



# El lugar de los derechos humanos en la formación del profesorado en Ciencias Sociales en la ciudad de Bogotá<sup>1</sup>

The place of human rights in teacher training in Social Sciences in Bogotá, Colombia<sup>2</sup>

O lugar dos direitos humanos na formação de professores de Ciências Sociais na cidade de Bogotá<sup>3</sup>

Elkin Darío Agudelo Colorado<sup>4</sup>



## Resumen

El siguiente trabajo presenta los resultados de un proceso de investigación desarrollada con los programas de formación del profesorado en ciencias sociales de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá, el cual tuvo como objetivos

Recibido: 11-4-2023 - Aceptado: 20-10-2023

- 1 Este artículo se desprende de la tesis doctoral (2016) “El lugar de los derechos humanos en el proceso de constitución de los profesores en formación como sujetos de derechos: Un estudio de caso desde los programas de licenciaturas en Ciencias Sociales de las Universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá”, con la que el autor obtuvo su reconocimiento como Doctor en Educación.
- 2 This article is based on the doctoral thesis (2016) “The Place of Human Rights in the Process of Constituting Pre-service Teachers as Subjects of Rights: A case study from the undergraduate programs in Social Sciences at the Pedagógica Nacional University and the Distrital University of Bogotá,” through which the author obtained his recognition as a Doctor in Education.
- 3 Este artículo é derivado da tese de doutorado (2016) “O lugar dos direitos humanos no processo de constituição dos professores em formação como sujeitos de direitos: Um estudo de caso dos programas de licenciatura em Ciências Sociais das Universidades Pedagógica Nacional e Distrital de Bogotá, com o qual o autor obteve seu reconhecimento como Doutor em Educação.
- 4 Doctor en Educación, Magister en Educación y Desarrollo Comunitario, Licenciado en Educación: Geografía e Historia. Profesor Titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Educación (Bogotá-Colombia) en las áreas de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, Metodología de la Investigación, Derechos Humanos y Educación en Derechos Humanos. Integrantes del grupo de investigación Amautas (formación de sujetos y pedagogías críticas) y miembro de la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (REDLACEDH) y de la Red Colombiana de EDH. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8718-8760>, correo electrónico: [edagudeloc@udistrital.edu.co](mailto:edagudeloc@udistrital.edu.co)



describir y analizar la relevancia que les otorgan estudiantes y profesorado, en tanto protagonistas del acto educativo, al acercamiento a los Derechos Humanos durante la etapa de formación y en el ejercicio profesional en la educación básica y media. Para tal fin, se tomaron como bases fundamentales las experiencias, percepciones y valoraciones de los sujetos que hacen parte de estos programas.

**Palabras clave:** Derechos Humanos, Educación en Derechos Humanos, sujetos de derecho, profesorado en formación, ciencias sociales.



### Abstract

This paper presents the results of a research process conducted with teacher training programs in social sciences at the Pedagógica Nacional and Distrital Universities of Bogotá. This study mainly aims to describe and analyze the importance that students and teachers, as key players in the educational process, attribute to the approach of Human Rights during their training and in their professional practice in primary and secondary education. For this purpose, the fundamental bases were the experiences, perceptions, and evaluations of the individuals who are part of these programs.

**Keywords:** Human Rights, education in Human Rights, subjects of rights, teacher training, social sciences



### Resumo

O seguinte trabalho apresenta os resultados de um processo de pesquisa desenvolvido com os programas de formação de professores em ciências sociais das universidades Pedagógica Nacional e Distrital de Bogotá, que teve como objetivos descrever e analisar a relevância que estudantes e professores atribuem, como protagonistas do ato educativo, à abordagem dos Direitos Humanos durante a etapa de formação e no exercício profissional na educação básica e média. Para esse fim, foram consideradas como bases fundamentais as experiências, percepções e avaliações dos indivíduos que fazem parte desses programas.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos, educação em Direitos Humanos, sujeitos de direito, professores em formação, ciências sociais

## La educación en derechos humanos desde las experiencias formativas: a modo de introducción

Cabe destacar, como punto clave de este trabajo, el papel de las experiencias de las personas entrevistadas, cuya participación fue inestimable; con lo cual se generó un aporte significativo en materia de la recolección de elementos vitales que permitieron rescatar sus voces, sentires e interpretaciones en lo concerniente a sus experiencias formativas; algunos en su rol como profesorado universitario y

otros como profesorado en formación. Por otra parte, el contexto de sentido en el cual se llevó a cabo este proyecto tuvo como escenarios principales dos programas de licenciatura, ambos de educación básica con énfasis en ciencias sociales, específicamente, en dos universidades estatales de Bogotá, a saber, la Universidad Pedagógica y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Con el fin de abordar las experiencias de los sujetos, se procuró mantener como principal énfasis las diferentes visiones sobre las maneras en cómo se piensan el despliegue de la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente en el marco de la enseñanza de los DD. HH. en el mundo escolar. Así pues, tomando en cuenta esta perspectiva, una de las metas fue lograr una suerte de anticipación que, a través de las experiencias de las personas entrevistadas, permitieran poner de manifiesto los retos que, atravesados por el contexto, habrán de presentarse en la práctica de docentes en su etapa formativa, sobre todo si se enfrentan a la labor de educar en DD.HH.

Para efectos de este artículo, se entiende la Educación en Derechos Humanos (EDH) como:

[...] 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 desarrollar en 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” (Magendzo, 2005, pp. 31-32).

Frente a las implicaciones de pensar las prácticas pedagógicas futuras del profesorado de ciencias sociales, la fuente primaria de información por antonomasia fueron las voces de las personas entrevistadas, dando como resultado un acercamiento a la manera como se plantean la tarea de docentes que, en su etapa formativa, cuentan con la oportunidad de conocer y comprender el sentido histórico, ético y político de los DD. HH., de modo que, ese saber habrá de incidir en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Lo anterior involucra también qué identidades y posturas



nuclean y orientan el desarrollo de las prácticas educativas o como afirman Giroux y McLaren (2011):

[...] 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 (pp. 98-99).

Por lo tanto, el foco de atención se centró en el análisis y valoración que el profesorado en formación y universitario realiza sobre la importancia de la EDH, en el marco de su etapa de formación, al igual que en su futuro desempeño profesional. Se buscó precisar cuáles son esos aspectos relevantes que tienen que ver con el lugar de los DD. HH. en la fase de su proceso formativo y la etapa profesional, sin dejar la responsabilidad que conlleva la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones escolares y en otros ámbitos de formación por fuera de la escuela.

En cada uno de los relatos se destacan los aspectos más relevantes acerca de la enseñanza en DD. HH., entre ellos, los retos de pensarse una Educación en Derechos Humanos (EDH) durante el proceso formativo del futuro profesorado de ciencias sociales que permita problematizar la realidad, los contextos de sentido del estudiantado en el marco institucional, lo que está ligado inevitablemente a considerar, desde el principio, los retos que habrá de conllevar una práctica pedagógica que involucre los DD. HH., no solo en el currículo o el plan de estudios, sino también en las diferentes acciones que se llevan a cabo en la comunidad, en el contexto barrial y local. En síntesis, los diferentes contextos en los que las personas, conforme a su capacidad de agencia, se piensan, se entienden y actúan como personas sujetas de derecho; que conocen, defienden y enseñan los DD. HH. Por esta razón, se convierte en un imperativo ético y político en la formación de profesores para que, a través de sus prácticas pedagógicas, asuman el desafío que implica la construcción de una cultura de respeto y vivencia a los DD. HH.

## Argumentos para valorar la EDH durante el proceso de formación

El ejercicio que involucra comprender cuáles serían los cambios a los que se habría de enfrentar el profesorado en formación, específicamente, en el marco de la inclusión de los DD. HH. en su plan de estudios, al igual que el proceso de construcción de los principales argumentos encaminados hacia la visibilización de la EDH como componente formativo de licenciados(as) en ciencias sociales, constituyen retos a destacar en lo concerniente a la formación de docentes de esta

área en particular; porque ambos llevan a las personas a interrogarse por referentes éticos y políticos que habrán de sustentar sus acciones y su vida como profesionales de la pedagogía de las ciencias sociales.

Por otro lado, este ejercicio es también una respuesta a los cambios que se han suscitado, en Colombia y en los Estados que integran la región latinoamericana, con respecto a la implementación de políticas públicas orientadas al reconocimiento y la garantía de derechos a poblaciones específicas, entre las que se incluyen niños, niñas, jóvenes y adolescentes, a quienes se ha de garantizar el derecho a la educación. De ahí la confluencia de estas actuaciones con las instituciones escolares; además de velar por el respeto y la aplicación de otros derechos específicos, los cuales se hallan ligados al reconocimiento de su identidad, al libre desarrollo de su personalidad, a la participación, entre otros.

En consecuencia, frente al respeto por los derechos del estudiantado de la educación básica y media, ámbitos de la educación formal que son reconocidos ampliamente por la Constitución Política Nacional, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013) y la Cátedra de la Paz (Ley 1732 y decreto 1038), por mencionar las más representativas en Colombia, se precisa con urgencia que las facultades de educación asuman responsabilidades específicas en cuanto a la formación del profesorado, para hacer efectivo el reconocimiento y fomentar el empoderamiento de las y los estudiantes como sujetos de derechos; es decir, se trata de una exigencia pública que desborda cualquier interés investigativo, para instalarse en la vida cotidiana de quienes asisten a la escuela.

Así pues, con el firme propósito de ampliar esta mirada respecto a lo mencionado anteriormente, se consideran relevantes los aportes de [Álvarez \(2010\)](#), quien 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 amplíe la cobertura, que escolarice a la población, sin cuestionar lo que pasa 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 (p. 152).

Parafraseando al profesor [Álvarez \(2010\)](#), bien podría decirse que no se trata solo de formar más docentes, sino de cuestionarse sobre qué tipo de estos se está formando actualmente en las facultades de educación, enfatizando en aquellas exigencias sustantivas que encaran las instituciones educativas de estas primeras décadas del siglo XXI; lo que implicaría preguntarse sobre las bases que constituyen esa formación en materia de referentes pedagógicos, contenidos disciplinares o interdisciplinares y los sentidos éticos y políticos.

Este último aspecto, por ejemplo, atañe directamente a las expectativas, necesidades y problemas que enfrentan las niñas, los niños y los jóvenes de hoy; pues es innegable la brecha que acabó por separar a estas de lo que en realidad terminó ofreciendo la escuela moderna, ya que 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 para profesorado en formación, y en especial, del área de las ciencias sociales, resulta ser una pregunta estratégica, en el sentido de que el nivel de conocimiento y comprensión que pueda alcanzar acerca de los DD. HH. se constituya en puntos de referencia que permitan abordar las diferencias pedagógicas y políticas en las instituciones educativas, con el fin de poder responder a esas expectativas y necesidades del estudiantado de hoy en las escuelas y, por supuesto, la sociedad en que crecen como personas sujetas para el ejercicio de la ciudadanía; pues una sociedad que no conozca, promueva y defienda los DD. HH., es una sociedad que está en peligro de vivir en condiciones de injusticia e indignidad.

En este punto resulta necesario abrir el espacio y escuchar las voces de las personas, para que pueda completarse el horizonte de sentido trazado hasta el momento, pero ahora desde la perspectiva de quienes se enfrentan a la EDH; todo lo cual implica un acercamiento al profesorado universitario para conocer cómo, desde su experiencia docente e investigativa, percibe los alcances y las afectaciones de lo que ha sido y sería el proceso formativo de personas licenciadas en ciencias sociales, en cuya formación se han vinculado los DD. HH.

### **Percepciones y valoraciones del profesorado universitario de las licenciaturas en ciencias sociales frente a la formación en DD. HH.**

Los profesores y profesoras en contextos universitarios reconocen que la enseñanza de los DD. HH., en el proceso de formación de las licenciaturas 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 docentes y estudiantes en las instituciones escolares. Sobre esto afirman:

[...] 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 DD.HH. 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 (Adolfo, comunicación personal, 2016).

De manera que los DD. HH., sin tener en primera instancia un lugar destacado en los planes de formación, terminan por emerger de diversas maneras a través de los contenidos, los campos problemáticos, etc., con lo cual se instalan en los distintos escenarios de formación establecidos por los programas, junto con los establecidos por las y los estudiantes, las organizaciones sociales, las instituciones promotoras y defensoras de los derechos, quienes juegan un rol determinante en la formación de futuros licenciados y licenciadas. Ahora bien, los DD. HH. son empleados por el profesorado universitario como una especie de “cable a tierra”, ya que actúan de modo tal que permiten establecer compromisos reales entre docentes en formación y las poblaciones<sup>5</sup> con las que se llevan a cabo experiencias pedagógicas y de investigación.

En efecto, existen afectaciones y transformaciones profundas en el modo cómo profesoras y profesores en formación se van haciendo maestras y maestros; específicamente, cuando cuentan con un espacio en sus asignaturas o proyectos que les permiten conocer y comprender los DD. HH., pero no solo desde una enseñanza teórica, sino también en conexión con las realidades de vulneración de derechos que se dan en las escuelas, las comunidades y las organizaciones sociales; permitiéndoles encontrar un mayor sentido a los DD. HH. en esos contextos de trabajo y al mismo tiempo preguntar e interrogar por su rol pedagógico, ético y político como futuros y futuras docentes de ciencias sociales.

5 Es preciso señalar que se hace una referencia, tanto a poblaciones que se encuentran en las instituciones escolares, como aquellas colectividades que hacen parte de organizaciones comunitarias, movimientos sociales, ONG, entre otras, en tanto el desempeño profesional del profesorado en ciencias sociales no solo se da en el ámbito de la educación formal, también acontece en la educación popular y comunitaria con diversos grupos poblacionales.

Por otro lado, si se parte de reconocer que este énfasis formativo puede generar cambios para enfrentarse a la enseñanza de las ciencias sociales, en su labor directa en las aulas de clase en escuelas y comunidades; es importante señalar, de acuerdo con los aportes del profesorado universitario, que también se da una transformación en su condición ciudadana, ética y política, como sujetos políticos que se encuentran inmersos en una realidad social que demanda 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, una profesora señala:

[...] 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 [...] 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 (Diana, comunicación personal, 2016).

En el testimonio anterior, se reconocen y valoran las ventajas que representaría para el ejercicio de la profesión docente el hecho de que sus estudiantes sean formados en DD. HH., en tanto dicho conocimiento, según sus propias palabras, afecta y transforma la manera como se concibe el acto educativo, sin dejar de lado el trabajo pedagógico en el aula de clase. Así pues, llama profundamente la atención el hecho de que se les asignen a los futuros profesores/as de ciencias sociales un lugar prioritario para estar al frente de la promoción y la defensa de los DD. HH., pues se reconoce que las situaciones conflictivas en las que se realiza la enseñanza requieren que profesores/as de esta área del saber escolar estén atentos/as 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.



Algunas respuestas dadas por el profesorado universitario están influenciadas por un *deber ser* de la profesión docente. Sin embargo, pareciera que en sus análisis proyectivos se obvian algunos aspectos tales como 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 una práctica sustentada en el control y el disciplinamiento; aspecto que, no en pocas ocasiones, desconoce u olvida la condición de las niñas, los niños, los/as adolescentes y los/ jóvenes como sujetos de derechos. Al respecto, [Cajiao \(1994\)](#) permite recordar:

[...] 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 grande en el actual momento de evolución de nuestras sociedades (p. 39).

La pregunta por la formación humana, como parte de los fines de la educación colombiana, de los proyectos específicos de las universidades y de la facultades de educación, está enfocada en comprender cuáles son las capacidades intelectuales, pedagógicas y éticas que adquieren las/os estudiantes de pedagogía y educación en el proceso formativo en el que participan, y por ello debe ser central en los programas de formación del profesorado, ya que será aquella la que guiará el fortalecimiento de la lectura crítica de la realidad; específicamente, de lo que acontece en las instituciones escolares con 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 maestros y maestras cuando este se encuentra en escena con sus estudiantes, momento en cual las manifestaciones de control y disciplinamiento emergen constantemente, esto no significa que las personas docentes no adopten otras posturas en la relación con sus estudiantes referidas al fortalecimiento de la autonomía, la participación, el respeto a sus identidades, etc., en tanto elementos que son alimentados por los saberes que se producen en el campo de la pedagogía, las ciencias sociales, la ética y los DD. HH., y que van marcando una distancia con las premisas instauradas por el enfoque tradicional-normalizador.

Ahora bien, es necesario recordar que el énfasis que pone la escuela en el control y el disciplinamiento de sus estudiantes resulta ser un dispositivo mucho más

amplio, dado que ha sido empleado por el conjunto de las instituciones que conforman las sociedades modernas, siendo la escuela apenas una expresión de ese gran dispositivo de control social, tal y como lo sostienen Aiello, *et al.* (2012), cuando precisan al respecto:

[...] las sociedades modernas se constituyen esencialmente en sociedades disciplinarias con base en el sistema jurídico. Éste legitima al Estado como metainstitución reguladora 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. 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 cumplimiento<sup>6</sup> (p. 80).

Esta condición reguladora y disciplinante, que fijan la escuela y los medios de comunicación en los estudiantes, entra necesariamente en disputa y tensión con la expansión y reconocimiento de derechos incorporados en distintas leyes nacionales a las instituciones educativas (tanto del nivel básico, medio y superior); colocando al sistema educativo en un juego de poderes que se mueve entre la regulación y el reconocimiento de derechos. De acuerdo con esto, los procesos de formación de profesores/as en ciencias sociales no pueden omitir este campo de disputa, pues no se trata de decir a futuros/as profesores/as que las instituciones escolares son un espacio expedito para la promoción y defensa de los DD. HH., cuando su reivindicación suele desatar sospechas y señalamientos, por parte de directivas y de grupos de profesores/as, sobre quienes los promueven y reivindican.

En ese mismo sentido, los testimonios de las personas entrevistadas enfatizan en que los DD. HH., además de ayudar a los futuros/as profesores/as para la defensa de la dignidad humana, son un referente y una herramienta imprescindible en su ejercicio profesional para entender la complejidad de la realidad y proponer alternativas de abordaje y tratamiento a los problemas que en ella se suscitan. Dicho énfasis permite formular la pregunta: ¿qué tanto los programas de formación posibilitan a futuros profesores/as conocer la situación de los DD. HH. en las escuelas?

6 Ese lugar de control y disciplinamiento por parte del Estado y sus instituciones asociadas, entre ellas la escuela, se encuentra fracturado y en disputa con el poder político y cultural que ejercen los medios de comunicación, en tanto, como diría Corea y Lewcowicz (2010), no se trata solo de una subjetividad institucional dominante, sino también de una subjetividad *massmediática*, que va a pasos agigantados.

En relación con la pregunta anterior, la situación en específico a la que se alude, es aquella que ha estado asociada en los últimos tiempos, no solo a la garantía del derecho mismo a la educación, sino también a las situaciones de violencia interna que se viven en las escuelas; muchas de ellas ancladas en prácticas de violencia física, psicológica, simbólica, que involucra a distintos actores educativos y en las cuales, por desgracia, las instituciones educativas no resultan ser el mejor referente en materia de la promoción, garantía y respeto de los DD. HH.<sup>7</sup>

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 brindan, entre otros saberes, los DD. HH. al futuro y la futura docente:

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 (Javier, comunicación personal, 2016).

En definitiva, lo que destaca el profesor universitario es que, si los DD. HH. son incluidos en el currículo de los/las profesores/as en formación, se desataría una serie de ajustes y replanteamientos de orden pedagógico y político, lo que a su vez llevaría a plantear una relación diferente con los otros, llámense niños, niñas, adolescentes, jóvenes, profesores en ejercicio, madres y padres de familia. Esto implicaría un cambio de concepción respecto a los fines educativos que persigue la formación de profesores/as en Colombia, en lo atinente al profesorado de ciencias sociales. Es, por lo tanto, un asunto que no puede estar al margen de las necesidades y problemas que enfrenta cotidianamente el estudiantado; por el contrario, se trata de un saber que requiere estar anclado en la vida, de modo que se convierta en un aliado imprescindible para hacerle frente a las diferentes situaciones de conflicto o situaciones de violencia que atentan contra la dignidad de las personas.

Lo anterior permite conducir entonces a la pregunta por la forma en que se producen los saberes escolares, en tanto el paradigma tradicional-normalizador ha estado

7 La Sentencia T-478 de 2015 de la Corte Constitucional de Colombia se pronunció a favor de las víctimas de la violencia escolar, a partir del caso del estudiante Sergio David Urrego Reyes.

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 la población estudiantil, con lo cual se desconocen de esta manera que existen otras propuestas pedagógicas cuyo enfoque es el desarrollo de experiencias dialógicas que les permitan a estudiantes conocer y problematizar las contrariedades de la sociedad, así como asumir reflexiones y posturas éticas que dan sentido a la vida y a la convivencia en sociedad.

De acuerdo con esto, [Rodríguez \(2015\)](#) sostiene que: “[...] 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 [...]” (p. 41). Para lo cual, los DD. HH. 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 las personas docentes entrevistadas; quienes, además, insisten en la necesidad de que estos programas de formación ayuden a contrarrestar la idea de la profesora o del profesor como un “dictador de clase”; sin considerar otros compromisos que implican hacer efectivo el derecho a la educación. Al respecto, uno de los profesores entrevistados menciona:

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 (Frank, comunicación personal, 2016).

Los aportes del anterior profesor 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 el profesorado. El derecho a la educación en su integralidad implica apelar al compromiso ético y político de los/las 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 el ejercicio educativo son contrarias al propósito de los DD. HH.

Además, 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 de 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/as a la población estudiantil para asumir las diferentes relaciones sociales que les demanda su existencia.

En resumen, estos son algunos de los argumentos dados por el profesorado universitario respecto a las afectaciones/cambios que se darían si los DD. HH. fueran asumidos en los programas de formación de docentes de manera más visible y reglada. Más adelante, se podrá detallar, en las narraciones de las/os estudiantes (profesores/as en formación), cuáles son los argumentos que sostienen para defender la existencia de procesos más definidos y sistemáticos de EDH en sus planes de estudio.

### **Percepciones y valoraciones del profesorado en formación de las licenciaturas en ciencias sociales frente a la formación en DD.HH.**

Una de las principales ideas que emerge en los relatos de las/os entrevistados, ahora en la voz del propio profesorado en formación, tiene que ver con la situación de violencia política que vive Colombia, como consecuencia del conflicto armado interno 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 la presencia allí de simpatizantes y militantes de algunas de estas organizaciones alzadas en armas, se constituye en unos de los argumentos más importantes para considerar la inclusión de la EDH en los currículos de docentes en formación de ciencias sociales.

Así pues, se asume que el futuro profesorado tiene la responsabilidad de ayudar a comprender la naturaleza de los diferentes conflictos como fenómenos históricos y sociales recurrentes en las diferentes relaciones políticas que determinan la vida en Colombia y así mismo presentar las posibles iniciativas que, desde los diferentes sectores y organizaciones de la sociedad, se promueven para la transformación no violenta de los conflictos. Al respecto, señalan lo siguiente:

[...] el argumento más fuerte que tenemos ahora, relacionado con la enseñanza de los DD.HH. a los licenciados de sociales, es el conflicto político y social que vive el



país. Estamos en escenarios urbanos donde 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 DD.HH. por parte de los profesores, especialmente nosotros que tenemos una formación de pedagogos debemos aplicar una serie de herramientas con nuestros estudiantes en las aulas, que nos permitan dar cuenta de lo que está ocurriendo en el contexto, para que se entienda o se aprendan a respetar los derechos (Juan Camilo, comunicación personal, 2016).

Frente a lo que las/os estudiantes plantean y comparten a partir de sus experiencias y perspectivas, resulta pertinente rescatar el aporte de Hunt (2009), quien sostiene: “[...] uno conoce el significado de los DD.HH. 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” (p. 220).

Esa convicción es la que muestran profesores y profesoras en formación cuando se refieren a la necesidad de la inclusión de los DD. HH. en los procesos de formación, en tanto no conciben un profesor de ciencias sociales que no los conozca y comprenda y, sobre todo, que no los utilice 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; en especial, toda vez que los DD. HH. pueden seguir siendo usados para contrarrestar los efectos de la violencia política y social que aún persiste en la sociedad y que, como en las demás instituciones sociales, se reproduce también en la escuela.

Nótese entonces cómo la principal fuente para la enseñanza de los DD. HH. yace en las situaciones asociadas a la violencia; por ejemplo, situaciones asociadas al conflicto armado interno, el desplazamiento forzado y la violencia social en general. No aparece en ninguno de los testimonios, aunque quizás esto se encuentre implícito, argumentos relacionados con la necesidad de fomentar una cultura de conocimiento y respeto o la necesidad de ampliar el bagaje teórico y conceptual del futuro/a licenciado/a, a partir del conocimiento histórico, jurídico y ético de este campo del saber.

Lo que en realidad es posible visualizar, como punto en común que conecta entre sí a los relatos de los sujetos profesores/as en formación, es un deseo manifiesto y urgente de llevar a la práctica los DD. HH., como posibilidad de respuesta a la propagación de la violencia; lo cual es comprensible, ya que ningún profesor/a quisiera

tener que 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 permite confirmar la consideración de Hunt, en tanto el principal argumento para conocer los DD. HH. 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.

Otros estudiantes señalan en sus narraciones que una EDH, reconocida y sostenida en los planes de estudio, le permitiría al profesor/a en formación diseñar y desarrollar, con más criterio pedagógico y ético, sus proyecciones como profesor/a de ciencias sociales, tanto en la escuela como en la comunidad, buscando que las/os estudiantes asuman los DD. HH. como herramienta imprescindible para la vida, especialmente cuando el contexto que los rodea es de alta conflictividad y desigualdad social. Sobre esto, algunos/as estudiantes afirman:

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 específico 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 empoderarlos 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 (Ricardo, comunicación personal, 2016).

Estas reflexiones proyectivas que describen profesores/as en formación resultan significativas, pues aquella finalidad educativa necesariamente se encuentra asociada a

un fin práctico<sup>8</sup>, en tanto se busca que los DD. HH. sean asumidos en las relaciones cotidianas como un referente útil para orientar las interacciones sociales, 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 realiza la persona docente en formación 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 resultado de otras relaciones sociales que se manifiestan de diferentes maneras en las instituciones educativas, algunas de las cuales llegan a expresar comportamientos que son contrarios a la idea de los DD. HH., o algunas otras que también pueden llegar a encarnar valores y prácticas que podrían ser aprovechados en el fortalecimiento de una cultura de respeto y vivencia de los DD. HH.

En ese sentido, cuando los profesores/as en formación reconocen que los DD. HH. son necesarios para empoderar a las personas estudiantes, significa que los reconocen como un 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 los pueden enseñar a otras personas; para que conozcan sus derechos y aprendan a defenderlos. Esta toma de posición de los profesores/as en formación a través de sus testimonios, permite entrever un tipo de representación social que concibe los DD. HH.: “[...] 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 estos futuros profesoras/es el hecho de aprender DD. HH. durante su proceso formativo, se presenta como una forma de preparación para enfrentar situaciones conflictivas y violentas que, como se ha visto hasta el momento, se manifiestan con recurrencia en los contextos escolares y barriales, no solo como respuesta atenuante a esas situaciones de violencia y vulneración a los DD. HH., sino también como espacio de creación de ambientes de respeto y garantía.

Por otro lado, es posible comprender a partir de estos relatos, que los profesores/as en formación son conocedores de las complejas realidades que rodean la vida de las

8 El sentido práctico de los DD. HH. en la educación, esto es, la capacidad de usarlos como medio para prevenir la violencia, y en general, las violaciones que se cometen a dichos derechos, depende en gran medida de la capacidad y disposición que tenga 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.



escuelas y sus entornos comunitarios e igualmente son conscientes de los contextos de exclusión, pobreza y desigualdad en los que vive gran parte de las/os estudiantes con quienes habrán de trabajar cuando lleguen a ejercer la docencia. Es posible afirmar lo anterior, debido a que ellos/as mismos/as, cuando fueron estudiantes en la educación primaria y secundaria, vivieron circunstancias similares; por ello consideran que el conocimiento de los DD. HH. es una herramienta estratégica para su desempeño profesional, porque los abastece de argumentos y posturas para intervenir pedagógicamente en los escenarios escolares y comunitarios.

Ahora bien, no resulta fácil transformar un escenario como el escolar, al que por muchos años los/as profesores/as en formación han estado vinculados/as como estudiantes y al que luego se retorna en calidad de profesor/a. Esta conexión, tan profunda y duradera en el tiempo, genera lo que en términos de [Bourdieu \(1997\)](#) se denominaría como un *habitus* profesional, el cual, en palabras de [Sanjurjo \(2009\)](#):

[...] 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 (pp. 121-122).

De esta manera, es posible afirmar que los/as profesores/as en formación llegan a las facultades de educación con las concepciones heredadas de su paso por las instituciones educativas, algunas de las cuales se encuentran ancladas en prácticas y estilos, que como se ha podido ver, no se corresponden con el propósito de los DD. HH. En ese sentido, es función de las instituciones formadoras de profesores/as ayudar a deconstruir esas prácticas internalizadas a lo largo de su permanencia en las instituciones escolares, para que, al momento de que el sujeto asuma su rol como profesor/a y retorne a la institución, se rompa con la herencia acumulada.

Para lograr esa ruptura, la EDH de los/as 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, la cual deja poco espacio a la instauración de una cultura de respeto y vivencia de los derechos.

En relación con lo anterior, los testimonios ofrecidos por los/as profesores/as en formación permiten entender 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 llamar la atención de los/as futuros/as profesores/as en el valor que representan los DD. HH. 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, se recabó el siguiente testimonio:

Creo que los DD.HH. 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 (Kimberly, comunicación personal, 2016).

Entonces, la enseñanza de los DD. HH. en el proceso formativo no solo se visualiza como herramienta para enfrentar ese contexto de adversidad y riesgo, sino que se percibe como una manera de vivir dignamente, tarea que fortalece la educación en tanto ella misma se concibe como un derecho que es necesario para alcanzar otros derechos. A propósito, se destaca el siguiente testimonio:

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 (Andrea, comunicación personal, 2016).

Cabe destacar que, en el testimonio de la docente en formación, no se pone en duda la importancia de la enseñanza de los DD. HH. en su proceso formativo; por el contrario, ella sentencia que, si se va a trabajar con seres humanos, entonces es necesario entenderlos en perspectiva de derechos, lo cual significa reconocerlos como sujetos de derechos. Esta perspectiva avizora una condición que debe alcanzar el profesorado en su desempeño profesional, la cual puede entenderse como trato digno de respeto y cuidado por sus estudiantes.

En síntesis, el propósito de garantizar el derecho a la educación implica darles a las/os estudiantes un trato digno como seres humanos, 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 recuerda Cortina (2009):

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 (p. 31).

Es decir, se necesita ampliar el sentido de la dignidad hacia otras esferas, que trasciendan la dimensión individual humana e involucrar otras dimensiones de la vida, tanto humanas como no humanas; de ahí la invitación de la estudiante en su testimonio, para que se adopte una perspectiva ética y política de los DD. HH. que le dé sustento y desenlace al discurso teórico.

Herrera Flores y los/as profesores/as en formación, coinciden en que los DD. HH. deben asumirse como un referente crítico y práctico, en permanente construcción, que sirva para crear otro tipo de relaciones sociales entre los seres humanos, entre estos y otros seres vivos, para contar con herramientas teóricas y prácticas que permitan actuar en los contextos de adversidad y afectación de la dignidad humana además de la destrucción de la vida en general. Esa coincidencia ayuda a inferir que los/as profesores/as en formación entienden los DD. HH., 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 sintonía con la perspectiva de Castoriadis (2007), orientada a la búsqueda de relaciones sociales más incluyentes y respetuosas de la vida y de la dignidad humana.

Las personas entrevistadas insisten en que la enseñanza de los DD. HH. no solo es una exigencia para las profesoras/es del área de ciencias sociales, sino también para el conjunto de los programas que se dedican a preparar al futuro profesorado de la educación y la pedagogía. En ese sentido, bien podría preguntarse si el conjunto

de profesores/as universitarios/as y de profesores/as en formación coinciden en la necesidad de fortalecer la EDH en los programas de formación de profesores/as, si es así: ¿por qué no se avanza de manera más sistemática en la inclusión de la enseñanza de los Derechos Humanos por parte de las facultades de educación, en tanto se reconoce y reclama como un saber necesario para el desempeño profesional de quienes se dedicarán a la enseñanza?

### **Consideraciones finales: los retos de educar en DD. HH.**

Tal y como se ha podido detallar a lo largo de este artículo, en cada uno de los relatos, siempre se destacan los aspectos más relevantes acerca de la enseñanza en DD. HH., los retos de pensarse una EDH durante el proceso formativo de los/as futuros/as profesores/as de ciencias sociales que permita problematizar la realidad, los contextos de sentido del estudiantado en el marco institucional, lo que está ligado inevitablemente a considerar, desde el principio, los retos que habrá de conllevar una práctica pedagógica que involucre los DD. HH., no solo en el plan de estudios, sino también en las diferentes acciones que se llevan a cabo en la comunidad, en el contexto barrial y local. En síntesis, los diferentes contextos en los que los sujetos, conforme a su capacidad de agencia, se piensan, se entienden y actúan como sujetos de derecho; que conocen, defienden y enseñan los DD. HH.

Un primer aspecto para destacar tiene que ver con las posturas que concitan la enseñanza de los DD. HH. en los programas de formación del profesorado en ciencias sociales. Particularmente, los/as profesores/as universitarios/as insisten en la idea de que con la enseñanza de este saber a los/as futuros/as licenciados/as, estos/as pueden ser mejores profesores/as y ciudadanos/as; dado que este tipo de conocimiento necesariamente conecta al profesor/a con las necesidades vitales de las y los estudiantes.

No son escasas las situaciones que limitan el reconocimiento y disfrute de los derechos de los/as estudiantes, frente a lo cual el/la 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 estos no tuvieran que ver con estas realidades de vulneración que comprometen la dignidad de sus estudiantes. De ahí que se resalta la importancia de un/a profesor/a que conozca y comprenda el sentido de los DD. HH., el cual, 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/as profesores/as universitarios/as visualizan que un/a profesor/a formado en el campo temático de los DD. HH. 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 que es coincidente con los planteamientos de las/os estudiantes de licenciatura, en tanto el conocimiento y uso adecuado de los DD. HH. como parte de la formación de los/as futuros/as profesores/as e incorporado a las prácticas pedagógicas escolares, podrían generar condiciones básicas para que se reconozca y visibilice a la persona estudiante como sujeto de derechos; condición esta que le permite ser considerada como una persona con una identidad particular, con unos saberes propios, es decir, con unas habilidades, así como con unas necesidades que deben ser reconocidas en el proceso educativo.

Las experiencias de profesores/as universitarios/as y en formación permiten cotejar que existe un sinnúmero de experiencias y posturas que validan la necesidad de una enseñanza de los DD. HH. más visible, sistemática y compenetrada con las realidades institucionales, incluso, que valida el conocimiento de los DD. HH. como fundamento de uso personal y social, que le permite al profesor/a universitario/a y en formación revisar y cuestionar sus propios referentes, prácticas, metodologías de trabajo, en tanto, se asume que el/la profesor/a 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.

Si bien se reconoce la validación y relevancia que se le otorga a este conocimiento en la formación de los/as licenciados/as en ciencias sociales, no deja de sorprender, por ejemplo, que los/as mismos/as profesores/as universitarios/as 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 DD. HH., como si se diera por sentado que, por el hecho de ser profesores/as de un programa de ciencias sociales, necesariamente se sabe y se conoce sobre los DD. HH., 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/as profesores/as universitarios/as, enfatizan en la necesidad de avanzar en ajustes a la estructura formativa de las/os licenciados de ciencias sociales, que permitan otorgarle un lugar más destacado a la enseñanza de los DD. HH. en los planes de estudio vigentes de los programas analizados; dicho proceso requiere mayor nivel de sistematicidad y definición para que su enseñanza no quede anclada al vaivén de intereses puramente coyunturales y puedan alcanzar



el nivel de decisión e inclusión programática en los planes de estudio destinados a la formación de profesores/as en ciencias sociales.

De manera similar, tanto los/as profesores/as universitarios como los profesores/as que se están formando en facultades de educación asumen que se sabe educar en DD. HH. 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 \(2012\)](#), sostiene:

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*” (p. 89).

A pesar de estas limitaciones confirmadas, resulta muy potente reconocer que los/as profesores/as en formación ven en la EDH una posibilidad de respuesta a las diversas problemáticas que rodean la vida de las instituciones educativas; eso se debe a que esta propuesta educativa no busca quedar atrapada y reducida a unos cuantos campos temáticos del currículo; de hecho, busca trascender como opción que fortalece el respeto y garantía de los DD. HH.

Por lo tanto, desde las narrativas de los/as entrevistados/as, los DD. HH. 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 les 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/a como un proyecto político y cultural, tal y como lo concibe [Giroux \(1997\)](#).

Otro hallazgo importante se relaciona con las diversas imágenes y proyecciones que el profesorado universitario y en formación tiene respecto a lo que pasaría si la enseñanza de los DD. HH. fuese incorporada, de manera más sistemática, a los planes de estudio de los/as futuros/as licenciados/as en ciencias sociales. Al respecto, la perspectiva afectiva y vivencial de los DD. HH. en el sujeto profesor/a que los conoce, en tanto, tal y como afirman en sus relatos, no tiene sentido formar a alguien en una propuesta ético-política como los DD. HH. si no se está dispuesto a asumirlos como una práctica de vida, que más allá de sus contenidos permita

generar prácticas de encuentro, respeto y solidaridad en los diversos contextos de trabajo de las/os profesoras/as de ciencias sociales.

Esta perspectiva, pronunciada en el carácter vivencial de los DD. HH., conlleva a una serie de transformaciones en las prácticas pedagógicas, puesto que dicha vivencia traería, como consecuencia, que las relaciones que se dan en las instituciones educativas y en las comunidades donde se encuentran insertas las escuelas, estén mediadas por relaciones de afecto, cuidado y solidaridad; en donde los encuentros entre profesoras/as y estudiantes estarían mediados por ambientes de confianza y respeto, y en los cuales 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 artículo, 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 DD. HH. como posibilidad de dotar de capacidades a las/os estudiantes para que puedan emplearlos 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 los 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 DD. HH. le servirán al futuro/a 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 DD. HH., pues, como se ha sostenido a lo largo de este artículo, este tipo de educación invisibiliza a la persona estudiante como un sujeto de derechos que cuenta con una historia, una identidad, una autonomía, una libertad y, sobre todo, con una capacidad de creación, participación y transformación; condición que compromete por igual a los/as profesoras/as en formación, en tanto sujeto con responsabilidades específicas en el desarrollo de la educación, encargado/a también de velar por el respeto y garantía de sus propios derechos.

Finalmente, resultan muy potentes las ideas que emergen en estas narraciones, pues se insiste en que el binomio ciencias sociales-DD. HH., es ética, política y pedagógicamente relevante, en la medida en que se complementan y enriquecen mutuamente; sobre todo, porque esclarecen la comprensión de los problemas sociales y despliegan prácticas de transformación que reclaman esas problemáticas, en aras de consolidar relaciones sociales más solidarias y humanas. Frente a eso, [Sanjurjo \(2009\)](#) enfatiza:



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 (p. 132).

## Referencias

- Agudelo, E. (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.
- Aiello, A., Borel, M., Iriarte, L., Montano, A., Sassi, V. y Yasbitzky, A. (2012). *Extrañar la escuela. Un dispositivo pedagógico para la formación docente*. Buenos Aires: Lorge Baudino Ediciones,
- Álvarez, A. (2010). “Claves para leer la educación como un derecho humano”. En Restrepo, M., Sarmiento, L., Soltonovich, A., et al. (Ed.), *Teoría crítica de los derechos humanos* (pp. 145-162). Tunja: UPTC – Maestría en Derechos Humanos.
- Bourdieu, 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. 1994.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2010). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Nobel. 2009.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H., & McLaren, P. (2011). *Sociedad, Cultura y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.



- Herrera, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Catarata.
- Hunt, L. (2009). *La invención de los derechos humanos*. Barcelona: Tusquets.
- Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Sacavino, S. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- Rodríguez, L. (2015). “La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación”. *Revista Folios* (41), 37-50. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios37.50>
- 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: Homo Sapiens Ediciones.
- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.



