precisamos instituciones de formación docente con estilos de gestión democrática, que se hagan cargo de formar personas capaces de convertirse en obstáculos para el conformismo, la intolerancia y otras actitudes que contribuyen a perpetuar la violencia y la injusticia. (Sanjurjo, 2009, p. 132)

Si bien los profesores/as en formación que hicieron parte de este estudio se enfrentan cotidianamente a gran parte de los desafíos descritos por Sanjurjo, pues el mismos proceso y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las instituciones escolares y en las organizaciones sociales les permite conocer y comprender las dificultades que enfrentan las dinámicas institucionales y sociales para instaurar una cultura de conocimiento, respeto y

defensa de los DDHH, esto no resulta suficiente para concebir procesos educativos que le pongan límites a las prácticas de irrespeto e intolerancia que aún perviven en éstas instituciones escolares. Desde este estudio consideramos que la EDH, como componente central de una educación para la paz (Jares, 1998), no debe ser producto del espontaneísmo o de los episodios de violencia que presionan su abordaje; debe asumirse como una política de formación sistemática en el plan de estudios que rige la formación de licenciados, buscando con esto que los egresados cuenten con los conocimientos y habilidades necesarias para hacer posible la formación en DDHH.

Sin embargo, esta intención, como bien lo expresan los profesores universitarios entrevistados, no se ha logrado instalar como política de formación permanente, quizás porque las licenciaturas en educación en Colombia, entre otras muchas disposiciones normativas, viven permanentemente exigidas para asumir en sus programas formativos nuevos componentes que son considerados vitales para el desarrollo profesional de los profesores/as, lo cual genera una saturación de exigencias que no alcanzan a ser analizadas y tramitadas, o porque los enfoques técnico-academicista que han tenido tanto arraigo en los programas de formación de profesores (Diker y Terigi, 2008), impiden el reconocimiento y posicionamiento de otros contenidos urgentes para repensar las prácticas educativas en escenarios escolarizados y comunitarios. Escuchemos directamente de sus narraciones cómo conciben que se dé al interior de las licenciaturas distintas iniciativas de Enseñanza de los DDHH y cuáles sus obstáculos para promoverla.

Como se dijo anteriormente, los entrevistados/as consideran que sí existen condiciones para que se dé un proceso formativo de EDH, esas condiciones las sustentan en distintas acciones que van encaminadas al abordaje de temáticas, reflexiones y proyectos que son considerados pertinentes para responder a esta demanda formativa, en tanto allanan el camino para que se materialice esta propuesta. Al respecto comentan:

Douglas (Profesor, campo de formación: pedagógico e investigativo)

[...] a mí me gusta mucho una categoría que utiliza Rita Segato que se llama el impulso ético, ella dice: donde hay educación en derechos humanos hay educación en y para los derechos humanos. Y lo dice de la manera más sencilla del mundo, hay educación en derechos humanos cuando los sujetos en un contexto,

en un espacio, en un momento determinado de sus vidas están dispuestos a trasladarse a sí mismos y a sus comunidades a lugares más deseables, más dignos y más libres, por tanto, allí hay educación en derechos humanos, bien sea desde el trabajo alrededor del género, desde el problema dela defensa del territorio, de la defensa de los derechos de las víctimas del conflicto armado. Yo sí creo, por lo que acabo de decir, que la licenciatura cuenta con todas las condiciones para generar un escenario de debate que piense de manera más ordenada cómo aprovechar esos intereses, saberes y experiencias que existen alrededor de los derechos humanos y cómo enfocarlos en una propuesta pedagógica más coherente, porque cuando yo fui estudiante, y ahora como profesor, observo que existe una apuesta y un compromiso ético y político frente a los derechos que se evidencia en el encuentro con las comunidades afectadas por múltiples violencias, no solo la del conflicto armado, también la violencia que imponen las multinacionales a los territorios, o la violencia que se impone en las relaciones de género o la que se da en las comunidades étnicas o en las mismas instituciones educativas; son muchas las cosas que se están abordando, por eso yo veo que nuestra apuesta es trabajar por la formación de un licenciado en ciencias sociales que tenga una dimensión militante, una dimensión académica, una dimensión ideológica, por eso yo encuentro en esta experiencia que tenemos muchas posibilidades de hacer educación en derechos humanos, así no lo nombremos de esa manera, pero los proyectos pedagógicos nos muestran que estamos haciendo muchas cosas en ese sentido.

Diana (Profesora UD, campo de formación: investigativo y ético-político)

Por lo menos en mi experiencia he tratado de hacer evidente que el tema de los DDHH no es simplemente unos contenidos, unos discursos, unas normatividades. Asumir los DDHH implica incorporarlos a los distintos escenarios de la vida [...]. Aunque yo no hable explícitamente de una pedagogía de los DDHH, sí creo que implícitamente eso hace parte de todas las acciones que emprendemos. En mi caso he planteado muchas reflexiones sobre lo que implica incorporar esa perspectiva de los DDHH a la práctica docente, con ejemplos, con situaciones problema, en clase hemos trabajado mucho con estudios de casos que abordan la situación de los derechos en las escuelas, por ejemplo cuáles son esos conflictos, que derechos se vulneran, cómo se defienden, que sentencias de la corte se deben conocer porque protegen derechos vitales de los estudiantes. Con ello pretendo que ellos reflexionen sobre su acción, sobre su práctica, entonces tomamos el caso, y miramos no tanto cómo falla el Juez, o cómo falló la corte sino el contexto, el problema. Entonces sí he generado esos escenarios de reflexión que nos permiten mirar las implicaciones de no asumir los DDHH en el trabajo docente, no sé si sea una pedagogía de los derechos, pero si se que en mis clases y proyectos los DDHH no están ausentes porque me parece importante que estos chicos los conozcan para enfrentarse a los conflictos de la escuela y en general de toda la sociedad, porque con este legado que tenemos de violación a los derechos no es tan fácil instaurar una cultura de respeto a esos derechos.

Francisco (Profesor UD, campo de formación: pedagógico e investigativo)

> [...] en la licenciatura existe una serie de tendencias pedagógicas, epistemológicas y políticas entre los docentes, pero no solamente existen tendencias sino que hay un sector que le apuesta a hacer construcción de conocimiento crítico con sus estudiantes y hacer construcción propositiva y organizativa desde la academia misma; también ese sector le apuesta a formar sujetos críticos, participativos, en sentido pleno: sujetos políticos. Hay otro sector que tiene unos intereses casi que contrarios a los que estoy planteando, que se dedican a la reproducción de conocimiento y a exigirle a sus estudiantes que repitan esos contenidos [...], este tipo de formación yo lo ubicaría en el escenario que no tiene condiciones para generar procesos de educación en derechos humanos porque los derechos requieren un abordaje crítico y transformador. Hay otro grupo de docentes que me preocupa mucho, que ni están en un bando ni en el otro, no los veo que desarrollen procesos alternativos que converjan en la formación del sujeto político. En esos tres tipos de escenarios es donde uno comienza a mirar si se hacen aportes desde ciertas asignaturas o desde ciertas posturas de los maestros para que sus estudiantes tengan un entendimiento sobre los derechos humanos y los problemas para su reconocimiento y aunque muchos colegas no lo manifiestan explícitamente en su programa académico, sí trabajan los derechos humanos en el contexto del desarrollo de sus asignaturas y en las reflexiones y debates que allí se suscitan; posiblemente hay otros que en el campo de la reproducción hagan una reproducción positivista de los derechos humanos y, evidentemente, me parece que eso no contribuye a la EDH porque esta exige una postura crítica de la realidad y una intervención política organizada frente a los problemas que golpean los derechos de las personas, por eso lo que yo veo es que la cosa si se tiene en cuenta pero en un sector del profesorado que ha venido trabajando y posicionado los derechos alrededor de temáticas relacionadas con pedagogías para la paz, conflicto armado y memoria, verdad, justicia y reparación, entre otros, allí ha habido una riqueza de proyectos a través de los cuales algunos estudiantes han logrado obtener su título como licenciados y en los que uno puede observar que si es posible desde estos programas formar profesores como sujetos de derechos que tendrán la capacidad de abrirle espacio a la enseñanza de los DDHH en los escenarios institucionales que decidan estar para el ejercicio de su profesión.

Como puede establecerse en estas narraciones, los DDHH en la formación de profesores/as no constituyen un asunto lejano a los intereses de los profesores/as que acompañan el proceso formativo de los futuros licenciados/as en ciencias sociales, ellos están presentes como un campo emergente de conocimiento que resulta estratégico para enfrentar los problemas sociales y para enfrentar las carencias educativas que se viven en la instituciones escolares, especialmente aquellas que limitan el posicionamiento de una cultura de promoción, respeto y garantía de los DDHH, de ahí la insistencia de Diana cuando afirma que el proceso de conocimiento en derechos debe permitir que los incorporemos a nuestra práctica docente como parte de los principios que deben orientar la labor del profesor/a de

ciencias sociales para la resolución de los conflictos que se presentan en las instituciones educativas.

Esto significa que los distintos abordajes y desarrollos durante la formación de los licenciados/as, han posibilitado un avance en el reconocimiento de la temática, lo cual se expresa en las reflexiones y debates, en el desarrollo de conceptos, así como en la implementación de proyectos pedagógicos y de investigación que han liderado las/os estudiantes de estas licenciaturas y sus profesores, aportando al conocimiento mismo de los derechos y en la adopción de posturas y compromisos que los lleva a desplegar distintas experiencias educativas en las que se emprenden acciones orientadas a la promoción y defensa de los derechos, especialmente con comunidades afectadas por el conflicto armado o con las comunidades escolares que son víctimas del autoritarismo y del desconocimiento de las/os estudiantes como sujetos de derechos. Por eso insiste Francisco en sus testimonios que él si ve posibilidades de que los profesores en formación le abran espacio a la EDH cuando se desempeñen como profesores en ciencias sociales.

Estas condiciones que las/os entrevistados le reconocen al proceso formativo para educar en DDHH, nos permite establecer que existen esfuerzos individuales o colectivos, por parte de los profesores/as universitarios, que expresan una decisión epistemológica, pedagógica y política para facilitar la apertura de escenarios formativos conducentes a posicionar la Enseñanza de los DDHH como parte de la formación de profesores/as; sin embargo, es necesario que estos esfuerzos aislados o representativos de sectores muy específicos del profesorado, se incorporen en las agendas de evaluación y reestructuración de éstas licenciaturas, con miras a facilitar su incorporación en los planes de estudio y, de esta manera, otorgarle un lugar, una identidad y un desarrollo como propósito definido en la formación de profesores que se dedicaran a la enseñanza de las ciencias sociales en distintos escenarios educativos.

Hasta aquí podemos apreciar algunas de las narraciones y testimonios de los profesores/as universitarios que consideran que la Enseñanza de los DDHH cuenta con algunos desarrollos y reconocimientos y que, por tanto, tiene posibilidades de ser reconocida como una propuesta de formación pedagógica crítica al interior de éstos programas, sin embargo este reconocimiento no les impide a los entrevistados/as reconocer que ese desarrollo es

parcial e insuficiente, además que existen amenazas que impiden su reconocimiento y sistematicidad. Veamos a que se refieren.

Jorge (Profesor UPN, campo de formación: didáctico y pedagógico)

Es difícil pensar que en toda la licenciatura hay aceptación de ese componente formativo, porque una cosa es quiénes coordinaron y quiénes diseñaron en su momento la licenciatura, que en su momento tenían unos intereses y obedecían a unos desafíos políticos, normativos, etc. Yo veo un problema muy grande para posicionar un tema como estos y es la movilidad y rotación tan alta del profesorado por su condición laboral de ocasionales [profesores bajo formas inestables de vinculación laboral], sin embargo veo que hay disposición en algunos profesores y hay condiciones para su implementación, como te comentaba anteriormente, en el trabajo de la línea de investigación. A pesar de ello, yo considero que el mayor riesgo y la mayor amenaza para implementar programas de Educación en Derechos Humanos está por fuera de la licenciatura y es el tema de las amenazas constantes. Aquí tenemos pelados [estudiantes] y profesores amenazados por nuestras posiciones políticas y por el apoyo que hemos dado a algunas movilizaciones de los estudiantes o porque nos vinculamos con ellos en proceso de denuncia sobre la situación de las universidades públicas, sobre la desaparición y asesinato de activistas políticos, porque le reclamos al Estado por la desfinanciación de la universidades públicas. Es muy curioso, porque existe un trabajo fuerte de activismo en el tema de los derechos humanos, pero cuando tú llevas esto a los debates académicos hay muchas manifestaciones de miedo y prevención por la situación de amenazas y por lo que representa en este país ser defensor de derechos humanos.

Diego (Profesor UD, campo de formación: pedagógico)

Yo diría que parcialmente, digamos que dada la lógica de la universidad y el ambiente que proporciona la licenciatura hay una cultura política que es permeable a esta lógica de la educación en derechos humanos, pero es insuficiente para la población que tenemos allí, porque no solo es un problema de la carrera de ciencias sociales, también es insuficiente para las necesidades del país en esta materia y aún para las necesidades y demandas que enfrentaran los licenciados que van a ir a espacios de educación formal y no formal a formar a otras personas, en lo social. Además, yo veo un problema de fondo y es que este país, por su situación conflictiva y violenta, debe entender que lo social, es decir, que la educación, la política, la economía, etc., deben estar atravesados por los derechos humanos, si esto no lo entendemos en la licenciatura y en las facultades de educación, entonces estamos muy graves, por eso considero que lo que hacemos es algo parcial y todavía nos falta mucho por hacer en este campo.

Javier (Profesor UD, campo de formación: ético-político y de innovación e investigación)

[...] se han hecho esfuerzos individuales que hacen que las iniciativas sean muy parciales todavía, esto debido a que tenemos serios problemas de espacialidad para darle un lugar más preciso a la educación en

> derechos humanos en el programa de ciencias sociales, también porque no hemos hecho con juicio la gestión administrativa y pedagógica para reformar el plan de estudios, así que las propuestas que se han dado en este campo quedan circunscritas a lo que algunos hagamos en los proyectos pedagógicos y de investigación, en los semilleros de investigación o en algunas cátedras ocasionales; sin embargo, la ventaja que yo veo es que tenemos un relevo generacional de profesores y los que han llegado en el último tiempo son más sensibles y proclives a trabajar los derechos humanos en sus asignaturas y proyectos, los viejos se han puesto un poco al lado de estas temáticas y han privilegiado lo que está establecido en el currículo, en cambio los profesores nuevos han tomado la iniciativa y han empezado a plantear temas de investigación, proyectos de intervención pedagógica, etc.

Las diferentes iniciativas que se dan de manera parcial en los programas de formación de licenciados en ciencias sociales para promover la Enseñanza de los DDHH resultan insuficientes para responder a los desafíos que se le presentan hoy a los programas de formación de profesores/as, y más específicamente a los que se preparan para el ejercicio de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Como puede evidenciarse en los testimonios de éstos profesores/as universitarios, la falta de posicionamiento y sistematicidad que se presenta para hacer evidente la EDH obedece a factores internos y externos que rodean la vida administrativa, académica y política en la que se desenvuelven estos programas.

Entre los factores internos que se han mencionado reiteradamente se enfatiza la ausencia de un diálogo en el seno de estas licenciaturas, que permitan discutir y valorar cuál es el aporte que representa para la formación de licenciados/as en ciencias sociales la EDH. Igualmente, se subraya la falta de un lugar específico en el plan de estudios, a pesar de que varios de los profesores/as universitarios y en formación reconocen y reivindican la transversalidad de la EDH en los diferentes campos, asignaturas, cátedras y proyectos, así como en los espacios de formación que se dan de manera permanente en la vida universitaria a través del currículo alternativo o no formal, por fuera de los planes específicos de estudio.

Concentra la atención el hecho de que no se mencione por parte de los profesores/as universitarios, la falta de un conocimiento específico en DDHH y en pedagogía de los DDHH. Se da por entendido que por ser profesores/as de una licenciatura en ciencias

sociales de una universidad estatal, se asume que se tiene el conocimiento suficiente para comprender la realidad colombiana en materia de DDHH, lo cual podría entenderse que todo profesor/a de estas licenciaturas, se encuentra en capacidad de explicar cualquier referencia histórica, filosófica, conceptual, jurídica, etc., que tenga relación con los contenidos y problemas vinculados con el respeto y garantía de los DDHH. Quizás esto explique, en parte, porque a los profesores/as de las facultades de educación se les considera profesores "toderos", esto es, profesores que se encuentran en capacidad y disposición de asumir cualquier espacio académico que se les solicite, a veces sin tener en cuenta su especialidad profesional y, generando con esta práctica, que las licenciaturas no cuenten con maestros/as especialistas en diferentes campos de la formación o en temáticas transversales como los DDHH; de ahí la dificultad de encontrar perfiles profesorales que cuenten con las condiciones para generar las reflexiones y debates que se necesitan para otorgarle un lugar a la enseñanza de DDHH en las licenciaturas en ciencias sociales.

Esto puede explicar en parte, los pocos avances que el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, ha reconocido en su III informe relacionado con el Desarrollo de la Formación de Educadores (2004), en el cual una de sus conclusiones referidas a la formación inicial de los educadores, se asevera:

> La existencia de asignaturas con contenidos relacionados directamentecon derechos humanos y democracia, y con por lo menos once temasafines y colaterales, que en conjunto ofrecerían a los estudiantes de losinstitutos normales y las carreras universitarias de pedagogía y cienciasde la educación una base suficiente de conocimientos para afrontar el tratamientode los asuntos consignados en la malla curricular de la educación primaria y secundaria, se ha incrementado en por lo menos una vezdurante el periodo estudiado. Este incremento sin embargo se concentrasignificativamente en cuatro países de la región –Argentina, Brasil, México, República Dominicana–, mientras en los demás es sensiblemente bajo.El conjunto, en todos los casos, es sumamente disperso.
>
> En contraste, las asignaturas que desarrollan contenidos pedagógicos encaminados a dotar a los futuros educadores de destrezas y competenciaspara enseñar temas de derechos humanos apenas aparecen en los años más recientes, en proporciones muy inferiores y en muy pocos países. (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2009, p. 174)

Como factores externos, que limitan el posicionamiento y el desarrollo sistemático de una propuesta de EDH en el proceso de formación de licenciados en ciencias sociales, se reconocen, en primer lugar, la situación de estigmatización y amenaza constante que se ejerce sobre profesores y estudiantes que se involucran en procesos de denuncia a las situaciones de negación y atropello a los DDHH por parte de autoridades públicas y diferentes grupos armados, así como sobre aquellos sujetos que hacen evidentes sus posturas académicas y políticas sobre asuntos de interés público tales como la financiación de la educación superior y la calidad de la misma, las condiciones de las víctimas del conflicto armado, la negociación política del conflicto armado, la defensa de la educación como derecho, entre otras. Esta situación que se vive constantemente en las universidades estatales se usa como un manto de duda y sospecha sobre los profesores/as que ejercen esta función, en tanto algunos funcionarios del Estado en coordinación con organismos de seguridad del Estado, han instalado un imaginario de los profesores/as universitarios que se asumen y se reconocen como promotores y defensores de los DDHH, como aliados y bienhechores de la insurgencia armada.

Además de estigmatizar a los profesores/as universitarios y en formación que asumen la responsabilidad ética y política de promover y defender los DDHH, así como la de asumir una postura crítica frente a los incumplimientos del Estado para garantizar los derechos, queda una sensación de angustia y temor por la represalias (amenazas y atentados) que se puedan dar sobre los profesores/as y estudiantes, dejando instalado en el imaginario colectivo, la idea de que eso de enseñar y defender los DDHH es un asunto riesgoso para la integridad personal de profesores/as y estudiantes, generando con ello una renuncia consciente o inconsciente de que es mejor no inmiscuirse con esos temas. Recientemente dos colegas de la Universidad Distrital me invitaron a escribir el prólogo de su libro que se intitula: *Educación y vinculo social: experiencias de maestras presas políticas en una cárcel de mujeres,* en el relaté lo siguiente:

> La experiencia de dos presas políticas, que, además de su condición político-jurídico, son dos maestras "sospechosas" de hacer su ejercicio pedagógico de manera consciente y con valentía civil y ética, nos recuerda que sobre las/os maestros, sobre todo si son promotores y defensores de de los derechos humanos, recae un manto de sospecha y duda, no solo por su condición profesional, sino además por atreverse a vincular a su práctica algo tan "nocivo" y "peligroso" para sus estudiantes como son los

> derechos humanos. Al respecto, el Profesor Guillermo Hoyos (2012), al referirse al curioso testimonio de una rectora de un colegio distrital cuando esta se pronunciaba sobre la detención en su colegio de unos de sus profesores por parte de los organismos de represión del Estado, destacaba lo siguiente*: "La rectora aclara que es un profesor muy bueno, pero ciertamente con algunas inclinaciones a defender los derechos humanos y que además es profesor en la Universidad Distrital de Bogotá."* (Agudelo, 2015, en Arias y Torres, 2015, p.13)

Lo sorprendente de este testimonio es que la rectora en su relato deja entrever dos situaciones, que a su juicio son peligrosas para el ejercicio de la profesión docente, la primera es tener "inclinaciones a defender los DDHH" y la segunda es hacer parte de una universidad estatal. Si esa es la percepción que tienen los directivos docentes de las instituciones escolares sobre los DDHH y sobre los profesores/as que son formados en universidades como la distrital y la pedagógica, no alcanzamos a dimensionar entonces lo que piensan los organismos de "seguridad" del Estado sobre los profesores que asumen como parte de su función profesional la enseñanza, vivencia y defensa de los DDHH, de ahí que no sea tan fácil defender un estatuto y un lugar para la EDH en los planes de estudio de los programas de formación de profesores.

Ahora bien, en Colombia permanentemente nos quejamos de las dificultades que tenemos para instaurar una cultura de respeto y garantía de los DDHH, condición que posibilita el extremo de llegar a naturalizar algunas prácticas de violencia y, por lo tanto, prácticas de vulneración a los derechos fundamentales de las personas; sin embargo, ésta queja no se corresponde con los esfuerzos limitados y dispersos que se llevan a cabo en las facultades de educación para formar a los futuros profesores/as en este campo, lo cual puede explicar, igualmente, la falta de un lugar destacado en los currículos de las instituciones escolares, restringiendo las posibilidades de que niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como docentes, directivas, madres y padres de familia, amplíen sus posibilidades de conocimiento, promoción y defensa de los DDHH en la vida cotidiana.

Los argumentos que expresan estos profesores/as universitarios respecto a las condiciones existentes para que se dé un proceso de EDH en las licenciaturas en ciencias sociales, como bien lo afirman los mismos entrevistados, requiere de un diálogo más permanente y direccionado, de tal manera que las intenciones pedagógicas y políticas que buscan

involucrar la enseñanza de los DDHH en los planes de estudio, no se quede sólo en esfuerzos aislados y en buenas intenciones, sino que encuentre los espacios requeridos para responder a uno de los desafíos que encara la educación en el siglo XXI respecto a la vigencia de los derechos conquistados y otros en proceso de consolidación. Entre los espacios/escenarios que se podrían aprovechar para adelantar dicho dialogo, tenemos: los procesos de autoevaluación y acreditación que le demanda el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) a todos los programas de educación superior, incluidas las licenciaturas, proceso en el cual se pueden realizar ajustes al plan de estudios; el procesos de reforma de las licenciaturas en educación que demanda la Resolución No. 02041 del 03 de febrero de 2016, para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, actividad que implica reformas estructurales a los planes de estudio; procesos internos de definición de líneas de investigación, proyectos pedagógicos, ofrecimiento de electivas, desde los cuales se puede incorporar la enseñanza de los DDHH, entre otros espacios de debate para llevar a cabo reformas orientadas a fortalecer dicha temática en los procesos de formación de profesores/as.[55]

Si bien reconocemos, con los profesores/as que nos han ofrecido sus testimonios, que existen las condiciones para que se implemente esta estrategia educativa en los programas de formación de profesores en ciencias sociales, si observamos que las iniciativas desplegadas son derivación del interés individual, no colectivo, de algunas/os profesores/as que son sensibles a la crítica situación humanitaria que padecen muchas comunidades por efecto del conflicto armado y por el impacto de otras violencias, incluida la violencia escolar, y que ven en el conocimiento de los DDHH una oportunidad para enriquecer en ejercicio político y pedagógico de los futuros profesores/as que vienen acompañando. Sin embargo, estos esfuerzos aislados no constituyen la organicidad y sistematicidad reclamada por los propios profesores/as en sus narraciones, frente a lo cual es necesario avanzar hacia la consolidación de una propuesta estructurada que recoja los diferentes esfuerzos que se vienen dando y reorganice la oferta a través de una propuesta pedagógica más estructurada

[55] Sobre otros espacios y escenarios para incluir los DDHH en la formación de licenciados, recomiendo consultar el libro de mi autoría (2014): Vivencias, saberes y conflictos: la representación social de los DDHH en las prácticas de formación docente. Específicamente el apartado que se denomina: *Propuesta pedagógica para fortalecer la educación en derechos humanos como eje de la formación del licenciado de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital*.

y con mayor respaldo académico y político por parte de las directivas de las facultades a las cuales se encuentran adscritos los programas de licenciatura analizados, así como los consejos de carrera y los propios consejos estudiantiles. En ese sentido, es interesante conocer la propuesta que Gil y Jover (2008) nos ofrecen como justificación para alcanzar dicho propósito.

> Lo que necesitamos es, pues, una teoría educativa de los derechos humanos, una teoría que justifique su enseñanza, pero sobre todo que nos permita reconocer en esos derechos finalidades educativas, condiciones de posibilidad de la misma educación (Gil, 2003). Por ejemplo, cuando afirmamos que la tarea educativa trata de favorecer el desarrollo personal, este desarrollo encuentra en los derechos humanos el reconocimiento jurídico y ético de qué valores resaltan la condición humana. Por eso, los educadores que, además de enseñar estos derechos, conciben la educación desde la ética de los derechos humanos, son quienes están guiados por un interés pedagógico de promover un desarrollo humanizador en sus alumnos: *que allí donde estén logren para todos más libertad, más justicia, más igualdad, más pluralismo, más tolerancia, más solidaridad…* Se trata en el fondo de reconocer que esos derechos no son un adorno de estilo humanístico para unos pocos sino que de suyo revalorizan a los sujetos en el preciso sentido de configurarles como sujetos más educados, más agentes de sí mismos, generadores de cambios deseables para sí y para su entorno social y material. (Gil y Jover, 2008, p. 243) [Cursiva del original]

La enseñanza de los DDHH para la constitución de sujetos: entre acciones políticas y la reafirmación de espacios académicos *(A manera de síntesis)*

Este es quizás uno de los capítulos más complejos del presente estudio, en el sentido de que en él se establece la relación que existe entre la enseñanza de los DDHH y su incidencia en la constitución de los profesores/as en formación como sujetos de derechos. Rastrear estas relaciones e influencias implicó incursionar en sus experiencias y posturas para develar en sus narraciones qué significa y qué se requiere para ser un sujeto de derechos en el marco de un profesorado en educación.

Por otro lado, encontramos que para los profesores/as en formación ingresar a una universidad estatal representan un núcleo de interés y motivación, dado que existe una especie de imaginario colectivo que reconoce en ellas un escenario de aprendizaje vital,

puesto que éste no solo se enmarca en la calidad de los programas curriculares, también se reconoce la multiplicidad de opciones formativas por su permanente vínculo con situaciones y problemas de la sociedad, que hacen de este lugar un espacio crítico y deliberante en el que es posible abordar los principales conflictos de la sociedad e involucrarse en la búsqueda de soluciones, a partir de comprensión y construcción de propuesta de movilización e intervención. Este carácter que se les reconoce a las universidades estatales constituye un punto de motivación para algunos profesores/as en formación que inicialmente no tuvieron interés en ingresar a una facultad de educación, pero que fueron tentados por la idea de ingresar y pertenecer a una universidad pública y estatal porque esto representa un modo diferente de formarse como ciudadano/a y como profesional.

Al momento de indagar por el significado y los requerimientos que implica asumirse y reconocerse como sujeto de derechos, se pudo establecer que esa condición adquiere unas connotaciones especiales en el marco de la vida universitaria estatal porque el candidato a ser profesor/a se ve exigido permanentemente a luchar por mejores condiciones de dignidad, tanto al interior de la misma universidad como por fuera de ella. Esta permanente exposición a los análisis y debates, así como a procesos de movilización estudiantil y ciudadana para la reivindicación de algunos DDHH, los lleva a entender muy rápidamente que las condiciones políticas y sociales del país y, de las propias universidades estatales, le demandan un compromiso que va desde el conocimiento de los derechos, la agitación y movilización de ideas, hasta el mismo uso de mecanismos convencionales o informales de protección; por esta razón el profesor/a en formación rápidamente comprende que no hay posibilidades de asumirse como sujeto de derechos sino habilita las capacidades y potencialidades para actuar, o como afirmó una de las entrevistadas "[...] si uno quiere ejercer un rol más político como sujeto de derechos debe ser consciente que debe conocerlos muy bien [los DDHH] para poder movilizarse y actuar."

Esta forma de entender quién es el sujeto de derechos nos llevó a reconocer que la mayor sensibilización y motivación para asumir esta condición no depende en primer lugar, de los aportes formativos ofrecidos por el plan de estudios a través de sus diferentes espacios académicos, depende de la exposición del estudiante a situaciones de indignidad que

activan su sensibilidad política para organizarse y movilizarse para trabajar en la restitución de esos derechos mancillados, situación que conlleva a estudiantes y profesores a preguntarse por el lugar de los DDHH en el proceso de formación de licenciados/as en ciencias sociales; de ahí la necesidad de construir un enfoque para darle a la enseñanza de este contenido un lugar más sistemático y permanente a lo largo de todo el proceso formativo.

No obstante, el capítulo nos exhibe como una de las principales limitaciones para asumirse y reconocerse como sujeto de derechos, el hecho de que vivir expuesto a situaciones de indignidad, tanto al interior de las propias universidades como por fuera de ellas, es una situación peligrosa que puede conllevar a naturalizar esas condiciones y a pensar que es "normal" que se desconozcan y atropellen los DDHH por parte del Estado y de la sociedad; en otras palabras, que la enseñanza, defensa y reivindicación de los DDHH se asuma y se reconozca para la tarea docente como una labor imposible, dado que esa es nuestra "naturaleza" y quizás nuestra condición como sociedad colombiana. Este obstáculo es recurrente hasta cierto punto, en el sentido que muchos testimonios reconocen que son precisamente esas condiciones de indignidad, de atropello a la garantía de los DDHH, las que propician la aparición pública del sujeto de derechos, por esta razón el sujeto profesor/a (universitario o en formación) reacciona cuando siente que sus derechos y los de otros/as son lesionados, que su dignidad es mancillada y que frente a eso tiene reaccionar a través del debate, las acción política organizada y el estudio profundo de los conceptos y mecanismos que le dan sentido y razón de ser a los DDHH.

En suma, si bien la exposición constante a situaciones de vulneración representa un profundo obstáculo para la constitución de los profesores/as como sujetos de derechos, es esta misma condición la que permite que se active la sensibilización y la motivación para enfrentarse al conocimiento y la movilización que exigen las prácticas de defensa alrededor de los DDHH, dispositivo que activa la formación y la emergencia de los estudiantes de licenciatura en ciencias sociales para constituirse en sujetos políticos y, por ende, en sujetos de derechos.

En cuanto a lo que se refiere al proceso formativo propiamente dado, tenemos que el plan de estudios es visto por profesores/as en formación y profesores universitarios como un espacio de confluencia en el que los contenidos y los problemas asociados a los DDHH cuentan con un reconocimiento, puesto que los distintos espacios académicos tienen relación directa con los problemas sociales, escolares, políticos, económicos, éticos, entre otros, lo cual conlleva a tener una relación directa o indirecta con los conceptos, mecanismos y procedimientos propios del campo de los DDHH. No obstante, lo que nos fueron mostrando los diferentes testimonios es que si bien existe una influencia del proceso formativo en la constitución de las profesores/as en formación como sujetos de derechos, este no depende exclusivamente de los aportes procedentes del plan del estudios, pues como afirman los mismos entrevistados "[...] el proceso formativo de la LEBECS no se puede reducir a lo que ofrecen las asignaturas, eso es solo una parte, me parece que es más acertado hablar de la vida como estudiante en una universidad pública."

En ese orden de ideas, es importante señalar, tal y como se dijo más arriba, que la conflictividad social que se vive en las universidades, así como el carácter crítico y movilizador de las universidades estatales, actúa como un dispositivo de presión que obliga, a través (del paro, de la situación de los desplazados, de la reforma universitaria, de condiciones de las víctimas del conflicto, del proceso de paz, de la desfinanciación de la educación superior), por citar solo unos casos, a que los diferentes espacios académicos aborden y relacionen los problemas asociados a la garantía de los DDHH, tanto de las poblaciones vulnerables como los de los propios estudiantes por parte del Estado y de las mismas universidades.

Esta referencia permanente a los DDHH nos permite concluir que en las licenciaturas, a través del plan del estudios, si se da un tratamiento a la temática que incide de distintas maneras en la personalidad pedagógica y política del profesor en formación para la enseñanza de las ciencias sociales, empero esta experiencia aún se encuentra muy distante de contar con una propuesta pedagógica discutida y concertada con el colectivo de profesores/as universitarios de estas licenciaturas, por lo que no se puede hablar de la existencia de un proceso consciente y sistemático para la enseñanza de los DDHH, tal y como sostienen los mismos entrevistados al reconocer que Aunque no se hable

explícitamente de una pedagogía de los DDHH, la temática hace parte, implícitamente, de todas las acciones que se emprenden.

Esta falta de enunciación y sistematicidad en la enseñanza de los DDHH, conlleva a que la pregunta por cómo se da la constitución del sujeto de derechos en éstos programas de licenciatura, se explore con mayor detalle en las acciones sociales y políticas que implican los procesos de defensa y reivindicación de los derechos, que en las mismas acciones académicas que envuelven la formación de licenciados/as en ciencias sociales, sin desconocer el aporte restringido que realizan algunos profesores/as en sus asignaturas y proyectos, a partir de los cuales se visibilizan y analizan algunos contenidos relacionados con la temática.

Si bien a simple vista esto representa una ventaja, en el sentido que permite el acercamiento a los DDHH desde una perspectiva contextual y problemática, promovida y estimulada por la presencia de las organizaciones sociales y políticas que hacen presencia en las universidades estatales, o por la crítica situación humanitaria que padecen diversos sectores de la sociedad colombiana; no deja de preocupar el hecho de que una necesidad como la EDH, demandada y exigida a nivel internacional y nacional por múltiples organismos, instituciones y actores sociales, quede suelta al vaivén y al interés de quienes militan en organizaciones que valoran y reconocen la importancia de esta temática en la formación de profesores, o al interés de un grupo reducido de profesores/as universitarios que consideran que es imposible no abordar la temática en el marco de un procesos de formación de profesores/as en ciencias sociales, precisamente por ser una temática emergente y transversal, pero carente de un enfoque pedagógico y metodológico que permitan su abordaje de manera más sistemática y planificada.

Esta experiencia, tal y como se presenta, si bien deja algunos réditos al procesos de constitución de los licenciados/as como sujetos de derechos, resulta problemática para la formación misma de los futuros/as profesores/as porque limita el desarrollo de la dimensión teórica y conceptual que envuelve la propuesta de los DDHH, tan necesaria para la enunciación del sujeto de derechos, especialmente cuando dicha enunciación se hará en el marco de relaciones sociales, afectivas y políticas que involucran la defensa y garantía de

los DDHH de una de las poblaciones más necesitadas como lo son las niñas, los niños y los adolescentes que participan de la experiencia educativa en las instituciones escolares.

Tensiones, retos y propuestas

El desarrollo del presente estudio arrojó a través de los capítulos de análisis una serie de conclusiones que nos permitieron desvelar los hallazgos más importantes que se presentan en el proceso de constitución de las/os profesores en formación como sujetos de derechosa través de las diferentes categorías de análisis que nos ayudaron a dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación. Además de dar respuesta a dichos interrogantes, los capítulos revelaron una serie de tensiones, retos y propuestas que se detallan a continuación, con la intención de aprovechar el acumulado descriptivo e interpretativo en la configuración de un escenario posible de intervención que ayude a posicionar la EDH como componente estratégico de la formación de profesores/as en el área de ciencias sociales y otras áreas similares.

De las necesidades educativas en DDHH a lo ofertado por las licenciaturas en ciencias sociales.

Las diferentes narraciones, especialmente la de los profesores/as en formación, nos mostraron con suficiente vehemencia que existe una distancia muy evidente entre las demandas de formación en DDHH por parte de las/os estudiantes de las licenciaturas en ciencias sociales y la oferta que se ha establecido en los planes de estudio que orientan la formación de éstos futuros licenciados/as. Las voces de las/os estudiantes entrevistados fueron unánimes al afirmar que lo ofertado por los pocos seminarios y cursos electivos en DDHH no es suficiente para generar un proceso de comprensión y apropiación de los contenidos conceptuales, procedimentales y ético-políticos que requiere el uso de los DDHH para responder a las situaciones de vulneración que se presentan en vida familiar, comunitaria, académica y social, que afectan de manera significativa la dignidad de las personas y de diferentes sectores poblacionales, entre los que se encuentran los estudiantes de las universidades estatales.

A pesar de lo descrito, se reconoce que los problemas asociados al irrespeto y vulneración de los DDHH son un asunto de interés político que en el seno de las universidades estatales despierta sensibilidades entre estudiantes y profesores, lo cual conlleva a que a través de diferentes estrategias pedagógicas se asuma la reflexión y el debate de ciertos contenidos, tópicos y problemas relacionados con los DDHH, pero a pesar de dicho abordaje se constata que no se puede hablar de la existencia de un programa estructurado de EDH que alcance impactar la manera de entender y asumir los derechos como componente esencial de la construcción de la paz y la democracia. De ahí que se reconozca que la mayoría de contenidos provienen de sectores políticos externos a la dinámica formativa de los profesores/as, tales como movimientos sociales, partidos políticos, ONG, entre otros, que encuentran eco a sus propuestas en sectores organizados del estudiantado y en algunos profesores universitarios sensibles y comprometidos con la temática.

Se trata de una especie de currículo oculto o alternativo al currículo formal, que irrumpe en la vida académica de las universidades y que suple, en parte, el vacío curricular que presentan los programas de formación de las licenciaturas estudiadas.Es decir, se reconoce el carácter público, problémico y transversal que caracteriza el contenido de los DDHH en la población universitaria seleccionada para llevar a cabo esta investigación, lo cual nos permitió concluir que sí existe un abordaje y un tratamiento a la temática, pero dicho

tratamiento no es intencionado, planificado y sistemático, lo cual redunda en vacíos formativos que se evidencian al momento de vivir o enfrentar situaciones de transgresión, que si bien activa la búsqueda de información y de mecanismos de denuncia, protección y restitución de manera acelerada, no alcanzan a impactar la estructura cognitiva del profesor/a en formación para hacer uso de los DDHH en el desarrollo de su vida cotidiana.

Ahora bien, la distancia que se da entre las demandas de las/os licenciados y lo realmente ofertado por los planes de estudio, exhibe un escenario de tensión pero a la vez un escenario retador, en tanto todos los actores coinciden en la necesidad de fortalecer el proceso formativo en el campo, demanda que se podría resolver a través de la creación de nuevos seminarios, que permitan dedicarle un mayor tiempo de estudio al conocimiento de la temática, lo cual no parece una solución fácil de resolver porque las nuevas directrices para la reestructuración de las licenciaturas en el país, le demandan la ampliación de más campos de formación (léase *competencias* en palabras de la resolución 02041 de 2016), restando con ello la posibilidad de incorporar temas estratégicos y emergentes como los DDHH, pues ante tantas demandas formativas se reducen los créditos para ofertar nuevos seminarios relacionados con el campo. Sumado a esto, no se cuenta con una tradición que reconozca y posicione la enseñanza de los DDHH en las licenciaturas en educación, tal y como lo han logrado temas estratégicos y transversales tales como la educación en TIC, la educación ambiental, la educación en necesidades educativas especiales, entre otros.

Otra posibilidad de fortalecer la EDH se puede dar a través de la creación de un programa transversal, que irradie el conocimiento de la temática en el conjunto de los campos que orientan la formación; condición que en coyunturas muy específicas suele incorporarse en los seminarios y actividades académicas de las universidades, especialmente, cuando se presentan hechos del país y de las universidades que impactan profundamente en la vida y los derechos de las/os estudiantes, tales como las dinámicas privatizadoras, el impacto del conflicto armado en poblaciones sensibles y vulnerables, como las comunidades indígenas, los afrodescendientes y las comunidades campesinas afectadas por masacres o desplazamientos forzados o procesos de negociación entre la insurgencia y el Estado, entre otros asuntos no menos importantes, los cuales constituyen una fuente de presión e interés

para analizar y problematizar en diferentes espacios formativos y que requieren un proceso planificado alrededor de propósitos, contenidos y metodologías previamente organizados.

Esto implica, en primer lugar, una decisión académica y política que permita valorar y reconocer la necesidad de elevar a rango de categoría especial o de proyecto transversal la EDH, como parte estratégica del proceso de formación del profesor en ciencias sociales; en segundo lugar, disponer de los espacios suficientes para generar procesos de diálogo y formación del colectivo de docentes, en el entendido que no todo el gremio de profesores se encuentra facultado para generar las condiciones de apertura y desarrollo de la temática en los seminarios a su cargo. Finalmente, se requiere de una serie de herramientas pedagógicas y didácticas probadas, que se le puedan presentar a las/os responsables de la formación, con la idea de mostrar distintas alternativas para abordar la diversidad de espacios y escenarios que hacen parte del proceso formativo de las/os licenciados, la EDH.

Ahora bien, la tensión no solo radica en la escasez de espacios formales para desplegar la EDH, dado que los resultados dela investigación, así como las diferentes concepciones que asumimos (Ricoeur, 1994; Jares, 1998; Magendzo, 2005, Sacavino, 2012, Ruiz & Prada, 2012, entre otros), nos mostraron que la mejor educación en DDHH es aquella que posibilita ejercicios de denuncia, defensa y restitución. Esto significa que una propuesta que profundice la EDH en la formación de profesores/as en ciencias sociales, no solo debe limitarse a la creación de espacios de fundamentación, reflexión y debate, debe procurar la puesta en escena del sujeto en formación de esos conceptos y procedimientos en la defensa de derechos específicos, para hacer de la propuesta de los DDHH un referente útil en el fortalecimiento de una cultura de de respeto y defensa de los mismos, o como sostiene Herrera Flores (2005) cuando nos invita a ampliar nuestras formas de comprensión de los derechos humanos y considerarlos como procesos –normativos, sociales, políticos, económicos– que abran y consoliden espacios de lucha por la dignidad humana.

Ahora bien, abrir esos espacios en el proceso de formación de profesores/as en ciencias sociales, implica reinventar la manera como se enseñan los contenidos de los DDHH, toda vez que no es suficiente con emprender un abordaje conceptual, jurídico y político que se encuentre desligado de los problemas de vulneración y de los procesos de movilización y creación que posibiliten ejercicios de denuncia, defensa y restitución de los mismos a través

del usos de mecanismos de protección, que no solo promuevan la garantía de los derechos mancillados, también que recuperen la confianza de la ciudadanía en los DDHH como dispositivo ético y político hacia la defensa de la dignidad y el fortalecimiento de la convivencia y la democracia.

Lograr este sentido y este alcance para la EDH en el proceso de formación de licenciados implica experimentar con proyectos que les permita a los profesores en formación insertarse en problemáticas de vulneración, que les posibilite no solo comprender la naturaleza y magnitud de los derechos atropellados, también inventar rutas, con los sujetos implicados, para su denuncia y restitución. Entre los posibles escenarios que se pueden ubicar para emprender dicho proceso tenemos: 1) conformación de comités de promoción y defensa de los DDHH en las propias facultades y universidades; 2) apoyo al proceso de revisión y ajustes a los manuales de convivencia de las instituciones educativas en perspectiva de derechos; 3) constitución de comités de apoyo para la restitución de derechos a víctimas de la violencia social y política; 4) diseño de propuestas pedagógicas en DDHH, para implementar con actores claves de las instituciones escolares: consejos estudiantiles, asociaciones de madres y padres de familia, docentes en ejercicio, entre otros.

Como puede observarse, son diversos los escenarios en los que se hace necesario reinventar la manera de abordar los contenidos y problemas de los DDHH, los cuales no solo posibilitarían el desarrollo de vivencias profundas, también conllevarían a la reconfiguración de subjetividades éticas y políticas, en tanto como se evidenció a lo largo de todo el estudio, el sujeto de derechos emerge en la confrontación con las instituciones y los actores que lesionan su dignidad o como expresarían Ruiz y Prada (2012) se es sujeto solo en la medida en que existe un horizonte moral de las acciones y las decisiones, lo cual significa que los contenidos desplegados para fortalecer la EDH necesitan de espacios en los que se pueda fortalecer y potenciar el conocimiento acumulado en DDHH, hasta convertirlo en una fuerza capaz de imputar y desvelar los poderes instituidos por poderes instituyentes, que afiancen una cultura de vivencia de los mismos. De ahí la urgencia de concebir experiencias educativas que conecten y hagan realidad la formación en y para la acción como criterio pedagógico, permitiendo de esta manera que las/os estudiantes que no

hacen parte de organizaciones políticas, también se conecten con procesos de defensa y restitución de los DDHH.

Entre la formación de sujetos de derechos y la configuración como sujetos políticos.

Tal y como se expresó de manera reiterativo a lo largo de esta investigación, el sujeto de derechos se expresa fundamentalmente en la acción política, acción que como sostuvo Arendt (2002) se da en relación con los demás, en tanto existe un vínculo entre el actuar y estar juntos en el espacio público. En ese sentido encontramos en las diferentes concepciones y posturas sobre el sujeto de derechos, que el sujeto existe en tanto es capaz de reconocer las situaciones de injusticia que atropellan la dignidad de las personas, se indigna con los actores responsables de esos atentados, entiende a las víctimas porque se pone en su misma situación y se ve compelido a utilizar los conocimientos que le son necesarios para actuar en la denuncia y restitución de los derechos irrespetados (Magendzo, 2005; Sacavino, 2012).

Hasta aquí podemos sostener que existe una fuerte asociación entre las categorías sujeto de derechos y sujeto político, lo que nos lleva a precisar que en el contexto de esta investigación no podemos leer y comprender al sujeto de derechos sin la acción política, pues como afirma Rauber (2006) el sujeto político emerge cuando despliega su acción de manera articulada, fortaleciendo y potenciado el poder acumulado hasta constituirlo en fuerza y voluntad colectiva con capacidad de coaccionar procesos de transformación. Para el caso de la defensa de los DDHH en el contexto de las universidades estatales y en los programas de formación de licenciados/as en ciencias sociales, encontramos en las narraciones de los entrevistados que existe una reacción intencionada y organizada al momento de identificar y comprender el impacto de las violaciones de los DDHH en la vida personal y colectiva, resistencia que demanda la movilización colectiva con la intención de manifestar públicamente la indignidad y la rabia frente a las transgresiones infringidas, así como concebir estrategias de restitución y garantías de respeto.

Desde esta perspectiva y una vez aclarada la relación simbiótica que existe entre las categorías sujeto de derechos y sujetos políticos, se puede concluir que el primero deviene y se asume en sujeto político cuando despliega su voluntad, sus conocimientos, sus sentimientos y herramientas en función de reactivar sensibilidades y potencialidades colectivas que le permiten manifestar su indignidad públicamente y constituirse en sujeto de presión para la instauración de una cultura de respeto y dignidad, o por lo menos, en un lugar de enunciación y poder para resistir las prácticas institucionales y culturales que han naturalizado el despojo de la dignidad de las personas.

La aclaración de la relación entre estas dos nociones, sustentado en el amplio referente testimonial de profesores en formación y profesores universitarios, así como por parte del referente conceptual elegido para sustentar los resultados de la investigación, nos permitió reafirmar que el sujeto de derechos como sujeto político ejerce un tipo de presión a través de su acción para instaurar un lugar de posicionamiento y respeto a los atributos de dignidad que se han construido a través de los procesos de lucha y emancipación. Este lugar de posicionamiento, a pesar de los vacíos que se presentan durante el proceso formativo, por las razones ya expuestas en la tensión anterior, nos devela un tipo de subjetividades que configuran al sujeto de derechos en éstos programas de licenciatura. Entre los principales elementos hallados tenemos que los profesores en formación constituyen su condición política como sujetos de derechos a partir de generar un proceso identitario, que bien podríamos determinar como una identidad de clase, en tanto el vínculo y la pertenencia con el carácter público, deliberante y crítico de las universidades estatales, ampliamente reforzado por los estudios en ciencias sociales y pedagógicos, instituyen un escenario cultural, político, estético y corporal que deviene en la adopción de posiciones que lo determinan en la manera de ser estudiante, en la forma de asumir su futuro rol profesional como profesor y en la manera en que se proyecta en la sociedad como ciudadano/a.

Dicho proceso identitario, que bien lo podríamos asemejar al rol crítico y contestatario que caracteriza al estudiante universitario estatal, actúa como una especie de *habitus*, es deciruna especie desistema adquirido que a través de la maquina transformadora hace que "reproduzcamos" las condiciones sociales o como diría Bourdieu (1992, citado por Martínez, 2007), es una *subjetividad socializada*, que hace que seamos de una manera y no

de otra; de ahí que el imaginario social que se crea sobre el estudiante de las universidades públicas estatales es que es un sujeto inconforme y rebelde frente a las injusticias sociales que causan diferentes agentes estales y no estales. De ahí que las/os profesores en formación no sean indiferentes a los problemas que rodean el respeto y garantía de los DDHH, tampoco a sus contenidos y mecanismos, gracias a que la identidad construida como estudiante de las universidades estales y de los programas de las licenciaturas en ciencias sociales, lo conectan profundamente con la propuesta ética y política de los DDHH.

Otro rasgo característico de las subjetividades políticas que van constituyendo al sujeto estudiante como sujeto de derechos, tiene que ver con el profundo interés que manifiestan profesores/as universitarios y profesores/as en formación respecto a las posibilidades que representa el conocimiento y práctica de los DDHH en el proceso de transformación de las prácticas pedagógicas escolares y sociales que se basan en el autoritarismo y el desconocimientos de los otros/as como sujetos con identidad, con saberes y potencialidades para leer y comprender la realidad y actuar sobre ella. Los testimonios acopiados nos mostraron al detalle la diferencia entre un profesor que conoce los DDHH y la manera como encuadra sus prácticas pedagógicas y la distancia que existe entre el profesor que no conoce el sentido de los DDHH y la manera como reproduce los postulados normalizadores y disciplinantes al servicio del *statu quo*.

Esto significa que el interés y el conocimiento acerca de lo que pasa con los DDHH y de la función política que representan en el restablecimiento de las relaciones sociales basadas en el respeto y en la dignidad de las personas, constituye un lugar de esperanza y de poder para intervenir las prácticas pedagógicas que son contrarias a la garantía de los derechos, especialmente cuando éstos tienen que ver con atributos de dignidad relacionados con los niños, las niñas y los adolescentes en el contexto de las instituciones escores y las comunidades donde estas se encuentran inmersas. En ese sentido, Siede (2007) al interrogarse por los desafíos que enfrenta la educación en el siglo XXI con respecto a los DDHH, nos recuerda que "[…] quizás su primer desafío sea trascender la enunciación meramente moral, centrada en aspectos actitudinales y relacionales, hacia una repolitización del currículo que promueva el conocimiento de la realidad social y la

construcción de criterios de actuación en ella." (p. 152) Desafío que para los próximos profesores/as de ciencias sociales representa una disputa y un cuestionamiento político al uso instrumental que hace el mercado amparado en las políticas educativas neoliberales, la cuales desconocen e invisibilizan la función transformadora de la escuela e imponen la formación técnico/instrumental requerida por el mercado transnacional.

Finalmente, un tercer rasgo que refleja la constitución como sujeto político del estudiante de ciencias sociales, conectado con la identidad que lo caracteriza como miembro de una universidad estatal y a las posibilidades que representa el conocimiento y defensa de los DDHH como posibilidad de transformación de las prácticas pedagógicas, tiene que ver con la movilización y la acción política como medio para situarse en contra de las políticas, los actores y las circunstancias que desencadenan el irrespeto a los DDHH. Esto significa que el profesor en formación del área de las ciencias sociales reconoce y asume como parte de su identidad la acción política, bien sea de manera espontánea o planificada, la cual influye en su proceso formativo, especialmente cuando se trata de exigir el respeto y cumplimiento de los derechos, tanto personales como colectivos. (ver testimonio de Camila, UD, pág. 331)

Ahora bien, esta acción política cobra sentido en tanto logra impactar las estructuras de opresión que dañan o limitan los DDHH, alcance que tienen claro las/os profesores en formación, pues son conscientes que los derechos a pesar de estar reconocidos en la Constitución Política, deben ser vigilados, exigidos y luchados mediante la acción política, acción que desata diversos procesos de organización y movilización que conlleva a derogar procesos de reforma que tienen impactos negativos para la garantía de los derechos sociales y políticos. Esto lo podemos entender mejor en lo que esboza Castoriadis (2002) cuando sostiene que "La política es un momento y una expresión del proyecto de autonomía. No acepta pasiva y ciegamente lo que está allí, lo que fue instituido, sino que vuelve a cuestionar. Y lo que está cuestionado puede ser la Constitución o un conjunto de leyes. Pueden ser también las representaciones colectivas dominantes en el mundo, la sociedad, la verdad o los valores […]". (Citado en Martínez, 2007, p. 93)

Esta afirmación en palabras de Castoriadis, representa muy bien el sentido y el alcance de la acción política desplegada por los profesores/as en formación, en el sentido que expresa

la capacidad de reacción a lo instituido que tienen las/os estudiantes cuando los DDHH son atropellados o desconocidos, situación que constituye, paradójicamente, una oportunidad de aprendizaje y de despliegue de las capacidades del sujeto de derechos. De ahí que el sujeto emerja como tal en la contingencia que daña su dignidad, para lo cual utiliza su identidad rebelde, su mirada alternativa y esperanzadora sobre las prácticas pedagógicas y la acción política como herramienta de imputación y transformación de las condiciones que enajenan su autonomía y libertad.

Estos tres rasgos constituyentes de la subjetividad política que caracteriza a los profesores/as en formación y que deviene en la manera cómo se asumen y se reconocen como sujetos de derechos, conlleva a la identificación de una nueva tensión, en el entendido que dichos rasgos se visibilizan mejor en aquellos estudiantes que hacen parte de diversas organizaciones sociales y políticas que se encuentran más sensibilizadas y entrenadas para reaccionar ante la situaciones de vulneración a los DDHH, qué pasa entonces con los profesores/as en formación que no participan de estas organizaciones y que su acción política es menos visible ¿acaso su formación se disminuye?

Lo que la investigación nos mostró al respecto es que si bien no todos los estudiantes de licenciatura participan de las organizaciones políticas que tienen asiento y presencia en las universidades estatales, no por ello se puede afirmar que tengan una escasa sensibilidad acerca de las vulneraciones a los DDHH, pues ellos también son víctimas de las vulneraciones a los DDHH que se viven en las universidades por parte de agentes externos e internos. De hecho una de las limitaciones que reconocieron que afecta su proceso de constitución como sujetos de derechos la relacionan con el sectarismo político que se vive al interior de las universidades por parte de algunas organizaciones políticas que lesionan derechos básicos como la participación, la libertad de pensamiento, la libertad de circulación y la libertad de disfrutar de las actividades académicas sin ninguna restricción y limitación.

Estas circunstancias, además del conocimiento que se tiene de la situación humanitaria por efecto de los debates que se generan en diferentes seminarios, actividades académicas por fuera de los planes de estudio, así como la presencia de invitados/as de organizaciones sociales y políticas que circulan por las universidades para exponer la demandas de sus

organizaciones, entre otras fuentes de información, genera en el estudiante no perteneciente a las organizaciones estudiantiles que tienen tradición, niveles de conocimiento, sensibilidad y toma de posturas que lo llevan a asumir comportamientos afines a los cualidades que comporta el sujeto de derechos, toda vez que en la cotidianidad de la vida universitaria, familiar o comunitaria se ve enfrentado a exigir respeto a su condición como sujeto de derechos, para lo cual busca igualmente apropiarse de algunos mecanismos de protección a los DDHH, así como de algunos fundamentos jurídicos y conceptuales que le permiten asumir la defensa de sus derechos.

Ahora bien, el hecho de que un grupo muy significativo de las/os estudiantes de licenciatura en ciencias sociales no participen de las organizaciones políticas estudiantiles, no significa que no hagan parte de distintas acciones políticas que protagonizan las universidades estales alrededor de coyunturas muy específicas relacionadas con la defensa de la educación pública estatal, el respaldo a los procesos de negociación política al conflicto armado, el apoyo a grupos socialmente relevantes que reclaman derechos tales como campesinos, indígenas, víctimas de la violencia, entre otros, o decisiones de política pública que tienen un profundo impacto en el equilibrio y sostenibilidad ambiental.

Frente a esto, vale la pena recordar que muchas de las reivindicaciones alrededor de los DDHH son demandas de interés público que concitan la participación de toda la ciudadanía, no importa si no se hace parte activa de una organización política estudiantil, pues la identificación como estudiante de una universidad estatal conlleva a estar más sensibilizado y atento a demandas de interés público como las mencionadas en el párrafo anterior. Ahora, puede ser que el estudiante inorgánico no participe de dichas organizaciones porque tiene críticas a algunos de sus discursos y métodos de activismo político, pero esto no significa no haga parte de procesos de reflexión y movilización alrededor de otras demandas y escenarios más vinculados a la reivindicación y defensa de subjetividades ligadas a demandas cognitivas, estéticas, sexuales, ambientales, etc., las cuales constituyen también escenarios de conocimiento y movilización política, en las cuales emerge el sujeto de derechos y que para este estudio significa un reto investigativo, en tanto se hace necesario conocer y comprender esas otras formas de organización y

participación estudiantil menos visibles, pero en las que se juega un importante proceso formativo.

Este campo de problematización y tensión nos lleva a matizar la idea de que la formación del sujeto de derechos sólo se da en el marco de las organizaciones políticas estudiantiles o, que se da de manera más directa por la conexión que existe con los procesos denuncia y de reivindicación de derechos socialmente relevantes por el impacto que tienen en la opinión pública. Si bien esta es una dinámica que se debe estimular y respaldar porque gran parte de las reivindicaciones a los DDHH se da gracias a movilización política como factor de denuncia y presión, es necesario reconocer que existen otros procesos más silenciosos y anclados a necesidades subjetivas cotidianas, que cumplen un papel substancial en la formación política del sujeto de derechos. En ese sentido, es importante considerar en las universidades estatales, específicamente en las facultades y departamentos que se encargan de la formación de profesores, la creación de un programa o proyecto pedagógico en EDH que se encargue de concebir y diseñar diferentes laboratorios de formación orientados a conocer y comprender la propuesta de los DDHH y la manera de promover su enseñanza y vivencia en el contexto de las instituciones escolares y las organizaciones sociales y comunitarias, pues como se pudo observar a lo largo de este estudio, lo ofertado por las diferentes licenciaturas en ciencias sociales es insuficiente para impactar significativamente la constitución del sujeto de derechos desde la perspectiva de los DDHH.

Dicho proyecto posibilitaría la materialización de un enfoque estructurado de EDH, que se encargue de sacar del anonimato esta finalidad educativa tan necesaria para la formación de profesores y la posicione como un campo estratégico para el desarrollo de la profesión docente, no solo de las/os profesores del área de ciencias sociales, también del conjunto de las licenciaturas, en tanto la promoción, vivencia y defensa de los DDHH es asunto de responsabilidad que le compete al conjunto de los actores que se encargan de la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el seno de las instituciones educativas.

Del conocimiento de los Derechos Humanos a la Educación en Derechos Humanos en los programas de formación de profesores/as.

Tal y como se evidenció a lo largo del desarrollo de la investigación, no existe en los programas de licenciatura en ciencias sociales abordados una propuesta planificada y sistemática que se encargue de pensar estratégicamente la EDH como componente importante de la formación de profesores/as en esta área del saber escolar. En su defecto, existe iniciativas aisladas y fragmentadas, por cierto con una frecuencia alta, que se encarga de difundir y promover el conocimiento de los DDHH, especialmente aquel se encuentra ligado a situaciones de contingencia en la que la vulneración a los DDHH se hace bastante evidente por el impacto y el daño que genera.

Esto en sí mismo no es negativo, pues el carácter transversal y público de los DDHH conlleva a que los contenidos, tópicos y problemas relacionados con su respeto y garantía no pasen desapercibidos en el escenario universitario estatal, menos aún en los programas de formación de profesores; lo cuestionable de esta dinámica informativa y educativa es que las universidades estudiadas y, particularmente los programas de licenciatura en ciencias sociales no cuenten con un programa estructurado para fortalecer un componente, que como he visto a lo largo de las narraciones y testimonios, es considerado vital para enfrentar los desafíos de la formación que encaran las instituciones escolares y las organizaciones sociales y comunitarias respeto al conocimiento y garantía de los DDHH para la población escolarizada y no escolarizada.

Es evidente que los resultados de la investigación nos mostraron un marco de tensión entre la dispersión y el acontecimiento coyuntural en el que se da la enseñanza de los DDHH y la necesidad y urgencia de posicionar un programa estructurado que cualifique dicho conocimiento y práctica en las relaciones académicas y políticas que se dan en el contexto de las universidades y en la relación y contacto profesional a través de las prácticas pedagógicas y, posteriormente, a través del contacto cotidiano en las escuelas y en las organizaciones en que se ejercerá la profesión docente.

En ese orden de ideas, esta investigación señala con urgencia y prioridad la necesidad de posicionar nuevos referentes de formación que le den espacio y cabida a la EDH, es decir, que habiliten un espacio para repensar los marcos de esperanza y posibilidad que rodean la

formación de profesores/as a partir de la imaginación y la creación de otras maneras de llevar a cabo la prácticas pedagógicas y de generar alternativas viables de consolidación de la convivencia escolar y ciudadana, teniendo como referente ético y político la propuesta de los DDHH, no como un marco de referencia acabado, por el contrario, como un marco de análisis y acción en permanente revisión y consolidación a partir de las luchas que libran día a día para lograr mayores niveles de respeto y dignidad humana en medio de las relaciones y conflictos sociales.

Desde esta perspectiva, es necesario considerar la propuesta de Touraine (1995, referenciado por Castillo y Osorio, 1997, p. 97) cuando nos recuerda que la educación política del sujeto democrático, debe considerar, por lo menos, tres variables. La primera es la resistencia a la dominación, pues en ella se expresan las mayores violaciones a los DDHH; la segunda tienen que ver con la necesidad de incrementar el amor así mismo, como posibilidad de fortalecimiento de la autoestima y en empoderamiento del sujeto; y la tercera es el reconocimiento de los demás como sujetos y el apoyo a las reglas políticas y jurídicas que dan al mayor número de personas la mayores posibilidades como sujetos de derechos.

Acogiéndonos a la perspectiva introducida por Touraine y enriquecida por Castillo y Osorio, así como en los análisis y propuestas dados por los entrevistados, esta investigación quiere señalar algunos desafíos estratégicos para la formación de profesores/as relacionados con la EDH.

- ✓ ***Enmarcar y posicionar académica y políticamente la EDH como componente especial de la formación de profesores.***

Como se pudo establecer en la investigación, la enseñanza de los DDHH, gracias al carácter político, público y transversal de los mismos, es un proceso que ocurre de manera reiterativa a lo largo del proceso formativo del licenciado/a en ciencias sociales. Empero, dicho proceso es coyuntural y asistemático, carente de un proceso de evaluación que dé cuenta de su impacto en la formación de profesores. De ahí que diversos profesores/as universitarios y en formación hayan reconocido que lo ofertado no es suficiente y que se requiere un proceso más planificado para impactar el conocimiento y uso de los DDHH en

la vida cotidiano de los estudiantes, especialmente cuando llegan las contingencias y cuando se enfrentan a las prácticas pedagógicas en distintos escenarios.

En ese sentido, es necesario generar un proceso de gestión y de lobby académico y político al interior de los diferentes consejos de carrera, consejos de facultad y consejos académicos, con la intención de demandar la incorporación de la EDH en los propósitos formativos, en los planes de estudio de los diferentes programas de pregrado y postgrado, así como en la instauración de un proyecto transversal que oriente e impacte la formación de profesores desde la perspectiva de la EDH.

Para lograr lo anterior, se visualizan algunas acciones que pueden ayudar a dicho posicionamiento:

- Diseño y formulación de un proyecto pedagógico transversal de EDH que se pueda presentar en los consejos de facultad para su debate, ajuste, reconocimiento e incorporación.
- Seminario-taller internacional sobre experiencias de EDH en contextos de formación de profesores y en contextos escolares y comunitarios.
- Crear al interior de los grupos de investigación afines a la temática, líneas y proyectos de investigación relacionados con los DDHH y la EDH en contextos universitarios, escolares y comunitarios, con el fin de crear un sustento investigativo que permita dar cuenta de los avances y carencias al respecto.

- ✓ ***Ofrecer la EDH como alternativa de formación postgradual***.

Teniendo en cuenta las necesidades formativas en la materia, así como las fortalezas y desarrollos en el campo, soportado en experiencias investigativas y pedagógicas desarrolladas hasta el momento, así como los retos y desafíos que le pone a las universidades estatales el proceso de negociación política y jurídica al conflicto armado, se propone la creación de una maestría en EDH que pueda ser concebida e implementada por las dos universidades objeto de estudio, con miras a brindar una alternativa específica a egresados/as que requieren formación en el campo y que beneficie tanto a profesionales de la educación y la pedagogía como a profesionales de otras disciplinas que así lo demanden.

Entre las acciones que se prevén para alcanzar dicho propósito, tenemos:

- Diseño e implementación de un proyecto de investigación sobre programas y necesidades en EDH como marco de fundamentación de la maestría.
- Creación de un equipo base de profesoras/es de las facultades de educación con trayectoria investigativa y pedagógica en el campo para el diseño y fundamentación de la propuesta.
- Exposición de motivos y argumentos de la pertinencia de la maestría a los consejos de facultad.

✓ ***Fortalecer, desde la perspectiva de los DDHH, la formación ético-política de los profesores en formación.***

En la exploración que se hizo a los planes de estudio que orientan la formación de licenciados/as en ciencias sociales, se encontró que uno de los campos más débiles de la formación de profesores es el relacionado con la formación ético-política, debido a la escasez de asignaturas o seminarios que conforman dicho campo, en el cual los DDHH solo cuentan con un solo espacio académico a lo largo de toda la carrera para abordar todo el contenido y sustento filosófico, histórico, conceptual, jurídico y político de los DDHH, esto sin incluir aspectos relacionados con la pedagogía y la enseñanza de los mismos por tratarse licenciados en educación, en tanto las políticas educativas y los desafíos del contexto político y social de las instituciones escolares, así lo demandan.

Ahora, no se trata de llenar de asignaturas el campo de formación al que nos referimos, se trata de establecer unos espacios básicos de conocimiento en que los DDHH y la EDH logren ser conocidos y comprendidos para su posterior abordaje en otros campos de formación, en las prácticas pedagógicas y de investigación, así como en los escenarios de movilización y lucha que caracteriza al estudiante de las universidades estatales en su condición de sujeto político y de derechos. Este proceso de fortalecimiento se podría adelantar desde la materialización de las siguientes acciones:

- Diseño e implementación de una cátedra de EDH de carácter intrínseco y extrínseco que se pueda ofertar a las/os estudiantes de pregrado de las diferentes licenciaturas,

así como la creación de otras cátedras relacionadas con la formación ético-política, tales como educación para la paz y el posconflicto, educación para no violencia, entre otras.

- Reforma a los planes de estudios de las licenciaturas en ciencias sociales, en los cuales se pueda incorporar como un seminario especifico la EDH.

✓ ***Desplegar desde las prácticas pedagógicas de las diferentes licenciaturas de formación de profesores/as, laboratorios de EDH con distintas poblaciones, especialmente aquellas que han sido víctimas del conflicto armado y del abandono del Estado.***

De acuerdo a las concepciones más progresistas de EDH, este tipo de prácticas pedagógicas son posibles en el campo de la defensa misma de los derechos (Magendzo, 2005; Sanjurjo, 2009; Sacavino, 2012, Ruiz & Prada, 2012; Agudelo, 2014). Dicha postura se ha constituido en un referente político y pedagógico que define las diferentes iniciativas que se dan en la materia, especialmente cuando los objetivos de la EDH se orientan al empoderamiento de los sujetos que han sido víctimas de graves violaciones a sus derechos.

En ese sentido, el reconocimiento y posicionamiento de la EDH como parte de la formación de los licenciados/as en ciencias sociales, demanda y exige un proceso de fundamentación y de experimentación que coloque en evidencia las diferentes perspectivas (pedagógicas, políticas y didácticas) al momento de implementar propuestas y proyectos orientados a la EDH. La idea de este proceso de experimentación es que el profesor/a en formación evidencie las potencialidades que encarna esta propuesta pedagógica para la promoción, defensa y restitución de los derechos mancillados y de paso reconozca la importancia y las implicaciones que tiene dicha concepción y práctica en el desarrollo político de su profesión. Entre los frentes de práctica que pueden ser objeto de dicha intervención se pueden considerar los siguientes:

- Implementación de programas de formación permanente de docentes (PFPD) en EDH, especialmente con profesores que trabajan en zonas rurales y en contextos urbanos de alta violencia social y política.

- Diseño y ejecución de propuestas pedagógicas en EDH con poblaciones víctimas de la violencia política y económica que habitan en contextos urbanos.
- Desarrollo de una propuesta pedagógica en EDH que responda a las exigencias y necesidades de la población privada de su libertad en cárceles del Estado, con miras a configurar sujetos informados y conscientes de sus derechos para su promoción y defensa en éstos contextos.
- Diseño y puesta en práctica de un programa de EDH específico para los excombatientes de las guerrillas convertidas en partidos políticos, cuyos integrantes ingresaran a los sistemas educativos formales para culminar sus estudios básicos y comenzar sus estudios en educación superior.

Observaciones sobre la metodología y posibles investigaciones que se desprenden de este estudio

En el proyecto que dio origen a este estudio se afirmaba que "Los defensores del postmodernismo han afirmado que la era de las grandes narraciones y teorías ha pasado: en la actualidad se requieren narraciones limitadas local, temporal y situacionalmente." (Flick, 2012. P.15) Pues bien, esta frase nos sirve de antesala para confirmar que el resultado del presente estudio no pretendió dar cuenta de una gran teoría que explique la naturaleza conceptual de la constitución del sujeto de derechos en el marco de los programas de formación de licenciados en los casos estudiados; tampoco se propuso dar cuenta de una gran narración que explique el lugar de los DDHH en el proceso de constitución de los licenciados/as en ciencias sociales como sujetos derechos, cómo si se tratara de un sujeto homogéneo en el que las realidades institucionales, políticas y sociales en las que se localizan los diferentes programas que se dedican a la formación de profesores con este énfasis, no influyeran de manera particular en la configuración pedagógica y política de cada estudiante y de cada proyecto curricular, a pesar de las semejanzas que se puedan presentar entre ellos por tratarse de dos programas reglamentados por los mismos decretos y hacer parte de la misma ley que rige a las universidades estatales en Colombia.

En ese sentido, el estudio centró su mirada sobre las narraciones que involucraron puntos de vista, prácticas específicas relacionadas con diferentes espacios académicos y con experiencias vinculadas con situaciones de vulneración a los DDHH, de forma directa o indirecta, así como las acciones de organización y movilización que han emprendido para la defensa y restitución de los derechos vulnerados, entre otros asuntos relacionados con el acercamiento a esta temática. Todo esto se obtuvo a través de un enfoque investigativo que nos permitió centrarnos en el sentir y en la experiencia de vida de estudiantes de licenciatura y susprofesores, a través de dos instrumentos como la entrevista en profundidad y los grupos de discusión, dos herramientas que capturaron las experiencias relacionadas con el lugar que ocupan los DDHH en el proceso formativo de los licenciados en ciencias sociales y los aportes que de allí se derivan para contribuir a su formación y a su constitución como sujetos de derechos.

Una vez se conocieron los diferentes sentidos y significados que los sujetos de la experiencia le otorgan a su práctica formativa relacionada con los DDHH, estos se organizaron de tal manera que las diferentes categorías que subyacen a los objetivos de la investigación, se ordenaron para configurar un cuerpo descriptivo y analítico que nos permitió describir e interpretar las diferentes prácticas o acontecimientos en los que ocurre la enseñanza de los DDHH. Por lo tanto, una de las fortalezas que presenta este estudio de caso es el amplio soporte empírico que sustenta los testimonios de profesores/as universitarios y en formación, lo cual nos permitió responder de manera argumentada a cada uno de los objetivos que se propuso responder este estudio.

Teniendo en cuenta esto, el método de investigación elegido (cualitativo basado en el estudio de casos) buscó que su objeto de conocimiento y de producción de saberes se centrara en las experiencias vividas por los protagonistas del estudio, más no comprobar, como decíamos anteriormente, una teoría específica sobre la constitución de subjetividades, aunque varios autores que se mueven en este campo nos ayudaron a dilucidar parte de la experiencia narrada. Lo que sí pretendió este estudio, fue develar los sentidos y significados que los profesores/as en formación y profesores universitarios le otorgan a sus prácticas relacionadas con el problema de indagación, es decir, el lugar que ocupan los DDHH en la

formación de licenciados/as y su contribución a la constitución como sujetos de derechos, lo cual no se hubiera logrado sin el concurso narrativo y testimonial que se detalla en cada uno de los capítulos

Como resultado de dicho ejercicio, se pudo establecer un orden interpretativo que nos permitió conocer cuáles son los principales contenidos y problemas que orientan el conocimiento y análisis de los derechos humanos en el proceso de formación del licenciado en ciencias sociales, así como la relevancia que le otorgan los profesores/as universitarios y en formación a la enseñanza de los derechos humanos durante el proceso formativo. Igualmente, se logró deducir a partir de las voces de las/os entrevistados y de la organización categorial, cuáles son los principales obstáculos que restringen o amenazan el proceso de constitución de las/os licenciados en ciencias sociales como sujetos de derechos, en tanto al no ser la EDH, una actividad intencional y planificada en el currículo de formación de profesores/a en ciencias sociales, no existen balances construidos, por lo menos en los casos estudiados y, por lo tanto, fue necesario inferir dichas amenazas a partir de la experiencia narrada, dejando en evidencia los problemas que representa para la formación de los licenciados en ciencias sociales, el no contar con una propuesta educativa estructurada para la enseñanza de los DDHH.

En ese sentido, el proceso metodológico nos permitió llegar a una de las preguntas centrales de este estudio, en las que se pudo establecer desde el soporte empírico y desde el soporte conceptual , de qué manera la enseñanza de los DDHH contribuye al proceso de formación y de constitución de los licenciados/as en ciencias sociales como sujetos de derechos, lo cual nos llevó a concluir que el sujeto en estos programas se construye en una relación simbiótica entre las experiencias que se dan en el ámbito académico y en ámbito ético-político que representan las violaciones a los DDHH, dejándonos percibir algunas señales e indicios acerca de la manera en la que las/os estudiantes de licenciatura en ciencias sociales se relacionan con los elementos conceptuales, normativos y pedagógicos que representa este campo del saber en la formación de profesores.

Es importante aclarar que al ser esta una investigación sobre un proceso educativo (la enseñanza de los DDHH) que no cuenta con una tradición lo suficientemente planificada y documentada en las dinámicas formativas de los profesores/as en formación en el marco de estas licenciaturas, necesariamente se tuvo que acudir al sentir de los entrevistados para deducir en la experiencia formativa, cómo emerge el sujeto maestro/a en su condición de sujeto derechos, en tanto no se cuenta con otras evidencias empíricas más allá de los testimonios otorgados y de algunos programas académicos (Syllabus) ofrecidos por los profesores/as universitarios, que nos mostraron la inclusión de algunos contenidos relacionados con los DDHH. En ese sentido, es importante mencionar con Rosana Guber (2005) que los informantes, en nuestro caso estudiantes de licenciatura y sus profesores, no son portadores de una unidad sociocultural, sino sus activos constructores, en el entendido que ellos/as hacen parte de un proceso histórico desde el cual aportan experiencias, expectativas y transformaciones.

Para este estudio hubiese sido preferible contrastar el fundamento testimonial con puestas en escena en las que ocurre el encuentro con los DDHH, bien a través de los espacios académicos o a través de acciones políticas que promueven su conocimiento y reivindicación. Sin embargo, al ser este un ejercicio más circunstancial que planeado en los programas de licenciatura en ciencias sociales, fue necesario centrarnos en lo testimonial, esto es, en sus experiencias más sentidas y significativas para reconstruir desde allí, con ayuda de lo conceptual, una explicación más sistemática acerca de la forma en que llegan los DDHH a este grupo humano y los niveles de influencia que ellos ejercen para asumirse como sujetos de derechos en el contexto social de la educación. En relación a esto, Guber sostiene que "Es desde el bagaje conceptual y de sentido común que se pueden aprehender realidades sociales, en el seno de una relación donde se van aprendiendo recíprocamente dos mundos culturales." (2005, p. 127)

Esto significa que para seguir profundizando en esos mundos culturales, que se construyen en el desempeño profesional de la enseñanza de las ciencias sociales, será necesario seguirle la pista a estos profesores/as en formación cuando ya se encuentren ejerciendo en las instituciones escolares o en otras experiencias de educación no formal y rastrear en ellos

qué tanto la propuesta ético-política de los DDHH reconfigura su modo de ser profesor desde el punto de vista de las relaciones con sus estudiantes, el manejo del conocimiento social y la explicación de las realidades, así como el comportamiento frente a hechos de violencia que vulneran la dignidad de las personas. De esa manera será posible interpretar el impacto de la enseñanza de los DDHH durante su proceso formativo y la manera en que lo vinculan o lo excluyen de sus causas pedagógicas y políticas, lo cual nos traza un camino investigativo que hay que seguir transitando.

Retos investigativos y pedagógicos que se desprenden de este estudio

Como es bien conocido por la comunidad de investigadores en educación y en ciencias sociales, cuando se aborda un problema de la magnitud y de las características que enfrentó este estudio, son profusas las preguntas, los frentes de investigación y los retos que se abren para continuar profundizando en el campo de análisis y de interpretación y que se ha elegido para dar cuenta, en nuestro caso, de lo que acontece en las subjetividades de los profesores/as en formación cuando se vinculan con los contenidos y los problemas asociados a la garantía de los DDHH en una realidad como la de las universidades estatales, las instituciones escolares y en general en la sociedad colombiana.

En ese sentido, comprender el lugar de los DDHH en la formación de profesores e inferir desde allí el impacto que genera en la constitución de las/os estudiantes como sujetos de derechos implicó enfrentarnos a una categoría aparentemente explicita, pero compleja por su amplitud en sí misma, en tanto los DDHH se fundamentan en un bagaje filosófico, conceptual, jurídico, político y pedagógico bastante amplio y complejo. Si además le sumamos que el estudio se centró en indagar una experiencia pedagógica que no es lo suficientemente explícita y, que por tanto, es dispersa por su amplitud y falta de sistematicidad en lo que respecta a su inclusión en los planes de estudio, entonces tenemos que reconocer que durante el proceso se dejaron de bordar otros aspectos que tienen relación con este campo de conocimiento en el marco de los programas de formación de profesores/as.

Teniendo en cuenta esto, este estudio plantea importantes retos de orden pedagógico e investigativo que se tendrán que asumir para darle mayor amplitud y desarrollo a lo alcanzado por este trabajo en el marco de las licenciaturas en ciencias sociales, a saber.

En primer lugar, este estudio entre sus objetivos iníciales, se propuso "Establecer y caracterizar las orientaciones y estrategias pedagógicas que proponen los profesores/as en formación y sus maestros/as para fortalecer la educación en derechos humanos en las facultades de educación y en las instituciones escolares." Si bien el amplio sustento empírico que se acopió a lo largo de todo el estudio recoge algunos elementos que podrían ser organizados e interpretados para responder a dicho objetivo, se encontró que las referencias dadas por estudiantes y profesores eran muy generales y no se correspondían propiamente a una reflexión basada en la pedagogía de los DDHH, pues como se encontró y se sustentó en algunos capítulos y en algunas conclusiones generales, no existe en estos programas de licenciatura en ciencias sociales un procesos de evaluación y sistematización que dé cuenta de las referencias pedagógicas que se emplean en la enseñanza de las ciencias sociales, quizás por su ser una categoría transversal que aparece en cualquier momento de la profesionalización y por no existir una propuesta educativa intencionada que conlleve a interrogarse por la especificidad de este tipo de enseñanza.

Teniendo en cuenta esto, se resalta la importancia de que estudios próximos en el marco de la formación de profesores/as en ciencias sociales y otras licenciaturas afines, aborden de manera explícita la pregunta y la reflexión por los referentes pedagógicos y didácticos que se emplean y que se requieren para la enseñanza de los DDHH y, el balance que ha dejado respecto a la enseñanza de dichos atributos, en el sentido que hoy cada vez más se le exige a los profesores/as en formación, ahondar en dicha temática e incorporarla en sus prácticas pedagógicas como parte de sus responsabilidades éticas y políticas en la promoción de derechos entre sus estudiantes y en el fortalecimiento de una cultura de respeto y garantía a los mismos. Recuérdese que esta reflexión ha sido ampliamente trabajada en otros ámbitos educativos, especialmente aquellos que se han desarrollado en experiencias de educación popular (Magendzo, 2005; Bernal & Jiménez, 2011; Sacavino, 2012), dejando importantes

aportes que hoy son usados en las instituciones de escolares y universitarias; ahora es importante develar lo que acontece en las prácticas de formación de profesores/as y mostrarlo como un aporte a la consolidación de las propuestas pedagógicas para EDH.

Muy ligado a ello, este estudio asume como reto la estudios próximos en el marco de la formación de profesores/as en ciencias sociales y otras licenciaturas afines, aborden de manera explícita la pregunta y la reflexión por los referentes pedagógicos y didácticos que se emplean y que se requieren para la enseñanza de los DDHH, lo cual implica una reflexión y un debate sobre la pertinencia de dicha formación y cómo encararla en el contexto de las universidades estatales y de las facultades de educación. Una discusión en ese sentido podría allanar el camino para darle un lugar más definido a la enseñanza de los DDHH en los programas de formación de profesores/as o, quizás, pensar en la creación y promoción de programas de licenciatura que piensen más estratégicamente la formación en DDHH, por ejemplo, el país cuenta con muy pocos programas de licenciatura que se dedique a formar profesores/as en el campo de la ética y la democracia. Qué tal si se piensa en crear un programa de licenciatura en ética, democracia y derechos humanos, o licenciaturas en ciencias sociales con énfasis en DDHH, tal y como lo hizo la UPN en el marco de su Licenciatura en Educación Comunitaria, sin que ello implique abandonar la idea de transversalizar la enseñanza de los DDHH en los diferentes programas de formación de profesores/as.

En cuanto a los retos propiamente investigativos que se desprenden de este estudio se considera pertinente continuar explorando la constitución del sujeto de derechos con profesores/as que se encuentren ejerciendo la enseñanza de las ciencias sociales en instituciones escolares, ONG, instituciones públicas de carácter social, organizaciones comunitarias y movimientos sociales, entre otras, en lo posible con un grupo representativo de profesores/as que participaron de este estudio aun siendo estudiantes, con la intención de establecer relaciones entre las posturas adoptadas respecto a su rol como sujetos de derechos y las prácticas que establecen en sus desempeños profesionales, así como los obstáculos y retos que enfrentan para la promoción, vivencia y defensa de los DDHH en el contexto de sus nuevas relaciones laborales.

Este ejercicio es importante, en el sentido de las denuncias y quejas que comunican los propios egresados cuando exhiben los obstáculos que se presentan, especialmente en las instituciones escolares, para ejercer una pedagogía crítica, abierta a las necesidades de las/os estudiantes y con reconocimiento de su condición como sujetos de derechos. Se trata de rastrear actitudes y capacidades en el fortalecimiento de la cultura de promoción, respeto y defensa de los DDHH, así como las renuncias que se hacen por efecto del control disciplinante que ejerce la escuela a este tipo de iniciativas. Entre las posibles preguntas que se podrían asumir para darle continuidad a este ejercicio investigativo, ya no en la etapa de formación como estudiantes de licenciatura sino en su desempeño como profesionales de la enseñanza de las ciencias sociales, tenemos:

> ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas favorecen y limitan la emergencia de niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos y qué acciones emprenden los profesores/as del área de ciencias sociales para fortalecer o contrarrestar esas acciones?
>
> ¿De qué manera se abordan los contenidos y mecanismos de protección a los DDHH en el área de ciencias sociales en las instituciones educativas oficiales del distrito capital y qué tipo de enfoque pedagógico subyace a estas prácticas pedagógicas?
>
> ¿Cuáles son las herramientas relacionadas con el uso y aplicación de los DDHH que promueven los profesores/as del área de ciencias sociales y los coordinadores/as de convivencia para contrarrestar las prácticas de violencia física y psicológica que se presentan en las instituciones educativas públicas de la ciudad e Bogotá?

Finalmente, los resultados de este estudio, basado en dos experiencias de formación de profesores/as en ciencias sociales en dos universidades estatales de la ciudad de Bogotá, nos convoca a seguir profundizando en la temática con procesos similares relacionados con la formación ético-política a partir de la enseñanza de los DDHH. Se trata de ubicar, por ejemplo, programas similares de formación de profesores/as en universidades privadas o en otros países de la región latinoamericana, en los que se pueda comparar algunas variables, tales como: incorporación de los DDHH en los currículos de formación de profesores en

ciencias sociales; tipos de contenidos que se abordan; enfoques pedagógicos y didácticos que se emplean para la enseñanza de los DDHH; impactos de la enseñanza de los DDHH en la constitución de subjetividades políticas, entre otras . Por lo tanto, se espera que este estudio sea una contribución y se convierta en un referente de apoyo o contraste a estas posibilidades investigativas que se desprenden con los resultados del presente trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

ACNUDH (2004). *La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias.* Nueva York: Naciones Unidas.

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.

Agudelo, E., Castro, H., Delgado, J. (2002). *Lineamientos curriculares Ciencias Sociales.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Agudelo, E. (2014a). *Fundamentos y aspectos generales: Modelo pedagógico para la educación en derechos humanos* (Cartilla 1). Bogotá: Defensoría del Pueblo.

Agudelo, E. (2014a). *Estrategias y herramientas pedagógicas: Modelo pedagógico para la educación en derechos humanos* (Cartilla 2). Bogotá: Defensoría del Pueblo.

Agudelo, E (2014b). *Vivencias, saberes y conflictos. La representación social de los derechos humanos en las prácticas de formación docente*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Aiello, A., Borel, M., Iriarte, L., *et al* (2012). *Extrañar la escuela. Un dispositivo*

pedagógico para la formación docente. Buenos Aires: Lorge Baudino Ediciones.

Aldana, E., Chaparro. L., García, M., *al* (1996). *Colombia: al Filo de la Oportunidad, Tomo I*. Bogotá: Colciencias – Tercer Mundo Editores.

Alonso, L. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". En: Delgado y Gutiérrez (coordinadores). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.

Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P., y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes.*Revista Argentina de Sociología* (11, 19 – 43).
Disponible en: http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a03.pdf (consultado: junio 23 de 2012)

Álvarez, A. (2010). Claves para leer la educación como un derecho humano. En Restrepo, M., Sarmiento, L., Soltonovich, A., *et al*. *Teoría crítica de los derechos humanos* (pp.145-162)Tunja: UPTC – Maestría en Derechos Humanos.

Amaya, G. (1997). La escuela, el maestro y su formación. *En* Amaya, G., Cajiao, F., Toro, J., Arciniegas, M. *La formación de los educadores en Colombia*. Bogotá: IDEP.
Amaya, G., Cajiao, F., Toro, J., Arciniegas, M. (1997*). La formación de los educadores en Colombia.* Bogotá: IDEP.

Archenti, N. (2007) "Estudio de caso/s". En: A. Marradi, Nélida A. & J. Piovani. *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Barcelona: paidós.

Arias, D., Ortega, P., Torres, E. (2015). *Educación y vínculo social: experiencias de maestras presas políticas en una cárcel de mujeres.* Bogotá: Editorial aula de humanidades.

Bernal, M., & Jiménez, C. (2011

Bernstein, B. (1998). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: ediciones Morata.
Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Universidad de los Andes: Grupo Editorial Norma.

Bourdie, P., & Passeron, J. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza.* Barcelona: Laia.

Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana.* Bogotá: FES.

Canales, M., & Peinado, A. (1994). "Grupos de Discusión". En: Delgado y Gutiérrez (coordinadores). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 287- 316).

Madrid: Síntesis.

Candau, V., Paulo, I., Andrade. M. Sacavino, S., et. al. (2013*). Educação em Dereitos Humanos e formação de professores (as).* São Paulo: Cortez Editora.

Cardinaux, N., Clérico, L., Molinari, A., & Ruiz, G. (2005). *De cursos y de formaciones docentes*. Buenas Aires: Facultad de Derecho – UBA.

Castillo, A., Osorio, J. (1997). *Dimensiones educativas de la construcción de ciudadanía.* En Revista Foro No. 32, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Castillo, E. (2002). *Los maestros de ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986 – 1987*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad.* Buenos Aires: Tusquets Editores.

Cerda, H. (1998). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: Editorial el Búho
Corea, C., & Lewkowicz, I. (2010). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* Buenos Aires: paidós.

Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral.* Madrid: Santillana.

Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial*. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI. Madrid: Ediciones Nobel.

Dávila, A. (1995) Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 69 – 83). Madrid: Editorial Síntesis.

Diker, G. & Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Buenos Aires: Paidós.

Defensoría del Pueblo. (2003). *El derecho a la educación en la constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales*. Bogotá: DP.

Defensoría del Pueblo (2005). *¿Qué son los derechos humanos?* Bogotá: DP.

Defensoría del Pueblo, MEN, Programa Presidencial para los Derechos Humanos, Oficina del Alto Comisionado de la Naciones Unidas para Los Derechos Humanos (2010) *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.* Bogotá: Buenos y Creativos.

Fernández, M. (2013). La educación en derechos humanos en la Argentina. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem.

Galvis, L. (2005). *Comprensión de los derechos humanos. Una visión para el siglo XXI.* Bogotá: Ediciones Aurora.

Gallardo, H. (2009). *Derechos humanos como movimiento social.* Bogotá: Ediciones desde abajo.

Gil, F. & Jover, G. (2008). La educación en la ética de los derechos humanos. *En* Hoyos, Guillermo (2008). En *Filosofía de la educación*. (pp. 229 – 249). Madrid: Editorial Trotta.

Gimeno, J. y Pérez, A. (2005). Comprender y transformar la enseñanza, Madrid: Ediciones Morata.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona, Paidós.

Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía.* México: Siglo XXI Editores.

Giroux, H., & Mclaren, P. (2011). *Sociedad, Cultura y Educación.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Gómez, D; Guerra, F; Serna, A. (2009). Ciudad, *Localidad y Escuela: Escenarios para una ciudadanía en derechos*. Bogotá: Personería de Bogotá - Universidad Distrital - IPAZUD.

Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitanos. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación.* Barcelona: Paidós Básica.

Feixa, C. (2010). *Escuela y cultura juvenil: ¿Matrimonio mal avenido o pareja de hecho?* En Revista Educación y Ciudad (18, pp. 7-18). Bogotá: IDEP.

Herrera, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del*

humanismo abstracto. Madrid: Catarata.

Herrera, M. (2001) Formación inicial y profesionalización del magisterio. *En* Sandoval, Sandra (compiladora). *La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios.* (Tomo I) Bogotá, UPN.

Herrera, M; Acevedo, R; Pinilla, A & Díaz, C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - FES.

Herrera, C. (2011). *Gobierno Nacional sobreestima cobertura en educación superior*. En UN Periódico (142, p. 9). Bogotá: Universidad nacional de Colombia – Unimedios.

Hoyos, G. (2000). Formación ética, valores y democracia. *En* Henao, M y Castro, J (Compiladores). *Estados del Arte de la Investigación en educación y Pedagogía en Colombia I* (pp. 139 – 226). Bogotá, ICFES – COLCIENCIAS –S OCOLPE.

Hoyos. G. (2002). Comunicación intercultural para democratizar la democracia. *En VIII Jornadas de Actualización Filosófica. Pluralismo, Tolerancia, Conflicto.* Bogotá: Instituto de Humanidades, Departamento de Filosofía, Universidad de la Sabana.
Hoyos, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación.* Bogotá: Civitas - Magisterio.

Hunt, L (2009). *La invención de los derechos Humanos.* Barcelona: TUSQUETS Editores.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2009). *II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: Desarrollo en el currículo y textos escolares.* San José: IIDD. Disponible en: http://iidh-webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/b011a7cb-1540-49bc-a88d-ee727e77423f.pdf (consultado: junio 20 de 2012)

Jares, X. (1999). *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas.* Madrid: Editorial Popular.

Kornblit, A. (2007). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. Kornblit (Coordinadora) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales* (pp. 15-33). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Editorial GRAO.

Lecher, N. (2002). Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

López, I. (2008). *Educar en derechos humanos: un camino a la paz.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Mclaren, P. (2005). La *vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México, D. F: Siglo XXI.

Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Currículo*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur.* Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Mujica, R. (2000). Estudio para el análisis de experiencias de educación en derechos humanos en Perú. En Cuellar, R. (Ed.). *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*. San José: IIDH.

Mélich, J. (2014). Lo que hace que la educación sea educación y no adoctrinamiento es la respuesta ética. En Revista Debates (68, pp. 24-31). Medellín: Universidad de Antioquia.

Melo, L., Ramos, J. & Hernández, P. (2014)**.** *La educación superior en Colombia: Situación actual y análisis de eficiencia.* Bogotá: Editorial Banco de la República.

Navarro, P. & Díaz, C. (1995) Análisis de contenido. En Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 177-2224). Madrid: Editorial Síntesis.

Nuin, S. (2008). *Dibujando fuera de los márgenes. Movimientos Sociales en América Latina*. Entrevista a Raúl Zibechi. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Papacchini, A. (1998) *Los derechos humanos a través de la historia. En* Revista Colombiana de Psicología (7, 138 – 200). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Pelé, A. (2004). *Una aproximación al concepto de dignidad humana* (1, 9-13). Universidad Carlos III de Madrid.
Disponible en: http://universitas.idhbc.es/n01/01_03pele.pdf (consultado: mayo 23 de 2012)

Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación con Énfasis en Ciencias Sociales: (2000). *Diseño Curricular*. En Revista Conjeturas (5). Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rauber, I. (2006). *Sujetos políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos***.** Santo Domingo: Pasado y Presente XXI.

Ranciére, Jacques (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Restrepo, G. (2003). *Ciencias sociales. Saberes mediadores*. Bogotá: Magisterio.

Restrepo, M. (2010). Los derechos humanos con perspectiva crítica. En Restrepo, M; Sarmiento, L; Soltonovich, A; *et al*. *Teoría crítica de los derechos humanos* (pp.13-36)Tunja: UPTC – Maestría en Derechos Humanos.

Ricoeur, P. (1994). Lo justo. Madrid: Espirit.

Rodríguez, R. (2009) *El maestro en Colombia. Hitos, avatares y paradojas.* Bogotá: UDFJC – IDEP.

Rodríguez, L. (2015). La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación. En Revista Folios (41, pp. 37-50). Bogotá, UPN.

Ruiz, A. (2006). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Torres, & A. Jiménez. *La práctica investigativa en ciencias sociales* (págs. 43-59). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ruiz, A. (2007). *El diálogo que somos.*Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ruiz, A. (2011). *Nación, Moral y Narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Ruiz, A y Prada, M (2012). *La formación de la Subjetividad Política. Propuestas y recursos para el aula.* Buenos Aires: Paidós.

Sacavino, S. (2012*). Democracia y educación en derechos humanos en América Latina.* Bogotá: Ediciones desde abajo.

Sanjurjo, L. (2009). Educar en derechos humanos: un reto para la formación y la profesionalización docente. En J. Caride (coord.). *Los derechos humanos en la cultura y en la educación. Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario – Argentina: HomoSapiens Ediciones.

Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad.* Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

Santos, B. (2005). *Refundación del Estado en América latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Santos, B. (2007), *La Universidaden el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad.* Bolivia: Plural Editores.

Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.*

Buenos Aires: Paidós.

Siede, I. (2013). Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular. Tesis doctoral, Área de Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. (Versión preliminar sujeta a revisión)

Siede, I., Guglielmino, E., Alcain, J., et al. (2015). Formación ética y ciudadana. Vicisitudes de la transformación curricular en la Patagonia Argentina. En Revista Folios (41, pp. 51-68). Bogotá, UPN.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata (Cuarta edición)

Taborga, G. (2008). *Los derechos humanos a través de la historia*. Disponible en: http://apunteslexderecho.wordpress.com/2009/04/15/los-derechos-humanos-a-traves-de-la-historia/ (consultado: mayo 24 de 2012)

Tedesco, J. (2001). Los nuevos desafíos de la formación docente. *En* Sandoval, Osorio (compiladora). *La formación de educadores en Colombia: geografías e imaginarios* (tomo I). Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Torres, A. (1996).*Aprender a investigar en comunidad I*. Bogotá: UNAD - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Torres, A. (1998).*Estrategias y* técnicas *de* investigación cualitativa. Bogotá: UNISUR - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. En Revista Colombiana de Educación (50, pp. 86-103). Bogotá: UPN.

Touraine, A. (1997) *¿Podremos Vivir Juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Vasco, C. (1999). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y didáctica. En M. Díaz & J. Muñoz. *Pedagogía, discurso y poder. Bogotá*: CORPRODIC.

Vélez, G. (2008). *La construcción social del sujeto político femenino. Un enfoque identitario-subjetivo.* México: Universidad Autónoma del Estado de México y Miguel Ángel Porrúa.

Wallersrein, I., et. al. (1999). *Abrir las ciencias sociales*. México, D.F.: Siglo XXI

Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Michigan: Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Zemelman, H. (1992). *La educación en la construcción de sujetos sociales*. *En* LA PIRAGUA: Revista Latinoamericana de Educación y Política (5, pp. 12-18)

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogia e historia*. Bogotá: Anthropos.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., et. al. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., et. al. *Pedagogía y Epistemología* (pp. 21-40). Bogotá: Editorial Magisterio.

REFERENCIAS NORMATIVAS:

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá, 2da Ed. Legis.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1194]. DO: 41.214.

Congreso de Colombia. (8 de noviembre de 2006). *Código de infancia y adolescencia*. [Ley 1098 de 2006]. DO: 46.446.

Congreso de Colombia. (15 de marzo de 2013). *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. [Ley 1620 de 2013]. DO: 48.733.

Presidencia de la República (25 de mayo de 2015). *Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.* [DECRETO 1038 DE 2015].Diario Oficial 49522

Ministerio de Educación Nacional (3 de febrero de 2016). *Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.* [RESOLUCIÓN No. 02041]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356144.html (Consultado el 16 de mayo de 2016]

Congreso de Colombia. (1 de septiembre de 2014). *Cátedra de la Paz* [Ley 1732 de 2014). Disponible en: http://sp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf (Consultado 3 de mayo de 2016)

ANEXOS

Anexo 1.

Objetivos y contenidos relacionados con los DD.HH en los programas académicos de los profesores/as de la LEBECS UPN[56]

CAMPO / AMBIENTE DE FORMACIÓN	ASIGNATURA	OBJETIVOS	EJES Y CONTENIDOS RELACIONADOS DIRECTA O INDIRECTAMENTE CON LOS DD.HH
Disciplinar específico	Colombia, siglo XX (Adolfo León Atehortua)	Examinar los fundamentos históricos elementales del transcurrir colombiano durante la segunda mitad del siglo XX, e introducir los debates en torno a la construcción del Estado-Nación, los conflictos y las violencias en Colombia. Acercarse al conocimiento de los grandes problemas de Colombia durante la segunda mitad del siglo XX y los inicios del siglo XXI.	Proceso histórico de la construcción nacional en Colombia. Entre la regeneración y la hegemonía conservadora. Conflictos y actores en Colombia a lo largo del siglo XX. Elites y sociedad. Régimen político y economía. De la hegemonía conservadora y la revolución en marcha al frente nacional. Movimiento guerrillero y procesos de paz en Colombia. Del 9 de abril a la actualidad. Fuerzas armadas, guerrilla y terrorismo, el fenómeno del narcotráfico y los grupos paramilitares. La situación actual y sus perspectivas
Ético, estético y político	Ciudadanía, democracia y derechos humanos (Jorge Aponte)	Brindar a los y las estudiantes, herramientas teóricas y conceptuales sobre los derechos humanos, la democracia, el poder y la ciudadanía. Involucrar a los y las estudiantes, acerca de los sentidos que tienen hoy la lucha por la Democracia radical en el escenario actual de conflicto y en relación a su rol como docentes. Analizar procesos de constitución de Democracias y movimientos sociales que trabajan por la defensa de los derechos humanos.	Reflexiones sobre la democracia. Historia de los sistemas políticos y de la democracia. Fundamentos conceptuales de la democracia y el poder político. Democracias y nuevas dinámicas políticas. Procesos de resistencia en Latinoamérica. Democracia, derechos humanos y conflicto armado en América Latina.

[56] **Fuente:** Elaboración propia a partir de algunos programas académicos entregados por los profesores/as universitarios entrevistados de la UPN

Electiva abierta para estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales	Educación, escuela y derechos humanos en el contexto latinoamericano: experiencias y nuevos saberes pedagógicos (Douglas Giovany Rodríguez Heredia)	Reflexionar acerca de las relaciones entre escuela, educación y derechos humanos, a partir del acercamiento a experiencias pedagógicas en diversos escenarios, advirtiendo en ello, la constitución de nuevas formas de saber pedagógico.	**Contexto y conceptualización de los Derechos Humanos en América Latina.** Construcción histórica de los Derechos Humanos en América Latina. Debates y concepciones de los Derechos Humanos en el pensamiento latinoamericano. **La educación en Derechos Humanos en el escenario latinoamericano.** Currículo y educación en Derechos Humanos. Pedagogía, emancipación y Educación en Derechos Humanos. **Los movimientos sociales y la educación en Derechos Humanos**. La lucha por la tierra y la educación para los derechos humanos. Las víctimas de la represión política luchan contra la impunidad y por la construcción de nuevas maneras de pensar la educación y los Derechos Humanos. **Escuela y educación en Derechos Humanos en Colombia.** Los Derechos Humanos desde la política pública educativa. Experiencias de educación en Derechos Humanos en la ciudad de Bogotá.

Tabla 6. Objetivos y contenidos relacionados con los DD.HH en los programas académicos de los profesores/as de la LEBECS – UPN**.**

Anexo 2.

Objetivos y contenidos relacionados con los DD.HH en los programas académicos de los profesores/as de la LEBECS – UD[57]

CAMPO / AMBIENTE DE FORMACIÓN	ASIGNATURA	OBJETIVOS	EJES Y CONTENIDOS RELACIONADOS DIRECTA O INDIRECTAMENTE CON LOS DD.HH
Ético – político	Ética ciudadana **(Diana Gómez)**	Abordar la ciudadanía como problema ético. Comprender las dinámicas del mundo social que han problematizado la noción de la ciudadanía. Reflexionar en torno a la forma como se ha construido el mundo público en Colombia	I. Libertad, política y autonomía. II. Emergencia del mundo ciudadano. III. Derechos humanos y ciudadanía. IV. Movimientos sociales y ciudadanía. V. Violencia, guerra y memoria: sobre el reconocimiento y la ciudadanía. VI. Colombia ¿Régimen mafioso – Ética mafiosa?
Pedagógico	Problemas de educación colombiana **(Francisco Guerra)**	Establecer los principales problemas y debates sobre la transnacionalización y globalización de la educación y sus incidencias en las políticas nacionales y locales, así como sus afectaciones al sistema educativo colombiano. Determinar las tendencias de las teorías críticas que abordan el problema de la calidad de la educación y del enfoque de derechos en la educación en Colombia. Cartografiar resistencias y las alternatividades que viene construyéndose desde los movimientos sociales y la movilización social por la	**1. Contexto global, políticas públicas y la educación en Colombia.** - Globalización y educación - Capitalismo cognitivo - Las políticas de la globalización - Políticas educativas en Colombia - Los problemas de la educación colombiana 2. Tendencias del problema de la calidad de la educación y el enfoque de derechos en la educación en Colombia. 3. Las resistencias y alternatividades desde los movimientos sociales y la movilización social por la educación frente a la problemática educativa colombiana.

[57] **Fuente:** Elaboración propia a partir de algunos programas académicos entregados por los profesores/as universitarios entrevistados de la UD FJC

		educación en Colombia.	
Pedagógico	Problemas Didácticos de la enseñanza de las ciencias sociales **(Diego Arias)**	Identificar las variables que inciden en proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales e identificar esta práctica como un hecho educativo y cultural en el contexto socio-histórico contemporáneo. **Específicos**: Ubicar las fuerzas económicas, políticas y culturales que inciden en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en general y en Colombia en particular. Identificar los principales cambios contemporáneos y su relación con la educación y la enseñanza de las ciencias sociales. Perfilar propuestas pedagógicas coherentes con la enseñanza, las problemáticas y los contextos propios de las ciencias sociales.	1. **La escuela y la sociedad como contexto de la pedagogía.** La escuela es una institución social, como tal es un campo cultural en continua relación con el medio social y político. 2. **Pedagogías de las ciencias sociales.** Recorridos, corrientes y perspectivas que han marcado la enseñanza de las ciencias sociales. 3. **Enseñar ciencias sociales en la sociedad contemporánea.** Transformaciones de la sociedad y del sujeto de la actualidad que implican cambios en las condiciones de enseñanza y aprendizaje. 4. **La innovación, lo interdisciplinar.** Tensiones, posibilidades y conflictos que problematizan las dinámicas y las políticas de la pedagogía en las últimas décadas.
Ciclo de investiga-ción	Protesta social urbana y derecho a la ciudad (Bogotá 1990-2010) (Frank Molano)	Indagar la relación entre las dinámicas de la protesta social urbana y los procesos de construcción de ciudad en un contexto en que las políticas urbanas de Bogotá se orientan desde una visión neoliberal que trastoca las relaciones de los habitantes de la ciudad con la institucionalidad estatal y las dinámicas del mercado en la perspectiva de una ciudad de servicios. **Específicos:** Profundizar en el conocimiento epistemológico del derecho a la ciudad ensus conexiones con la protesta social urbana y sus posibilidades investigativas y metodológicas. Conocer y reflexionar en torno a los diferentes enfoques, tendencias, métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales y aplicarlos al desarrollo de la propuesta investigativa.	La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Espacios del capital. Protesta Popular y Conciencia de Clase Tradición, Revuelta y Consciencia de Clase. Algo más que piedra y consignas, agitación social vista de la prensa durante el gobierno de la concentración nacional (1930 - 1934). La formación de los sectores populares urbanos en la historiografía argentina. Una mirada sobre el núcleo. Bogotá, una metrópoli en crisis. Del urbanismo a la planeación en Bogotá (1900-1990) esquema inicial y materiales para pensar la trama de

		Emprender procesos de investigación aplicada, desarrollando el trabajo de campo a aplicando las herramientas de investigación establecidas a partir del proyecto de investigación formulado. Adentrarse en el estudio, reflexión y análisis de los procesos de construcción de ciudad en Bogotá.	un relato.

Tabla 7. Objetivos y contenidos relacionados con los DD.HH en los programas académicos de los profesores/as de la LEBECS – UD**.**

Anexo No. 3

Modelo de entrevista profesores en formación (Estudiantes)

UPN - DOCTORADO INSTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
Énfasis: Educación cultura y desarrollo

Proyecto:
EL LUGAR DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LOS PROFESORES/AS EN FORMACIÓN COMO SUJETOS DE DERECHOS:

Un estudio de caso desde los programas de licenciatura en ciencias sociales de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá

Información general:

Nombre:	
Semestre que cursa y asignaturas que inscribió:	
Membrecía a semilleros o grupos de investigación:	
Membrecía a organizaciones sociales y/o estudiantiles:	
Posible opción de grado y tema	

1. **Contenidos y problemas que orientan el conocimiento y análisis de los derechos humanos y su educación en el proceso de formación del licenciado de ciencias sociales.**

a) ¿Qué tipo de contenidos relacionados con los DDHH y su educación has podido conocer y problematizar en los diferentes espacios académicos que te ofrece la LEBECS (asignatura, electiva, cátedra, semillero de investigación…)?
b) ¿Esos contenidos relacionados con los DDHH y su educación te han proporcionado herramientas (conceptuales, pedagógicas, jurídicas, metodológicas, entre otras) que te sirvan para promover, defender y enseñar los DDHH? En caso afirmativo ¿podrías describir qué tipo de herramientas?
c) ¿Conoces otros escenarios, diferentes a los académicos, que te hayan permitido conocer aspectos de la historia, el contenido y los mecanismos de protección de los DDHH? En caso afirmativo: ¿Cuáles y qué tipo de contenidos?
d) ¿Has tenido la oportunidad de realizar alguna experiencia educativa en DDHH con los aportes que has recibido en la LEBECS y en la Facultad? *En caso afirmativo* ¿Podrías describir esa experiencia?

2. **Relevancia de los DDHH y su educación en el proceso de formación de**

licenciados de ciencias sociales:

a) De acuerdo a lo aportado en la categoría anterior sobre contenidos y problemas que orientan el conocimiento de los DDHH y su educación ¿Cuáles serían los argumentos que te permiten defender, o no, la importancia de la EDH como parte del proceso de formación del licenciado de ciencias sociales?
b) ¿Qué implicaciones tiene para la enseñanza de las ciencias sociales el hecho de que los docentes en formación no conozcan y comprendan los DDHH y las diferentes estrategias para enseñarlos?
c) ¿Cómo te imaginas la enseñanza de las ciencias sociales de un-a docente que en su proceso formativo tuvo la oportunidad de conocer y comprender el significado de los DDHH y la manera de enseñarlos?
d)

3. Expectativas y necesidades de las-os estudiantes sobre la designación de un lugar para EDH en el proceso formativo y en el ejercicio profesional del docente de ciencias sociales.

a) ¿Me podrías contar cómo surge tu interés y motivación por estudiar una carrera para formarte como maestra-o de ciencias sociales?
b) ¿A lo largo de tu proceso formativo en la LEBECS has sentido necesidad de conocer y comprender el significado y la utilidad que tienen los DDHH para la educación? En caso afirmativo ¿Me puede describir en que consistió esa necesidad?
c) ¿De qué manera la licenciatura ha respondido a esas expectativas y necesidades que has tenido acerca del conocimiento de los DDHH y su enseñanza?
d) Si tuvieras la oportunidad de participar en una eventual reforma al plan de estudios de la LEBECS ¿Qué sugerencias concretas harías para fortalecer y mejorar la EDH de las-os licenciados?

4. EDH y constitución del sujeto de derechos

a) ¿Qué significa para ti ser un sujeto de derechos?
b) De acuerdo a ese significado ¿Qué se requiere para ser / para constituirse como un sujeto de derechos?
c) ¿De qué manera el proceso de formación que recibes en la LEBECS te ha ayudadoen tu proceso de constitución como sujeto de derechos?
d) ¿A lo largo de tu proceso formativo en la LEBECS has tenido que acudir al conocimiento de los DDHH para enfrentar alguna situación de vulneración que demande su uso? En caso afirmativo ¿Podrías describir esa situación?
e) ¿Qué obstáculos encuentras en el proceso formativo de la LEBECS que limitan o afectan tu proceso de constitución como sujetos de derechos?
f) ¿Qué tipo de acciones has podido realizar en el marco de tu proceso formativo como docente de ciencias sociales que te permitan asumir un rol y una posición como sujeto de derechos?

5. orientaciones y estrategias pedagógicas para fortalecer la EDH

a) ¿De qué manera se le podría dar un lugar más definido a la EDH en el proceso de formación de docentes de ciencias sociales?

b) ¿La EDH se debe reflejar como una asignatura específica o un eje transversal en el plan de estudios u otra estrategia? ¿Cuál? ¿de qué modo?
c) ¿Qué tipo de contenidos se deben privilegiar para fortalecer la EDH durante el proceso formativo de los licenciados de ciencias sociales?
d) ¿Qué tipo de enfoques y metodologías debería privilegiar la EDH con docentes en formación de ciencias sociales?
e) ¿Cómo te imaginas que se pueden enseñar los DDHH en el contexto de las instituciones educativas en el que te desempeñaras como maestro(a)?

Cierre de la entrevista

Valoración del instrumento

Posibilidades para participar en el grupo de discusión

Anexo No. 4

Modelo de entrevista profesores universitarios

UPN - DOCTORADO INSTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
Énfasis: Educación cultura y desarrollo

Proyecto:
EL LUGAR DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LOS PROFESORES/AS EN FORMACIÓN COMO SUJETOS DE DERECHOS:

Un estudio de caso desde los programas de licenciatura en ciencias sociales de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá

Información general:

Nombre:	
Formación:	
Tiempo de trabajo en la licenciatura y tipo de vinculación:	
Campo(s) de formación en los que se ha desempeñado	
Campo y asignatura(s) en la(s) que se desempeña actualmente	

1. **Contenidos y problemas que orientan el conocimiento y análisis de los derechos humanos en el proceso de formación del licenciado de ciencias sociales.**

Teniendo en cuenta su desempeño como profesor-a de la licenciatura ¿cuáles considera que son los principales contenidos y problemas (explícitos y no explícitos) que orientan el conocimiento y análisis de los DDHH en el proceso de formación de los-as licenciados de ciencias sociales?

¿En las asignaturas que usted se desempeña como profesor-a, desde que lugares o referentes aborda el estudio y comprensión de esos contenidos y problemas relacionados con los DDHH?

¿Esos contenidos y problemas hacen parte de su programa académico o son temas que llegan a las clases por efecto de la coyuntura política, de los intereses de las-os estudiantes, entre otros? ¿Quisiera referirse a ello narrando ejemplos o situaciones puntuales de clase?

¿Sabe usted de otros escenarios de la carrera que se encarguen de asumir y desarrollar contenidos y problemas relacionados con los DDHH? En caso afirmativo: Cuáles y qué tipo de contenidos / problemas

2. **Relevancia de los DDHH en el proceso de formación de licenciados de ciencias sociales:**

¿En qué se afecta el proceso formativo de los-as licenciados-as de ciencias sociales cuando a lo largo de sus estudios tiene la posibilidad de conocer y comprender los DDHH?

¿Cómo se imagina la enseñanza de las ciencias sociales de una-a docente que en su proceso formativo conoció y comprendió el significado de los DDHH?

3. **Expectativas y necesidades de las-os estudiantes sobre formación en DDHH y ejercicio profesional de la docencia.**

¿Qué tipo de expectativas y necesidades ha descubierto usted que tengan sus estudiantes acerca del conocimiento y uso de los DDHH para el desarrollo de su profesión como docentes de ciencias sociales?

¿Cómo responde el proyecto curricular y usted en particular a esas necesidades y expectativas de sus estudiantes?

¿Qué posibilidades de apertura tiene el proyecto curricular de ciencias sociales para reconocer y hacer visibles otros modos de formación en DDHH que pueden darse más allá de lo planificado?

4. **EDH y constitución del sujeto de derechos.**

A partir de su experiencia como docente de ciencias sociales, y teniendo en cuenta la interacción cotidiana con sus estudiantes ¿Cuáles considera son las herramientas que ellos-as adquieren en su proceso formativo para el ejercicio de una ciudadanía y una docencia crítica y transformadora como sujetos políticos, como sujetos de derechos?

¿Cuál o cuáles cree que son los usos que hacen las-os estudiantes de esas herramientas durante su proceso formativo?

¿Es posible narrar algunos acontecimientos de las-os estudiantes de ciencias sociales en los cuales usted considera que ejercen un tipo de acción que los proyecta como sujetos políticos y de derechos? ¿Qué opinión les merecen esas acciones?

¿De qué manera los problemas, contenidos, reflexiones y debates que se dan en componente formativo y en la(s) asignatura(s) que tiene bajo su responsabilidad, contribuye al fortalecimiento del/la estudiante como un sujeto político y de derechos?

¿Teniendo en cuenta su respuesta anterior, es posible afirmar que la licenciatura proporciona las condiciones para que se den procesos de EDH? Si – No ¿Por qué?

¿Qué obstáculos encuentra en el proceso formativo de las-os estudiantes de ciencias sociales que limitan o afectan su proceso de constitución como sujetos de derechos?

5. orientaciones y estrategias pedagógicas para fortalecer la EDH

¿De acuerdo a su experiencia como docente considera importante y necesario darle un lugar específico a la EDH en el plan de estudios de la licenciatura de ciencias sociales?

Si la respuesta es afirmativa: ¿La EDH se debe reflejar como una asignatura específica o un eje transversal en el plan de estudios u otra estrategia? ¿Cuál?

Si la respuesta es negativa: ¿Por qué no lo considera importante y necesario?

¿Qué tipo de problemas y qué tipo de asuntos se deben privilegiar para fortalecer la EDH en la licenciatura de ciencias sociales?

¿Qué tipo de metodologías debería privilegiar la EDH con docentes en formación de ciencias sociales?

¿En qué referentes (enfoques, escuelas, tendencias) pedagógicos puede apoyarse la EDH para un licenciado de ciencias sociales?

6. Cierre de la entrevista

Valoración del instrumento

Posibilidades para participar en el grupo de discusión

Anexo No. 5

Modelo grupo de discusión profesores en formación (estudiantes)

UPN - DOCTORADO INSTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
Énfasis: Educación cultura y desarrollo

Proyecto:
EL LUGAR DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LOS PROFESORES/AS EN FORMACIÓN COMO SUJETOS DE DERECHOS:

Un estudio de caso desde los programas de licenciatura en ciencias sociales de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá

Información general:

Nombre de las-os participantes	Semestre que cursa actualmente

El grupo de discusión se puede considerar con una especie de entrevista colectiva, **el cual busca profundizar y problematizar algunos vacíos de la entrevista a profundidad,** así como enmarcar la discusión en preguntas – problemas estratégicos que son importantes para identificar aspectos relevantes de una investigación.

Según Latorre (2007, p, 76) El grupo de discusión es particularmente apropiado cuando la finalidad de la investigación es describir las percepciones de las personas sobre una situación, un programa o un acontecimiento. **Su objetivo-meta es obtener información exhaustiva sobre las necesidades, intereses, posturas y preocupaciones de un determinado grupo social.**

Fases o momentos del grupo de discusión:

1. **Fase introductoria**

- ✓ Saludo y explicación del instrumento (qué buscamos y cuál es el propósito).
- ✓ Presentación de los participantes.
- ✓ Criterios de funcionamiento: participar en las discusiones con argumentos, escuchar y entender lo que los demás aportan, controvertir pidiendo la palabra, entre otros.

2. **Fase de reflexión y discusión:**

Relevancia de los DDHH y su educación en el proceso de formación de licenciados de ciencias sociales:

De acuerdo a la información que se obtuvo en las entrevistas a docentes y estudiantes de las licenciaturas de ciencias sociales de la UPN y la UD, se encuentra que existe un consenso acerca de la importancia que representa para la formación del docente de ciencias sociales la educación en derechos humanos, es decir, los DDHH aparecen como un contenido ético-político que es importante en el proceso formativo. Sin embargo, al momento de revisar los planes de estudio que orientan la formación de licenciados en esta área: objetivos, campos/ambientes de formación y asignaturas, se encuentra que los DDHH son un contenido poco notable en el currículo explícito, lo cual explicaría en parte los vacíos en el conocimiento y en el uso cotidiano de los de los DDHH por parte de las-os estudiantes.

¿Esa indeterminación de la EDH en el currículo explicito de los licenciados de ciencias sociales representaría algún tipo de dificultad en el proceso de formación o, por el contrario, no es un eje de formación que incida notablemente en el desempeño profesional de los profesores de ciencias sociales?

EDH y constitución del sujeto de derechos

Como bien se afirma, la educación es por naturaleza política y el/la maestro-a un sujeto político. Si aceptamos esta afirmación bien podríamos discutir por qué nuestros egresados al momento de enfrentarse al ejercicio de la docencia en las instituciones educativas, especialmente las de carácter formal, manifiestan una serie de vacíos en su formación y en las dinámicas institucionales que en muchos casos les impide ejercer una docencia crítica y alternativa que los posicione como sujetos políticos y de derechos ante prácticas educativas autoritarias y descontextualizadas.

¿**Podríamos discutir ahora sobre los alcances y logros y, al tiempo, sobre las limitaciones y dificultades que enfrenta el proceso de formación de licenciados en Ciencias Sociales, justamente, en la formación del sujeto de derecho, del sujeto político?**

Estrategias Pedagógicas para fortalecer la EDH en el proceso de formación de licenciados de ciencias sociales

La capacidad de imputación (Ricoeur, 1994), la irreverencia social (Touraine, 1997), la capacidad de ponerse en los zapatos del otro (Magendzo, 2005) y la resistencia a la dominación (Touraine, 1996), entre otras denominaciones, son algunas de las características que éstos autores le asignan al proceso de constitución como sujetos políticos. Además, autores como Magendzo (2005), Sacavino (2012) nos recuerdan que el objetivo fundamental de la EDH es la formación del sujeto de derechos.

Si asumimos lo anterior como algunos rasgos que expresan la personalidad del sujeto de derechos y el papel que juegan en dicho proceso la EDH, me gustaría discutir con ustedes:

¿Cuáles consideran son las estrategias pedagógicas más pertinentes que podría adoptar la EDH para fortalecer la formación de las-os licenciados de ciencias sociales como sujetos políticos y de derechos?

3. **Fase de cierre:**

- ✓ Agradecimientos por sus aportes al desarrollo de la investigación
- ✓ Al final evidenciar en lo posible tensiones, diferencias, conclusiones que se hayan podido dar
- ✓ Indagar si tiene alguna duda o inquietud
- ✓ Preguntarles cómo se sintieron y si tienen alguna sugerencia.
- ✓ Recordarle que el manejo de la información es confidencial

Anexo No. 6

Modelo grupo de discusión profesores universitarios

UPN - DOCTORADO INSTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
Énfasis: Educación cultura y desarrollo

Proyecto:
EL LUGAR DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LOS PROFESORES/AS EN FORMACIÓN COMO SUJETOS DE DERECHOS:

Un estudio de caso desde los programas de licenciatura en ciencias sociales de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá

1. **Información general:**

Nombre de las-os participantes	**Campo / ambiente de formación en que trabaja**

El grupo de discusión se puede considerar con una especie de entrevista colectiva, **el cual busca profundizar y problematizar algunos vacíos de la entrevista a profundidad,** así como enmarcar la discusión en preguntas – problemas estratégicos que son importantes para identificar aspectos relevantes de una investigación.

Según Latorre (2007, p, 76) El grupo de discusión es particularmente apropiado cuando la finalidad de la investigación es describir las percepciones de las personas sobre una situación, un programa o un acontecimiento. **Su objetivo-meta es obtener información exhaustiva sobre las necesidades, intereses, posturas y preocupaciones de un determinado grupo social.**

2. **Fases o momentos del grupo de discusión:**

Fase introductoria

- ✓ Saludo y explicación del instrumento (qué buscamos y cuál es el propósito).
- ✓ Presentación de los participantes.

- ✓ Criterios de funcionamiento: participar en las discusiones con argumentos, escuchar y entender lo que los demás aportan, controvertir pidiendo la palabra, entre otros.

Fase de reflexión y discusión:

Relevancia de los DDHH y su educación en el proceso de formación de licenciados de ciencias sociales:

De acuerdo a la información que se obtuvo en las entrevistas a docentes de las licenciaturas de ciencias sociales de la UPN y la UD, se encuentra que existe un consenso acerca de la importancia que representa para la formación del docente de ciencias sociales la educación en derechos humanos, es decir, los DDHH aparecen como un contenido ético-político que es importante en el proceso formativo. Sin embargo, al momento de revisar los planes de estudio que orientan la formación de licenciados en esta área: objetivos, campos/ambientes de formación y asignaturas, se encuentra que los DDHH son un contenido poco notable en el currículo explícito, lo cual explicaría en parte los vacíos en el conocimiento y en el uso cotidiano de los de los DDHH por parte de las-os estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior **¿consideran ustedes pertinente adelantar procesos de reforma curricular a los programas de formación de licenciados en ciencias sociales para darle un lugar más definido y relevante a la EDH?**

EDH y constitución del sujeto de derechos

Como bien se afirma, la educación es por naturaleza política y el/la maestro-a un sujeto político. Si aceptamos esta afirmación bien podríamos discutir por qué nuestros egresados al momento de enfrentarse al ejercicio de la docencia en las instituciones educativas, especialmente las de carácter formal, manifiestan una serie de vacíos en su formación y en las dinámicas institucionales que en muchos casos les impide ejercer una docencia crítica y alternativa que los posicione como sujetos políticos y de derechos ante prácticas educativas autoritarias y descontextualizadas.

Teniendo en cuenta lo anterior **¿Cuáles serían a su juicio las principales dificultades que enfrenta el proceso de formación de licenciados en ciencias sociales para contribuir a la constitución de un sujeto político y de derechos y cuáles son mayores desarrollos?**

Estrategias Pedagógicas para fortalecer la EDH en el proceso de formación de licenciados de ciencias sociales

La capacidad de imputación (Ricoeur, 1994), la irreverencia social (Touraine, 1997), la capacidad de ponerse en los zapatos del otro (Magendzo, 2005) y la resistencia a la dominación (Touraine, 1996), entre otras denominaciones, son algunas de las características que éstos autores le asignan al proceso de constitución como sujetos políticos. Además, autores como Magendzo (2005), Saca vino (2012) nos recuerdan que el objetivo fundamental de la EDH es la formación del sujeto de derechos.

Si asumimos lo anterior como algunos rasgos que expresan la personalidad del sujeto de derechos y el papel que juegan en dicho proceso la EDH

¿Cuáles consideran ustedes son las estrategias pedagógicas más pertinentes que podría adoptar la EDH para fortalecer la formación de las-os licenciados de ciencias sociales como sujetos políticos y de derechos?

3. **Fase de cierre:**

- ✓ Agradecimientos por sus aportes al desarrollo de la investigación
- ✓ Al final evidenciar en lo posible tensiones, diferencias, conclusiones que se hayan podido dar
- ✓ Indagar si tiene alguna duda o inquietud
- ✓ Preguntarles cómo se sintieron y si tienen alguna sugerencia.
- ✓ Recordarle que el manejo de la información es confidencial