

La educación en derechos humanos en la formación docente inicial.

Reflexiones e inquietudes a partir de la práctica.

Paula Topasso¹

Resumen

El trabajo busca compartir reflexiones acerca de la experiencia de formación docente inicial desarrollada principalmente en el marco de la asignatura “Ética, DDHH y construcción de la Ciudadanía en el nivel primario” que dicto desde el año 2012. Esta asignatura corresponde al campo de la Formación Específica del Profesorado de Educación Primaria en la CABA. La materia se propone brindar a las/os futuras/os docentes herramientas para la enseñanza del área transversal “Formación ética y ciudadana” vigente en el diseño curricular de nivel primario.

Si bien el foco estará en esta asignatura, las reflexiones que aquí se comparten no pueden desligarse de otras experiencias docentes en educación en humanos en diversas instituciones y en particular, de la formación y práctica lograda a partir de mi participación en la secretaría de educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.

En el trabajo se desarrollarán y analizarán críticamente los fundamentos metodológicos y algunas decisiones pedagógicas asumidas a lo largo de los años. Por otro lado, resulta pertinente incluir reflexiones a partir del saber construido en esta práctica, en particular, desde las voces los y las estudiantes.

Para finalizar, se recuperarán algunas tensiones e incomodidades identificadas a lo largo de la reflexión sobre esta práctica. Tanto a nivel del proceso formativo como aquellas derivadas del contexto político neoliberal que dio lugar a la creación por ley de la universidad jurisdiccional “UNICABA” (2018) que amenaza la continuidad de los institutos de formación docente.

¹ Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Mg en DDHH (UNLA). Secretaria de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Docente en Escuela Normal Superior N°4 y N°1, CABA. - profpaulatopasso@gmail.com

La educación en derechos humanos en la formación docente inicial. Reflexiones e inquietudes a partir de la práctica.

Prescripciones y definiciones curriculares

La asignatura Ética, Derechos Humanos y Construcción de Ciudadanía se ubica en el campo de la Formación específica dentro del Diseño Curricular del Profesorado en Educación Primaria de la CABA. El campo de formación específica debe aportar a los/as futuros/as docentes una visión interpretativa y conceptual del fenómeno educativo.

Esta asignatura en particular responde a las necesidades formativa de los/as futuros/as docentes vinculadas a la enseñanza de contenidos del área formación ética y ciudadana perteneciente al segundo ciclo de la educación de nivel primario para niños/as e incluida en el área “conocimiento del mundo” del primer ciclo.

Se interpela a los y las docentes en tanto sujetos de derecho críticos y reflexivos en la toma de decisiones, evaluación y transformación de su práctica bajo la guía de principios compartidos. Estos principios encuentran su marco en los fundamentos de los Derechos Humanos, como conquista de la humanidad.

Tanto la propuesta de cátedra como el diseño curricular asumen la ciudadanía como una construcción histórica y social que no está exenta de conflictos, dilemas y problemáticas, producto de las desigualdades, prejuicios e intereses opuestos existentes en nuestra sociedad. Para profundizar la democratización real, se requiere de una ciudadanía comprometida que conozca sus derechos, los exija frente al Estado y contribuya a su efectividad, a la vez que asuma el respeto por los otros/as y pertenencia a una comunidad de “iguales”. Los y las docentes tienen aquí una tarea indelegable. En primer lugar, en tanto sujetos de derecho. En segundo lugar, como agentes estatales de un espacio público como lo es la institución escolar y formadores de niños, jóvenes y adultos que se encuentra en ejercicio de su derecho humano y social a la educación.

La propuesta de cátedra específicamente asume a la educación desde un enfoque de derechos humanos, con este enfoque se abarca tanto el derecho a la educación, la enseñanza de los derechos humanos y los derechos humanos en la educación. Esta última frase remite a la vida cotidiana de las escuelas, a los vínculos entre los distintos

actores de la comunidad educativa (hacia dentro y fuera de la institución) y a la organización del sistema educativo. Esta visión integral de la noción de la educación como derecho humano, pretende contribuir a la asunción de una práctica crítica y reflexiva en el análisis de los contenidos, de los modos de enseñanza y de evaluación y conduce a interrogar la cultura de las instituciones, la práctica docente, la forma de toma de decisiones, los modos de participar y de relacionarse y los modos de reproducción de las desigualdades.

La asignatura se orienta así a contribuir, junto con otras instancias de formación, a la desnaturalización del carácter apolítico de la función pedagógica, en consonancia con la propuesta del Diseño Curricular que indica que los/as docentes deben ser capaces de promover en sí mismos, en los niños/as, colegas y otros actores de la comunidad educativa la explicitación de las razones que se dan para la acción, el análisis de los argumentos, la indagación de los supuestos en que se fundan, y favorecer así la toma de posición informada y fundamentada frente a los problemas y dilemas que se generan en la convivencia democrática.

Con una dedicación horaria de 6 horas cátedra semanales y de duración cuatrimestre, la materia tiene como objetivos favorecer el reconocimiento del marco de los derechos humanos en tanto principios éticos universales y la importancia de su respeto y vigencia en la vida pública y personal; posibilitar la identificación de situaciones de enseñanza y situaciones institucionales en las que se ponen en juego los derechos humanos, asumirlos como marco de la práctica docente y como criterio de análisis de los contenidos y recursos, posibilitar una argumentación fundada sobre la diversidad en todas sus expresiones y la igualdad humana como postulado ético básico para el ejercicio responsable de la libertad, reflexionar críticamente sobre las normas y valores sociales, sus fundamentos y las posibilidades y acciones para su transformación, reflexionar sobre los conflictos éticos de nuestra sociedad y nuestra tarea, profundizar la capacidad de expresar y fundar los principios que orientan nuestra práctica pedagógica; reconocer la potencialidad de la escuela como espacio público y democrático para el ejercicio del derecho humano y social a la educación y la función docente en este contexto y proveer herramientas para el diseño de propuestas de enseñanza del área.

Los contenidos se organizan en cuatro ejes: Derechos Humanos como enfoque, contenido y práctica; La tarea de enseñar como praxis ético política; La participación democrática; La enseñanza de temas de ética, ciudadanía y derechos humanos.

La propuesta de cursada se organiza en dos etapas. En la primera se abordan los contenidos principales de los dos primeros ejes, vivenciando propuestas didácticas específicas adaptadas para el grupo, articulando contenidos conceptuales y desarrollos teóricos con experiencias y relatos de prácticas educativas. En la segunda etapa, se abordan distintos temas de enseñanza a través de la vivencia, análisis y diseño de parte de los/as estudiantes de propuestas didácticas. En cada cuatrimestre se contemplan adecuaciones en función de las necesidades de aprendizaje del grupo y carácter de actualidad de los contenidos del área.

La cátedra en particular define incluir instancias de taller, actividades en pequeños grupos, momentos de exposición dialogada y debate dentro del contexto del aula.

Se proponen diversas actividades, individuales y colectivas: Intercambio de reflexiones, experiencias, conocimientos e intereses sobre los contenidos de la materia.; Actividades lúdicas; Lectura y análisis de normativas, documentos curriculares, aportes de la filosofía, sociología, ciencia política y pedagogía; análisis de casos reales o hipotéticos, a través de relatos de prácticas docentes y material audiovisual; salidas didácticas a sitios de Memoria; acercamiento a organizaciones e instituciones defensoras de derechos de niños, niñas y adolescentes y de derechos humanos en general; análisis de estrategias vivenciadas en clase y diseño colectivo de propuestas didácticas.

Algunos consensos y supuestos iniciales

Al momento de tomar decisiones didácticas hay un principio básico, que aunque parezca indudable, diferentes autores insisten en remarcarlo. Podríamos formularlo como *coherencia pedagógica* y asume que es necesario garantizar el respeto y ejercicio de los derechos en el espacio de la enseñanza. Acordaremos en que se trata de un principio básico para cualquier propuesta de enseñanza, pero en las prácticas que aquí abordamos, la evidencia de su incumplimiento se vuelve inmediata.

P. Freire entiende a la coherencia como una virtud indispensable. La menciona en diversas oportunidades durante su última publicación- *Pedagogía de la Autonomía*- al señalar que enseñar no solo exige la “corporificación de las palabras por el ejemplo” sino también el “bueno juicio” de disminuir la distancia entre el discurso y la práctica: “¿Cómo puedo yo, en verdad, continuar hablando del respeto a la dignidad del educando si lo trato con ironía, si lo discrimino, si lo inhibo con arrogancia? ¿Cómo puedo continuar hablando de mi respeto al educando si el testimonio que le doy es de irresponsabilidad, el de quien no cumple con su deber, el de quien no se prepara u organiza para su práctica, el de quien no lucha por sus derechos ni protesta contra las injusticias?” (2003:64).

Luego aclara sobre los y las docentes: “si no se puede esperar [...] que sean santos o ángeles, se puede y debe exigir de ellos seriedad y rectitud” (2003:64). Vaya demanda a la práctica docente. Sin cuestionar que son virtudes deseables, ¿qué nos permite suponer que el cuerpo docente pueda asumir exigencias mayores que el resto de la ciudadanía?

Carlos Cullen afirma que la coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace es un contenido a enseñar mediante la autoreflexión y la autoevaluación. Un punto de partida es el análisis de los numerosos ejemplos de incoherencia que tenemos al alcance de la mano en nuestros contextos.

La *construcción de un clima democrático* es parte de la repuesta a “cómo se debe enseñar ética y ciudadanía” para C. Cullen (2004) y podemos asumirlo con un segundo principio o acuerdo en los fundamentos metodológicos de la educación en derechos humanos. Las normas que regulan los espacios educativos deben ser claras y racionalmente fundamentadas. La participación de los diferentes protagonistas en la construcción y en la discusión argumentativa de estas normas es un aspecto clave. En la CABA, en el nivel superior de formación docente existen órganos de gobierno democráticos, elegidos por el voto directo de los y las integrantes de los diferentes claustros. Esta posibilidad de participación, sin embargo, para muchos estudiantes y docentes es novedosa comparada con su experiencia en otros niveles escolares. ¿Qué posibilidades adquiere la construcción de un clima democrático cuando no se promueve la participación real en la toma de decisiones?

Recuperado el orden constitucional en Argentina a partir de 1983, se realizaron diagnósticos sobre las características del sistema educativo, y en particular se resaltó el

autoritarismo vinculado al carácter represivo del gobierno de facto: “[...] el aspecto más general en el que la escuela manifiesta hoy la violación de los derechos humanos a que fue sometida como resultado de las políticas de la dictadura, es el clima autoritario, represivo, a crítico y no-creativo instaurado en su ámbito; la represión abierta se internalizó y la institución escolar misma adoptó las formas antieducativas del autoritarismo.” (APDH, 1985:10).

La revisión de las regulaciones disciplinarias, la recuperación de órganos de gobierno en el nivel superior y la incorporación efectiva de los Derechos Humanos y la reflexión sobre la historia reciente como contenido son parte de las modificaciones impulsadas desde los 80, llevadas adelante de forma dispar, no inmediatas y atravesadas por las reformas neoliberales en educación durante períodos democráticos.

Un tercer acuerdo consiste en la *no reducción de los ddhh a un contenido disciplinar* en el marco de una asignatura. Si bien en la década de los 80 se advertía la necesidad de “Creación de un saber sobre los Derechos Humanos” (APDH, 1985), se señalaba que “el abordaje de los problemas que plantea el respeto y la vigencia de los Derechos Humanos no debe restringirse, de ninguna manera, al dictado de una materia específica, ni a la charla moralizante. El respeto o el olvido, el amor o la indiferencia por los Derechos Humanos se aprenden a través y según las vivencias [...]” (1985:9) Se ha afirmado que los DDHH son una materia sino “la” materia de la Educación. (APDH:2015)

Desde los diseños curriculares se resuelve este principio sin negar la especificidad de disciplinar del área denominada formación ética y ciudadana. Se concibe a los contenidos como transversales: atraviesan diferentes áreas de contenidos escolares, atraviesan diferentes grados, años, ciclos y niveles, atraviesan espacios diversos en la institución e interpelan a las diferentes personas adultas – en la educación de la infancia- como agentes educadores responsables. Pero a la vez, señalan Gutman y Siede: “De alguna forma, los contenidos llamados ‘transversales’ son aquellos que ‘se cruzan’ en el camino de la escuela y la ponen en un aprieto; son algunos de los desafíos que la escuela toma ocasionalmente o irregularmente o con compromiso inestable; son problemáticas a las que la escuela ha intentado cerrarle las puertas, pero entran por la ventana; son un árbol caído en medio del camino, que supone la decisión de saltarlos, desviarse, detener la marcha o levantar el tronco”. (1995:14)

Un cuarto punto de acuerdo refiere a la *asunción de la condición política del educador/a*. Hay acuerdo en que quien educa no debe adoctrinar a los/as educandos (en el caso de que fuera posible). Un profesor progresista, en términos de Paulo Freire, no podría hacerlo sin volverse autoritario. Se enuncia que el docente no debe imponer su punto de vista, esperar que sus estudiantes asuman su posicionamiento y actúen a su imagen y semejanza. Esta “neutralidad beligerante” o aún más polémica quizás “apariencia de neutralidad” que C. Cullen toma de Trilla, no implica que los/as docentes sean indiferentes frente a los valores y normas, que no asuman opciones y las muestren. Aunque a simple vista resuene contradictoria, no consideramos que se oponga con la “imposibilidad de ser neutral” postulada por P. Freire. Ambos autores problematizan qué es deseable que las educadoras hagamos con nuestros posicionamientos sobre temas que atraviesan la materia: cómo y cuándo es posible integrarlos a una propuesta pedagógica, de qué forma no obturar con ellos procesos de razonamiento, problematizaciones y decisiones autónomas de los/as estudiantes. Sin embargo hay situaciones en las que no es posible asumir “aparente neutralidad” y ello parece estar implícito en las propuestas de los/as diferentes autores. La discriminación, los crímenes de lesa humanidad a lo largo de la historia, violaciones de derechos humanos que nos sorprenden durante la cursada, como la desaparición de Santiago Maldonado, el asesinato de Rafael Nahuel o del niño de 12 años Facundo Ferreira en manos de las fuerzas de seguridad, los femicidios, el secuestro de niñas y jóvenes, de nuestros barrios y escuelas por parte de las redes de trata, el abuso sexual infantil, los embates a la educación pública, la profundización de la desigualdad, entre otras. Laura Santillán (2007) interpela a revisar los usos de la diversidad y la desigualdad, cuestionando su carácter natural: “desnaturalizar la desigualdad conlleva no solo neutralizar la adjudicación exclusiva de la responsabilidad que recae sobre los individuos (de hechos que, en realidad, son históricos y relacionales, como la privación económica), sino poner límites a los relativismos, es decir, a los postulados ingenuos sobre la pluralidad.” (Santillán, 2007: 153)

Sería ficticio o más bien, grave, pretender neutralidad beligerante para el rol docente en la totalidad de las situaciones. Sus límites y posibilidades didácticas requieren una evaluación permanente. La pregunta pedagógica que se habilita frente a aquellas injusticias es quizás cómo brindar herramientas para el análisis de la realidad social

desde un enfoque de derechos humanos que nos interpele a cada uno/a como constructores/as de esa realidad y no meros espectadores.

Así damos lugar al último acuerdo (solo a los fines de esta reflexión). Podríamos formularlo como *“la realidad como referente necesario”* siguiendo el planteo del Proyecto de Educación por los DDHH (APDH, 1985). La “realidad” se entiende en varios sentidos: las historias de vida y aprendizaje que cada estudiante porta como puntos de partida; fenómenos sociales, económicos, políticos y educativos -en particular- como objeto de problematización; la situación de enseñanza y de aprendizaje que se está transitando como objeto de reflexión; la realidad social y la futura práctica profesional docente como horizonte de acción y transformación. Hemos dicho que este principio no significa acotar el estudio al análisis del propio contexto, también implica descubrir y aprender realidades lejanas o cercanas pero desconocidas. Tampoco se limita a la descripción de hechos ni al relato anecdótico, pero sí es fundamental contemplar tiempos y espacios para la identificación, descripción y relatos. (Ministerio de Educación, 2013)

Encontramos al menos dos propuestas metodológicas consistentes a estos acuerdos,

Por un lado, se advierte que no puede restringirse el abordaje de los problemas que plantea el respeto y la vigencia de los derechos humanos al dictado de una materia ni a la charla moralizante, se aprende a través y según la vivencia de las personas en los distintos ámbitos. Desde el retorno al orden constitucional en Argentina en particular, se evidenció la preocupación por garantizar la acción y la participación en el ámbito educativo y en el propio proceso de aprendizaje. Es así que se opta por la metodología de taller, donde se aprende produciendo y se produce aprendiendo, tomando como referencia la propuesta inicial de E. Pichon Riviere, adaptada a la enseñanza de derechos humanos, la secretaria de educación de APDH sostiene: “En el taller se des-solemnizan las relaciones entre los “portadores - de - saber” y los que, supuestamente, “nada-saben-de-nada”, se estrechan lazos entre las palabras y la vida social y se desarrollan las propias posibilidades dentro de un ámbito humano comunitario. Todo ello se vuelve posible a partir de la conciencia de los derechos humanos, que se vivencian en el marco del taller.” (APDH, 1989).

Por su parte, I. Siede refiere a diferentes “métodos de educación en valores” según cuáles sean los objetivos que se persiguen: lograr una conducta específica, generar una

emoción identitaria, arribar a un conocimiento declarativo de las normas, construir prácticas sociales complejas. Mientras que para los primeros se requieren premios y castigos, ritos de identificación o adoctrinamiento, para el último objetivo la estrategia pertinente, señala el autor, “es poner al sujeto en situación, para que aprenda a decidir por sí mismo, dando cuenta de sus elecciones e incorporando argumentativamente las razones de otros sujetos involucrados. Este enfoque situacional alude tanto a experiencias de participación en la gestión institucional como a instancias de toma de posición hipotética en actividades de enseñanza.” (2005: 7). Más adelante plasmará este enfoque para la enseñanza del área de formación ética y ciudadana. Optando por una estructura de problematización- conceptualización (en lugar de la explicación- aplicación), que entiende al conflicto, la distancia entre normativa y realidad, la contradicción teoría y práctica como oportunidad para pensar (Siede: 2007).

Voces de los y las estudiantes

¿Qué piensan los y las estudiantes de la propuesta de formación de la materia Ética, derechos humanos y construcción de la ciudadanía?

En la segunda etapa de la materia se van incorporando espacios explícitos de reflexión sobre lo vivenciado, y se finaliza plasmando en una ficha de autoevaluación y luego en el intercambio colectivo sobre la propuesta de cursada en general. Aunque se busquen momentos diferenciados, sabemos que puede estar teñido por el proceso de evaluación que el plan de estudios requiere para aprobar la materia. Dicho esto, ciertas reiteraciones a lo largo de los cuatrimestres y años, tanto en esta asignatura como en otras similares, así como en talleres de formación docente desligados de la acreditación, nos permite arribar a algunas valoraciones recurrentes. Por las tensiones que atravesamos vinculadas a nuestras propias condiciones de trabajo y reflexión, lejos están estas valoraciones de ser generalizables y tomar aportes que una sistematización más rigurosa podría enriquecer.

Existe una valoración del vínculo con la práctica y del conocimiento de los relatos de experiencias de otros/as educadores. En esta selección se priorizan experiencias de educación desarrolladas en Argentina, como la experiencia de Luis Iglesias, y otras más cercanas y contemporáneas. Entre estas últimas advierto que particularmente sorprende la inclusión de experiencias de nivel primario destinadas a jóvenes y adultos, nivel que

desconocen como ámbito laboral futuro y que permite abordar integralmente la noción de educación como derecho a lo largo de toda la vida.

Varios/as estudiantes resaltan el conocimiento de los derechos, las lecturas críticas de tratados y declaraciones que forman parte de la Constitución Nacional, donde además se reconocen dificultades por el lenguaje jurídico.

En gran medida también incluyen en sus evaluaciones las propuestas lúdicas, situaciones simuladas, juegos de rol, juegos cooperativos. Muchas veces nombrados como “juegos”, como espacios de reflexión a partir de una instancia más desestructurada, aunque implique poner el cuerpo.

La salida del aula es prácticamente unánime en su mención. Varios/as estudiantes destacan el aprendizaje devenido a partir del acercamiento a una institución u organismo de defensa de derechos (como pueden ser las defensorías zonales del sistema de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes en la CABA). Me atrevería a decir que todos/as señalan como hito la visita a un sitio de memoria. Las emociones que despierta esta vivencia son variadas, personales, dolorosas, de impotencia, de gran impacto por el desconocimiento o la posibilidad de saber más.

Nos dice Abril Maciel: “Particularmente me sucede que siento que me involucro más con las cosas cuando debo ir a ellas. En estos casos, las visitas a los sitios me situaron en otra perspectiva, donde sentí que aprendí más del tema porque me encontraba en el lugar de los hechos.”

Se realiza esta visita además, a sabiendas que no será una propuesta que replicarán con sus estudiantes de los primeros años de la educación primaria. Es una decisión didáctica no limitar las secuencias didácticas vivenciadas en la formación docente a aquellas puedan ser recreadas en el nivel primario. Atravesamos la tensión constante entre las necesidades formativas como sujetos de derecho y como futuros docentes de formación ética y política. Sofía Miguez reflexiona de forma tal que resuelve esta tensión: “[la materia] me hizo darme cuenta que es imposible enseñar derechos a los/as pibes/as si yo antes no conozco los míos.”

También reconoce: “me dio un marco sobre el cual posicionarme y fundamentar mis elecciones y decisiones. Sí, me voy con muchas inquietudes, qué hacer, cómo hacerlo, cómo seguir, pero sé que no hay UN protocolo de acción”.

Tensiones e incomodidades

Para finalizar, recuperemos tensiones e incomodidades identificadas a lo largo de la reflexión sobre esta práctica, que fueron surgiendo a manera de comentarios a medida que avanzaba esta escritura.

Algunas se vinculan más al campo didáctico, otras con la organización institucional escolar, mientras que otras salen del aula, en el contexto puntual que atravesamos el último año en los Institutos de formación docente en la CABA.

El abordaje de los contenidos, acordamos, desafía la capacidad de desarrollar la coherencia entre el discurso y la práctica, entre el pensar, el decir y el hacer. Para que sea posible, es imprescindible contar con tiempos y espacios de reflexión sobre la propia práctica. En la formación docente encontramos posible, no sin limitaciones, generar espacios donde se ejercite la reflexión crítica sobre el sentido y la práctica. Los y las estudiantes suelen tener experiencias y recorridos interesantes, sea por su inserción en el campo de la práctica de la carrera, sea porque, al menos en la CABA, superando la mitad de la carrera suelen ser contratados como docentes o auxiliares docentes por escuelas privadas. El espacio de esta materia, entre otros, permite identificar y desnaturalizar y contribuye a problematizar situaciones de discriminación vivenciadas en las instituciones, en su mayoría desde los adultos hacia los y las niñas. Hace varios años un estudiante que había escuchado en una sala de maestros la frase “a estos chicos no les doy contenido porque no les da la cabeza” nos interpeló: “esa docente pasó por la formación que yo tengo, ¿quién garantiza yo no me vaya a convertir en eso?”

La posibilidad de reflexión podría garantizarlo, pero abre más cuestionamientos: ¿cómo podrá continuarse este ejercicio de reflexión crítica ante la ausencia de espacios colectivos de debate y el vaciamiento de las instancias de formación en servicio agravado durante la última gestión de gobierno? ¿Cómo no encontramos en la encrucijada de formar docentes que van a toparse con espacios de trabajo solitarios, con espacios colectivos librados a la voluntad individual, con decisiones jerárquicas que muchas veces omiten fundamentos y razones?

A nivel metodológico, abordamos más arriba la cuestión de la (im)posibilidad de la neutralidad. Siede señala que la beligerancia encuentra sus límites en el diseño curricular y en los documentos normativos en los que encuentra aval como la Constitución Nacional, los documentos de derechos humanos, la legislación y en las

disciplinas académicas. Así enunciado nos genera un cierto grado de amparo, y acordamos en que la vigencia formal de los derechos sí amplía y nos otorga un marco de referencia, pero no es total, en parte porque no puede serlo: los derechos son una construcción social e histórico. Pero por otra parte, encontramos otras incertezas sobre lo que sí está vigente y forma parte del “consenso” ¿Qué nos dice el reconocimiento más tardío de derechos hacia algunos grupos determinados – mujeres, pueblos originarios, disidencias sexuales, etc, sobre la pretensión de universalidad? ¿Qué visión es la que prima en el “consenso” de aceptación de los DDHH como valores universales: la visión liberal que jerarquiza derechos civiles y políticos por sobre los DESC? ¿Cuán universal es el ejercicio de los derechos políticos reconocidos formalmente si consideramos a la población migrante al interior de un Estado?

Quedan abiertos debates acerca de la interpretación de las normas y su puesta en práctica, y a la vez, también tensiona lo no dicho, los derechos en disputa, aun no reconocidos. Quizás sean las situaciones pedagógicas más significativas por su vivencia actual aquellas en las que no podemos apelar a la certeza de una definición universal.

Una pregunta más incómoda nos lleva a pensar hasta qué punto ciertas reflexiones y posiciones más conservadoras, ancladas en prejuicios, atravesadas por otros discursos sociales del individualismo de nuestros/as estudiantes dejan de expresarse a lo largo de la materia, no tanto quizás por el proceso reflexivo y problematización sino por entenderlo como inoportuno para la clase. No es que tengamos evidencias de ello, pero no deja de ser un interrogante sobre las posibilidades y alcances de nuestro trabajo.

Dijimos antes que sería grave pretender neutralidad beligerante para el rol docente en la totalidad de las situaciones. La pregunta pedagógica que se habilita frente a la desigualdad, la violación de derechos, las injusticias: ¿cómo brindar herramientas para el análisis de la realidad social desde un enfoque de derechos humanos que nos interpele a cada uno/a como constructores/as de esa realidad y no meros espectadores? Dijimos también que las instituciones de nivel superior poseen órganos democráticos para la elección de sus conducciones, cuestión que no se replica en otros niveles. También existe en la Ciudad un órgano que reúne a las autoridades: CESGE – Consejo de Educación superior. Es en parte este ejercicio participativo histórico lo que explica la resistencia desplegada frente al proyecto de la UniCABA, impulsado por el gobierno de H. Rodríguez Larreta.

El día 22 de noviembre de 2017 la ministra de educación anunció en un teatro, antes las cámaras de TV, sin educadores de los IFD presentes ni enterados, la creación de la “Universidad docente”. Las docentes nos enteremos literalmente por el diario. Al mes siguiente recién fue enviado un proyecto de tres carillas de extensión a la Legislatura que pretendía subsumir la identidad de 29 instituciones de formación docente en una universidad de carácter jurisdiccional. Docentes, estudiantes, especialistas y autoridades provenientes de diversas trayectorias institucionales, académicas y sociales coincidieron en su oposición a la creación de la UniCABA y han expresado ampliamente sus fundamentos pedagógicos, institucionales y de política educativa en cada sesión de la comisión de educación de la Legislatura. La unanimidad del CESGE fue clave en la oposición, dado que el gobierno contactaba por grupos a las diferentes instituciones, buscando la división interna. Asimismo, la movilización conjunta de estudiantes, docentes y autoridades de los institutos de Educación Superior de la Ciudad de Buenos Aires, derivó en diversas actividades conjuntas incluso con diferentes sindicatos. Marchas, festivales, conferencias de prensa, clases públicas en la puerta de la Legislatura, Carpas y vigiliadas son algunas de las acciones realizadas para visibilizar el conflicto de la educación superior en el marco de múltiples afrentas al derecho a la educación que actualmente se dan en la Ciudad y en toda la Argentina, entre las que se encuentran también la puesta en disponibilidad de inmuebles y terrenos de espacios, el déficit de infraestructura, de alimentación, de becas de apoyo que permitan sostener la escolaridad en un contexto de empobrecimiento creciente.

Durante el año siguiente el proyecto fue reformulado, y se incluyó la creación de la UniCABA en el marco de la reestructuración del sistema formador, junto con un sistema de evaluación. De esta forma, el bloque oficialista de la Legislatura (con mayoría automática), convirtió en ley el 22 de noviembre de 2018 la creación de la primera Universidad de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, en medio de una Legislatura vallada y con un operativo policial. Vale aclarar que el poder legislativo no ha actuado conforme al artículo 24 de la Constitución de la Ciudad, que encomienda asegurar la participación de la comunidad y la democratización en la toma de decisiones vinculadas al ámbito educativo.

La lucha nos encontró en las calles, muchas de las acciones tuvieron dimensiones inéditas para el nivel. Se tejieron redes y lazos de organización, debates, asambleas, se crearon espacios de encuentro allí donde no los había. Las clases públicas tuvieron un

reconocimiento también particular de parte de las estudiantes. Quedó la impotencia de ver la sanción de la ley, el desgaste de un año en la calle, la pérdida irreparable de Débora Kozak, presidenta del CESGE, que falleció días después de la sanción, porque no hay dudas de que el deterioro en la salud es un efecto del autoritarismo neoliberal. Se abrirá el camino de resistencia a su implementación si las cartas electorales le juegan a favor al neoliberalismo pro. La estrategia de la UniCABA muestra la intención de desarmar la organización democrática para lograr la reducción y privatización. Resistir a los embates habilitó encuentros, pero también nos impide profundizar la problematización de nuestras prácticas y construir las formas alternativas de mejora. Esa organización democrática que habilita un camino coherente hacia la posibilidad de enseñar valores democráticos en las aulas

Mencionamos al taller y al enfoque situacional como propuestas metodológicas. La producción más generalizada de estas propuestas el enfoque que los y las educadoras deben poner en práctica al momento de enseñar, pero ¿cómo se forman esos educadores/as? Esta pregunta sobre la especificidad de la educación de jóvenes y adultos/as que serán futuros docentes es la que orienta el presente trabajo.

Confesó Luis Iglesias, al final de su experiencia, que “no hay recetas universales, caminos únicos que definen cómo empieza y cómo se termina, cuándo empiezan y cuándo se termina, qué pasos se siguen. La pedagogía se construye en la práctica, en el hacer de todos los días con los alumnos. Así fue, por ejemplo, que la lección de los fracasos cotidianos me obligó a adquirir una capacidad de redacción que llevara a superarlos. Eso me permitió humanizar el ambiente escolar. Lo despejó de rigideces y formatos petrificados para comenzar a entender la enseñanza y el aprendizaje, como una obra de arte que nunca se concluía, que siempre era necesario retocar.” (2004: Pág. 13)

Nos queda mucho espacio en blanco para la redacción propia sobre la formación docente y la propuesta didáctica específica en este campo, las adecuaciones necesarias, sus alcances y la transversalidad de los derechos humanos en el nivel superior.

Quizás este encuentro en el marco del XII Seminario nos dé más herramientas para avanzar en escrituras propias.

Bibliografía

- Cullen, C. (2004) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas. 3ed:
- Freire, Paulo. (2003) *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gutman S, Siede, I. (1995), *Formación Ética y Ciudadana Actualización Curricular. Documento de Trabajo n°1*. Secretaría de Educación Dirección de Curriculum. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires
- Iglesias, Luis (2004) *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Ministerio de Educación, UNLA, UNICEF (2013) *[Re] Pensar la Inmigración en Argentina. Valija de materiales didácticos para trabajar en y desde la escuela*. Buenos Aires: MEN.
- Santillán (2007) “Desigualdad, cultura y diversidad: conceptos que desafían hoy a la enseñanza.”. en Schujman y Siede (comp) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique grupo editor,
- Secretaría de Educación APDH (2014) “La formación docente en derechos humanos: miradas y experiencias desde un organismo” Ponencia X SEMINARIO DE LA RED ESTRADO 12 al 15 de agosto de 2014 Salvador, Bahía, Brasil. Universidad del Estado de Bahía (UNEB)
- Secretaría de Educación APDH (2015) “En la búsqueda metodológica: la experiencia de la APDH” Ponencia VI Coloquio de Educación en Derechos Humanos “EDH en América Latina. Construyendo perspectivas y trayectorias” 28/29 y 30 de Septiembre de 2015
- Secretaría de Educación-APDH (1985) *Proyecto Educación por los Derechos Humanos*. Buenos Aires; APDH. [2da edición 1987]
- Secretaría de Educación-APDH (1993) *Talleres de Vida*. Buenos Aires: APDH
- Siede, Isabelino (2005) : “Democracia, educación en valores y desafíos de la época” (s/d)
- Siede, I (2007) “Hacia una didáctica de la formación ética y política” en Schujman y Siede (comp) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique grupo editor